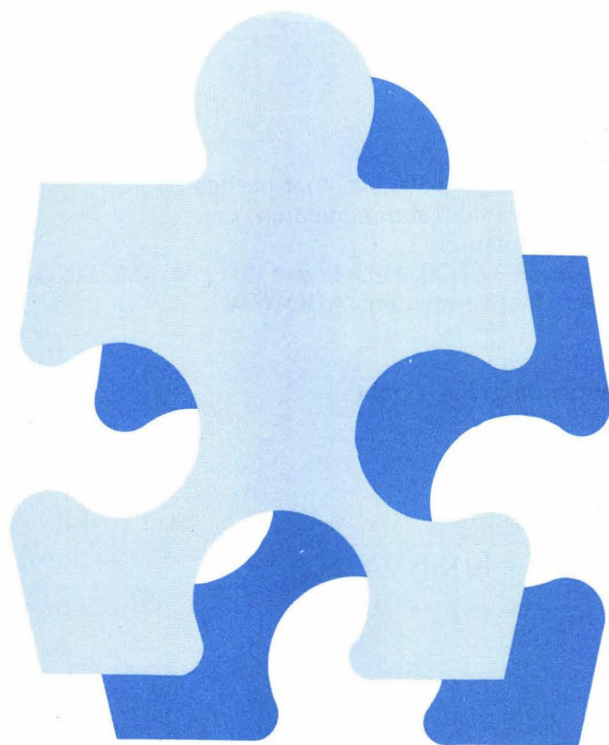


WELWIJS

verschijnt 4× per jaar, jaargang 10, nummer 3, september 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.

OPVOEDEN IN BILLIJKHEID

Hoe streng moet onze aanpak zijn?

billijk, bn. bw. (-er, -st), 1. (van pers.) rechtvaardig en redelijk; (van zaken) overeenkomende met of voortvloeiende uit redelijke rechtvaardigheid; zó als voor het alg. gevoelen behoorlijk is op grond van de omstandigheden: *een billijk onderdeel; dat is niet meer dan billijk; billijk handelen; hij was nogal billijk in zijn eisen; een billijke prijs*, schappelijk [een germ. is billijk voor goedkoop]; -2. rechtmatig; *billijke verwachtingen*; -3. (bw.) met reden.

...
billijkheid, v., rechtvaardig-, redelijkheid naar de omstandigheden: *recht en billijkheid betrachten; naar recht en billijkheid; -de billijkheid eist*, dat, het is billijk, dat.
(Van Dale, p. 353)

Welwijs bestaat 10 jaar. De redactie wil dit vieren en organiseert een studiedag waarbij gereflecteerd wordt op de uitgangspunten van het tijdschrift. In het eerste nummer (februari 1990) schreef de redactie "Welwijs beoogt een forum te bieden aan iedereen die een bijdrage wil leveren tot de discussie over maatschappelijke kwetsbaarheid". Wat betekent dit in een samenleving met een groeiende roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding? Is die vraag terecht of moet het niet eerder gaan om opvoeden in 'billijkheid'? Billijkheid betekent volgens Van Dale "rechtvaardigheid, redelijkheid naar de omstandigheden".

De ontwikkeling naar een maatschappelijk grotere keuzevrijheid roept het beeld op van een ongebreidelde individuele vrijheidsbeleving, normvervaging en gebrek aan verantwoordelijkheidsbesef. Ouders en opvoeders worden verweten te toegeeflijk te zijn en niet kordaat genoeg op te treden.

In de voormiddag wordt vertrokken van het uitgangspunt dat in de huidige maatschappelijke evolutie het onderwijs en het welzijnswerk al te veel als instrumenten worden ingezet om individuen een betere marktpositie te bieden. Veel te weinig worden ze gezien als belangrijke en betekenisvolle activiteiten op zichzelf.

Een ander uitgangspunt is dat de geschetste ontwikkeling jongeren op een ongelijke wijze treft: laaggeschoolden worden anders aangesproken dan hooggeschoolden, meisjes anders dan jongens. Twee bijdragen handelen over deze breuklijnen.

In de namiddag wordt de discussie in werkgroepen verder gezet en wordt extra aandacht gegeven aan hoe in de praktijk van opvoeden en onderwijs met deze vragen wordt omgegaan. De thema's van de werkgroepen zijn deze van de vaste rubrieken van Welwijs: onderwijs, welzijnswerk, CLB, jeugdwerk en jongeren en hun ouders.

Programma

- 9.00 u. *Onthaal*
- 9.30 u. Verwelkoming door L. Walgrave (K.U.Leuven), voorzitter van het voormiddagdeelte
- 9.45 u. Gestrengheid in de opvoeding: een goede evolutie? M. Bouverne-De Bie (Universiteit Gent)
- 10.30 u. *Koffiepauze*
- 11.00 u. Economische ongelijkheid, sociale uitsluiting en cultuurstrijd in de kennismaatschappij. - M. Elchardus (V.U.B.)
- 11.45 u. Van genderrollen tot girl-power en gender-bending. Een caleidoscopisch beeld. - K. Van Heule (Universiteit Gent)
- 12.30 u. *Lunch*
- 14.00 u. Introductie workshops door G. Knops (Koning Boude-wijnstichting), voorzitter van het namiddagdeelte
- 14.15 u. Workshops
 - 1. *Onderwijs*
vz.: L. Cattrijsse (Universiteit Gent)
inl.: B. Vandewiele (Spijbelteam, dept. onderwijs, Brussel) SITO 5, Antwerpen
 - 2. *Welzijnswerk*
vz.: I. Roseeuw (vzw De Touter)
inl.: J. Lebeer (Time-outproject, CBJ Antwerpen)
 - 3. *Jeugdwerk*
vz.: B. Melis (In Petto, Antwerpen)
inl.: D. Verbist (JeP, Jongeren en Participatie, Brussel)
 - 4. *CLB*
vz.: L. Thys (P.M.S., Leuven)
inl.: Anne D'Hondt (VTI, Leuven)
 - 5. *Jongeren en Gezin*
vz.: K. Nys (K.U. Leuven)
inl.: A. Wouters (vzw De Keerkring, Beveren)
- 15.45 u.: Synthese van de studiedag - N. Vettenburg (K.U. Leuven)
- 16.30 u.: Receptie

Praktische informatie

1. De studiedag vindt plaats op **dinsdag 12 oktober 1999** van 9.00 tot 16.30 u. in het Vormingscentrum Guislain, Guislainstraat, 43 te 9000 Gent.
Te bereiken met de wagen: via E40, uitrit 13 en via Stadsring van Gent. Er is parkeergelegenheid.
Met het openbaar vervoer: aan het St. Pietersstation, tram 1, 10 of 11 nemen die aan de ingang van de campus Guislain een halte heeft (ong. 25 min.)
2. Inschrijven door:
 - storting van 1200 fr. op bankrekening 001-2064133-49 op naam van Majong, Hooverplein, 10 te Leuven met vermelding 'Studiedag 10 jaar Welwijs'
 - én door het terugsturen van het ingevulde inschrijvingsformulier vóór 2 oktober 1999. (Inschrijvingsformulier opvragen op secretariaat: zie punt 5).
3. In het inschrijvingsgeld zijn deelnemersmap, koffie, broodjesmaaltijd en receptie begrepen.
4. Het verslagboek kost 400 fr. (verzending inclusief). Het bestelformulier vindt u in de deelnemersmap. U kunt ook bestellen door overschrijving op rek. nr. 001-2064133-49 van Majong met vermelding 'verslagboek 10 jaar Welwijs'.
5. Secretariaat: vzw Majong, Hooverplein, 10 te 3000 Leuven. Tel.: 016/32.52.37, fax: 016/32.54.68.

HET LEVEN IS HIER

Jongeren in de publieke cultuur*

Ik iets vertellen over jongeren? Ik ben 41, hooggeschoold en niet echt arm. De voorbije jaren heel wat veld- en basiswerk gedaan, soms ook met jongeren. Maar altijd het gevoel dat wat ik schreef, hun stem niet sterker maakte. Het gewriemel met teksten en goede bedoelingen, het leidt vaak tot het tegendeel van wat bedoeld wordt. Wie ben ik dat ik iets te vertellen zou hebben over jongeren in de stad?

“Wie ben ik dat...” Misschien is het een goede beginvraag. Hoe is het mij vergaan – opgroeien? En hoe vergaat het “hen”?

De getemde wereld

Ik ben zeven, acht jaar. Aan de kerk staat een plaatsen beeld voor een metershoge grot. Scherpe stenen, ruwe mortel en binnenin – onder de voeten van Maria – ons kamp. 's Zaterdags gaan we er spelen: ikzelf, mijn broers Jan en Lieven en soms Philippe, de zoon van de elektricien. Als we 's avonds naar huis spurten, win ik soms maar als het donker is, win ik altijd. Als het donker is, zit Monster mij op de hielen. Monster is bloeddorstig en mijn adrenaline haalt het op de spiermassa van mijn oudere broers.

Elke week zitten we onder de schrammen. Elke week het verplichte bad in een teil op de gootsteen van de veel te kleine keuken. Hoe meer schrammen, hoe langer de stoomketel op het vuur blijft. Daarna televisie: *Mission Impossible*. De opdracht staat op een bandje dat na het beluisteren zichzelf vernietigt. Ze zijn met vier, de baas lijkt op een Duitse schlagerzanger, er is een zwarte die allerlei hightech spullen bedient, een knappe vrouw en een soort Jerommeke. Samen vinden ze altijd de oplossing. Samen kijken we TV, in “familieverband”. Het is de enige avond dat ik mijn vader zie nietsdoen. Morgen is het zondag, dat betekent: mis, boterkoeken en 's namiddags opa die zijn sigaar komt roken. Het is 1965. Vier jaar later komt opa 's nachts langs. De Amerikanen zijn op de maan en de televisie zendt rechtstreeks uit. Opa vindt het onvoorstelbaar “dat ze dat in Hollywood zo kunnen trukeren”. Als verlengstuk van de open haard maakt de TV van de wereld daarbuiten een verteerbare saus. Wat er in de huiskamer gebeurt, valt nog tamelijk goed samen met wat er elders aan de hand is. Zo blijft alles herkenbaar. Zelfs de sciencefiction. Zelfs ruimtevaart, de hippies, de oorlog in Vietnam.

Ik ben twaalf jaar en we zijn verhuisd. Opa komt niet meer langs. Er is geen kerk meer. Geen grot. Mijn spurt-palmares is in elkaar gezakt want de truc met het monster werkt niet meer. Het is de vroege jaren '70. Mijn vrienden wonen nu elders. ‘Thuis’ is een verkaveling aan de rand van een dorp dat ik nooit zal leren kennen. Het kadaver van J.F. Kennedy is nog warm als over heel het land nieuwe autostrades en tunnels zijn naam krijgen. Naast de Kortrijkse Kennedylaan verschijnen De Hallen, een megalomaan tentoonstellingspark. Bij de opening van de Ring rond Kortrijk mogen alle schoolkinderen er een middagje fietsen,

later doen wij het met vrienden nog eens over, illegaal. Niemand houdt ons tegen en niemand noemt ons crimineel. Ik ga naar school in een kleinburgerlijke stad, braaf kind van hardwerkende middenklassers. Het St-Amandscollege is de grootste en meest prestigieuze school. We krijgen er Latijn en cultuurgeschiedenis maar over economie leer ik niets. Ik word achttien en ik weet niet dat voor West-Vlamingen zwart geld en zakendoen deels synoniemen zijn. Thuis zie ik soms een Antwerpenaar, een grote meneer met een snor, een zakenman die schaakspeelt met vader. Deze man is niet grof zoals ik dat ken bij enkele ooms, hij is niet ruw zoals de mannen in het achterinzaaltje bij de haarkapper. Deze man uit Antwerpen is arrogant, voor mij een totaal nieuwe en bijzonder interessante eigenschap. Soms wint hij bij het schaken, soms verliest hij maar altijd is hij de baas. Van de wereld weet hij alles, ongetwijfeld ook hoe je met geld omgaat. Daarover vertelt vader nooit iets.

De buitenkant, een obsessie

Wat is er vreemd? Wat is vertrouwd? Ik kan het steeds minder afmeten aan wat ik al ken. Ik word twintig en vader is niet meer de baas. Ik kies zelf wat ik wil, doorgaans braaf want braaf gekweekt, soms ook roekeloos. Ben ik veranderd of is het de wereld? In Leuven woon ik in een gemeenschapshuis, samen met ex-gevangenen. Ik leer er heel andere dingen dan op de unief. Mijn vader zegt dat concurrentie goed is voor de economie en dat staatsbedrijven slecht zijn, maar als hij zelf ziek wordt en later met brugpensioen gaat, praat hij anders. Praten wij anders. De dingen zijn anders dan ze lijken; anders dan we leerden. Ik woon niet meer thuis, ik woon zelfs niet in Leuven of niet alleen daar. Sommige mensen wonen in de gevangenis. Voor andere mensen is winkelen een vorm van uitgaan. Het enige wat blijft is dat mijn individueel traject ook dat van anderen is: ook zij beslissen zelf met wie ze omgaan, waar ze wat ondernemen en met wie. Wat er met mij gebeurt, spiegelt zich ook in mijn omgeving. Vlaanderen zelf verandert. Locaties worden adressen. Adressen worden plekken waar steeds nieuwe dingen kunnen gebeuren, steeds nieuwe mensen wonen of verblijven, werken, recreëren, consumeren. Zowel in de stad als op het land verliezen vaste plaatsen hun vaste functie. Lokaliteit en activiteit raken van elkaar losgekoppeld. Fabrieken, kantoren en pret-

parken strijken neer waar ze plaats vinden. Shopping-malls, themaparken en toeristische attracties maken van de Vlaamse Ruit een tapijtmecropool met mensen, goederen, diensten die op elk moment van om het even waar komen en even hectisch op zoek zijn naar nieuwe markten en doelgroepen. In deze stad, schrijft André Loeckx, is geen plaats meer voor gelaagdheid en geleidelijke transformatie. "Sensatie en spektakel vervangen het geheugen, verwachting verdringt herinnering. In het metropolitische gaat achter de glans van het oppervlak wellicht geen diepte meer schuil." (Uyttenhove, 1993, p. 281). Wat ik thuis aan betekenissen geleerd heb – traag, complex en gelaagd – vind ik niet meer terug in de buitenwereld.

Wat jongeren meemaken en vertellen, verschilt daar niet zoveel van. Dat geldt ook voor jongeren uit achtergestelde wijken, waar het metropolitane onversneden het dagelijks leven binnentuimelt. Youssef, jeugdmedewerker uit Molenbeek zegt:

"Mijn ouders waren, hoe zal ik het zeggen, ze waren beleefder. Ze letten meer op wat ze zegden. Alleen dat al, die beleefdheid. Wijzelf en onze vader, hoe we met elkaar omgaan. Wijzelf, wij zijn opener, want alles wat de buitenkant betreft, dat interesseert onze ouders niet. Voor hen is dat niet verplicht. Maar bij ons! De buitenkant, da's een obsessie, want – je kunt dit hebben, je kunt dat hebben." (Blondeel, 1996b, p. 70). Allicht hebben achtergestelde jongeren over de stad meer te vertellen dan wij, weten zij nauwkeuriger hoe globalisering er binnensluipt. Neem nu Jaime, ook een Molenbekenaar. Met zijn vader kan hij goed praten maar toch is er iets loos. Er is teveel vrijheid, vindt Jaime, vooral omdat de vrijheid zomaar cadeau wordt gedaan alsof ze zeggen, "hier, trek er uw plan mee". Je moet uitleggen hoe ze werkt, de vrijheid. Hij vergelijkt zijn woonplaats met de stad Berlijn van voor 1989, toen de muur er nog was:

"Ze verblinden ons met allerlei spullen en wij met ons bescheiden leventje, kinderen van arbeiders, wij hebben zin om het te hebben. En dus stelen we, ja, doorgaans stelen we. (...) In Berlijn waren het de communisten die een muur bouwden om zich te beschermen tegen de afgunst die ze zouden kunnen voelen. Hier zijn het vooral de rijken die bang zijn. Van bestolen te worden. De rijken willen niet dat we te veel op hen gelijken." (Blondeel, 1996b, p. 132).

Integratie is voor deze Spanjaard een zeer relatief begrip. Toch weet hij waar het over gaat: ten tijde van het interview is hij animator in een jeugdhuis, een plek waar behoorlijk zware kerels over de vloer komen. Gevaarlijk, ja, maar ook ontgoocheld:

"Al die problemen die zich opstapelen, het ene na het andere – het draait erop uit dat ze helemaal niets meer doen, de jongeren. En als ze iets ondernemen, is het iets slechts want iets constructiefs doen brengt toch niets op. *Ca leur rapporte rien de faire du bien.*" (Blondeel, 1996b, p. 124)

En zo gaat het maar door. Jaime verwisselt zes, zeven keer van school. Ergens in het middelbaar heeft hij een klastitularis die vaak te dronken is om les te geven. Het zontje van de leraar is terminaal, vader stort zich in de drank maar blijft wel lesgeven. Iedereen wist dat, zegt Jaime, maar niemand deed er iets aan.

Hot streets, cold dwellings

Kan ik zelf iets zeggen over deze wijken? Ik loop er vaak rond, maar altijd keer ik terug naar mijn veilige plek. Ben ik spreekbuis en hoe dan? De voorbije jaren zie ik kunstcentra moeite doen om hiphopgewijs de leefwereld van het getto in te palmen. Mode en muziek recycleren armoedebeelden tot die een identiteitswaarde krijgen. Zus en zo ben je geloofwaardig. *Streetcredibility*. De onmiddellijke stedelijkheid schotelt in de verbeelding voor wat ze de feiten afwijst. Want ter plekke is er niets veranderd.

De decors voor multimedia-spelletjes mogen dan geïnspireerd zijn op achtergestelde wijken, de wizzkids-programmaschrijvers wonen alsnog elders. Daar, in Suburbia, is het wooncocon steeds veiliger maar ook armer aan ervaring en betekenis. De intiem opgestapelde goederen bieden imago en comfort maar geen volheid. Het veilige binnen wordt er steeds afhankelijker van een spectaculair buiten, allengs met steeds hogere doses angst, flinkheid en normaliteit. De hang naar extreme ervaring en 'echtheid' raakt echter niet ingevuld. Integendeel, het buiten wordt steeds nadrukkelijker bezet door een semi-fictionele wereld die met onvoorstelbaar gemak werelden creëert en bestaande werelden recycleert. Media brengen de permanente oorlog, het nieuws lijkt steeds meer op terreur, er is de volgehouden dreiging van het perverse, de wereld en zelfs de natuur zijn onbeheersbaar, virussen bedreigen alle soorten communicatie. En die ene excursie naar de 'echte' wereld eindigt voor velen toch in het pretpark, de georchestreerde safari, het geleide stadsbezoek.

Volkswijken zijn daar in bijna alles het tegendeel van. Hier valt 'buiten' nog grotendeels samen met de da-



gelijkse ervaringswereld, minder aangetast door een spektakelmachine. De volheid van fysieke gebeurtenissen – zo onbereikbaar voor de gegoede en/of geïntegreerde burger – is hier kwistig voorhanden. En hoe?! Het leven gaat er niet echt op vooruit en als er eens iets gebeurt, is het zelden leuk. Agressie is er een deel van de omgangsvorm. Woede. Je verliest je werk. Er is ruzie thuis. Op straat is het ruig. Net die dingen blijven onzichtbaar voor wie er niet woont.

Ook in deze wijken blijft de ervaring dubbelzinnig. Het fysieke, dagelijkse leven wordt ook hier belaagd met spectaculaire beelden. Weg willen, elders willen zijn, extreem rijk of beroemd – de verbeeldingsmachine vindt hier allicht een nog diepere voedingsbodem. Toch is de partituur anders, de sleutel waarin geschreven wordt. Die sleutel zelf kennen we nog niet maar we weten wel dat sommige (migranten)kinderen zeer competente strategieën ontwikkelen. Sommige jongeren en hun families slagen erin om 'thuis' – de wijk, de vriendenkring, het sociale netwerk – comfort te creëren zonder afhankelijk te worden van een spectaculair of sensationeel exterieur. De evasiedrang en angst worden dan juist geen drijfveren, integendeel. Wie zo'n mensen ontmoet heeft, hoopt dat er naar hen geluisterd zal worden, dat ze alle ruimte krijgen.

“Ze staan daar zo te zwijgen”

Kunnen de bewoners van Suburbia – ondermeer wijzelf, welgestelde burgers – iets vertellen over deze jongeren? Is er een inclusief gesprek mogelijk dat deze jongeren insluit in plaats van ze verder onzichtbaar te maken? Een begin van een antwoord – misschien een ontkenning – vinden we in de fysieke ervaringswereld van de jongeren zelf. Welke stad bewonen ze? Waar komen ze (niet meer)? Wie of wat zoeken ze op? Het eigen veldwerk toont enkele indicaties, dingen die deels door ander onderzoek bevestigd worden.

1. Wie in deze wijken woont en arm is, komt bijna niet meer elders. De wijk en de straat worden steeds duidelijker en fysiek bezet. Dat is eigenlijk niet nieuw. Ook vroeger waren haven- en volkswijken behoorlijk ruig – de publieke ruimte was er het belangrijkste leefdoel. Vechten was – zoals spelen – een vorm van afstand houden: dit is onze wijk, ons café, mijn lief. Poten af. Buiten gij!
2. Trajecten buiten de woonplaats zijn lastig. Wie een broek moet kopen, naar het ziekenhuis gaat of solliciteert, troont een vriend(in) mee. Zotgedraaid van de zenuwen, nog voor je er aankomt. Een kleine tegenslag, een verkeerd woord en hops: ambras. Wie de film *'La Haine'* zag, herkent zo de scènes.
3. Vrees voor de onbekende buitenwereld neemt af als de buitenwereld exclusief wordt. Sjieke en onbereikbare milieus zijn soms de beste plek om tijdelijk te verdwijnen. Leila, een jonge vrouw uit Kuregem, koopt haar kleren in de Brusselse Nieuwstraat maar heel soms gaat ze naar de Avenue Louise. “Ik haat die straat maar ik kan er helemaal onder de mensen verdwijnen. Hier ben ik geïntegreerd, ook al weet ik niet goed wat ik moet doen.” (Blondeel, 1998, p. 49)¹

4. Plaatsen als de Louisaan en erbij horende galerijen zijn blijkbaar niet echt exclusief. Er komen zoveel mensen, er gebeuren zoveel uiteenlopende dingen dat de plek een vorm van stedelijkheid genereert. Door het volume en de schaal van de plek heerst er een zekere neutraliteit. Je kan er ‘zonder reden’ vertoeven, kopen is geen must, kijken is gratis. Leila is niet de enige die zo'n plaatsen opzoekt, Brussel is niet de enige stad waar zo'n neutrale plekken nog aanwezig zijn.
 5. Toch blijft de wijk het territorium waar de meeste activiteiten zich afspelen, zij het niet om het even waar. Soms kiezen jongeren systematisch die plekken die de metropool vergeten is: leegstaande gebouwen, parkings, *wastelands*. Vaak plaatsen waar de rijke, snelle stad aanschuurt tegen het trage weefsel van lokale winkels en wijkvoorzieningen. Dus niet in maar vlakbij het metrostation. Aan de ingangen van de eigen wijk. Bij bruggen, boulevards en invalswegen. Niet in de fitnesszaak maar er vlakbij.
 6. Soms worden schrale plekken zichtbaar toegeëigend: vandalisme, versperringen, graffiti, dichtgetimmerde ramen. Veel vaker blijven de tekens verborgen en verloopt de toeëigening impliciet. Het kerkportaal is nog steeds kerkportaal maar 's avonds ook ontmoetingsplaats voor kleine drugs-transacties. De binnenkoer van een sociaal woonblok wordt één keer per week een openlucht clubhuis van tien, twaalf jongeren.
 7. De regel blijkt te zijn: we spreken daar af waar we zelf een goed uitzicht hebben, kunnen kijken zonder zelf bekeken te worden. Sociale en visuele controle – door wie dan ook – wordt snel ervaren als dwang en inbreuk. Vanuit een centrale plek – een plein, een portaal, een achterkant – maken verschillende groepsleden lussen, trajecten van enkele tientallen minuten die elkaar deels overlappen. Het bereik van wat men ziet en weet, wordt op die manier versneld en exponentieel vergroot.
 8. Zelfs als groepjes geen bendes worden, blijven de omgangsvormen beperkt tot leden van de eigen groep. Om culturele of andere redenen gaat men niet op het caféterras zitten maar er vlak naast. Men is er één keer slecht bediend en dat wordt jarenlang onthouden. Jongeren klagen erover dat behalve hun afkomst ook de armoede op hun gezicht te lezen staat. Daarom liefst zelf onzichtbaar blijven. Ofwel terugplooiën op de eigen kring, licht ontvlambaar ten aanzien van 'vreemden'.
 9. Vaak worden er letterlijk geen woorden gevonden. “Ze staan daar aan de tramhalte”, zegt een vrouw over Turkse jongeren in Gent, “ze doen mij niets maar ze staan daar zo te zwijgen”. Hoe anders als er wel contact ontstaat. Iemand schiet in de lach, iemand struikelt en wordt overeind geholpen, iemand vraagt 's avonds laat de uurregeling van de bus. “*Mais t'as vu ça! Madame, elle n'a même pas peur de nous!*”.
- Wijken zijn niet schraal omdat er achtergestelde groepen wonen; ze werden onherbergzaam omdat er alleen nog gewoond wordt. Neutrale voorzieningen zoals bibliotheken, culturele centra, filmhuizen, bankcontacten of telefoonscellen – vaak is er niets van dit alles. Waar het neutraal-economische wel nog aan-

wezig is – bakkers, marktkramers maar ook leerkrachten, ziekenhuizen of postkantoren – wordt er niet zo massief gezwegen. Is er wel nog interactie – het begin van stedelijkheid.

Publieke cultuur: de stad in de wijk brengen

Op het welzijnscongres vertelt iemand het verhaal van een beeldenpark in Brugge. Tieners gaan er regelmatig spelen en hoewel ze 'r niets kapotmaken, wordt na een tijdje hun de toegang tot het park ontzegd. Een publieke en neutrale ruimte, vindt de spreker, wordt geprivatiseerd tot een museum voor 'echte' toeristen en kunstminnaars. De anecdote is helaas nog de regel: lokale overheden treden niet op als regisseurs van de stadsruimte. Te vaak nog laten ze de markt zijn gang gaan, het recht van de sterkste groep. In onze cultuur heeft die sterkste bijna altijd exclusieve bedoelingen en wordt publieke ruimte eigenlijk geprivatiseerd. En privatiseren betekent hier: minder gebruikers, minder activiteiten, minder heterogeniteit. De sterkste hoeft niet altijd een private instantie te zijn, soms is het ook een OCMW, het stadsbestuur zelf of een huisvestingsmaatschappij. In de Gentse wijk Briel werd het prachtige binnenplein van een OCMW-complex de voorbije jaren steeds meer afgesloten voor gebruikers van buiten het complex. De betrokkenen vonden alsnog geen goede omgangsvormen om de ruimte wel heterogeen en meervoudig te gebruiken. De vraag is niet of lokale overheden de kansarmoede kunnen beheren – dat kunnen ze waarschijnlijk niet. De vraag is of we weer neutraliteit in deze wijken kunnen brengen. Jongeren zo goed als volwassenen klagen erover dat alles in hun omgeving *verwelzijnsd* is. Een groeiend aantal basiswerkers ziet dit ook, maar lijkt gevangen in de formele opdracht om met lokale riemen te roeien en alsnog het ergste te voorkomen. Inclusiviteit betekent niét alleen dat de buurtwerker met de jeugdwerker samenwerkt. Ook de leerkracht, de handelaar moeten aan tafel en op termijn liefst ook de vastgoedmakelaar. Inclusiviteit betekent niét dat de wijkbewoners zich integreren – het is zelfs schandelijk deze eis te blijven herhalen. Wat ik jongeren zie doen en hoor vertellen, leert mij iets anders: we hebben behalve armoedebeheer een kleine veertig jaar niets in deze wijken gedaan. We hebben vier decennia lang gekozen voor een welvaartsbeleid ten gunste van de modale, individuele huishoudens. Inclusiviteit betekent dat we de stad weer in de wijk brengen. Het betekent ondermeer dat strategische locaties – op het knooppunt tussen de snelle, metropolitane stad en het lokale weefsel – met zorg worden vorm gegeven. Dat er behalve trekpaard-functies ook brede programma's komen met een neutraal karakter. Kindercrèches, cafetaria, internetcafé's, aantrek-

kelijke opleiding en vorming. Dat jeugdwerk zich verder kan toeleggen op culturele strategieën en niet alleen op verdoken welzijnswerk en disciplineren. Inclusiviteit betekent dat stedelijk beleid opnieuw een agendapunt wordt voor heel de Vlaamse regering en geen technische aangelegenheid. Dat de maatschappelijke discussie over solidariteit en draagkracht niet weggemoffeld wordt onder communautair of verzuild steekspel. Niet de sociale zekerheid dreigt onbetaalbaar te worden maar de zorg voor het maatschappelijk verkeer zelf. We kunnen het economische niet in deze wijken brengen als we met zijn allen deze stadsdelen liever links laten liggen. Deze cultuur ombuigen, beperkt zich niét tot een apart jeugd domein.

Veel zal afhangen of ook gegoede burgers verleid kunnen worden tot zoiets als een publieke cultuur. Kunnen er opnieuw beelden ontstaan over een publiek domein dat niét angstwekkend is? Kunnen we een publieke cultuur hervinden die behalve neutraal bij momenten ook feestelijk is?

Misschien nemen jongeren die plekken in die de rijke, individuele huishoudens als overschot zijn gaan beschouwen: schrale plekken maar ook winkelcentra, scholen, galerijen of kelders. Misschien kan het ook niet anders en zijn jongeren vooral met publieke cultuur bezig waar die het meest verwaarloosd werd. Waar het verschil tussen zwijgen en spreken het grootst is. De vrienden goedendag zeggen. De ouders bezoeken. Je broertje bijles geven. Een comfortabel en gelukkig "binnen" – de familie, de wijk, de vriendenkring – zonder de hunker naar een angstwekkend of paradijselijk buiten. Zou het kunnen dat die jongeren en volwassenen gangmakers zijn, dat ze de publieke cultuur opnieuw vormgeven? Als we elkaar dat verhaal vertellen en het lang genoeg herhalen, wordt het zoals we het dromen. Gaan we nog echt iets van hen leren.

Paul BLONDEEL
Kasteel Arenberg
3001 HEVERLEE
Tel.: 016/32.13.42

NOTEN

- * Dit artikel verschijnt in het najaar 1999 ook in het verslagboek van het Vlaams Welzijnscongres over/met jongeren, Kortrijk, 18 en 19 februari 1999 (in druk).
- LOECKX André, De stad lezen, In: UYTENHOVE Pieter, *Tussen kant en wal, de negentiende eeuwse gordel van Antwerpen, elementen voor een cultuur van de stad*. pp. 279-281, Antwerpen 93 – Open stad 1993.
- BLONDEEL Paul, *Op afstand aangewezen. De toeëigening van publieke ruimte, strategieën en opvattingen van bewoners in OudMolenbeek, Bijlagen*, Vlaamse gemeenschapscommissie, Brussel 1996.
- BLONDEEL Paul, *Van zwarte gaten witte maken, aanbevelingen voor de verankering van culturele en artistieke projecten in de stad*. p. 49, vzw Brussel 2000, 1998.

LEERLINGBEGELEIDING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Hoe beleven jongeren het leren op school?¹

In deze bijdrage wordt leerlingbegeleiding in het secundair onderwijs vanuit het gezichtspunt van de jongeren zelf belicht. Meer specifiek: hoe ervaren leerlingen in het secundair onderwijs de school, met welke vragen richten zij zich tot leerkrachten en andere onderwijsbetrokkenen en welke verwachtingen stellen zij hierbij?

Voor een antwoord op deze vragen baseren we ons op gegevens uit een nog lopend onderzoek "Jonge mensen over hun behoeften aan zorg" uitgevoerd in opdracht van de Minister van Cultuur, Gezin en Welzijn.² De onderzoeksgegevens werden in verschillende opeenvolgende fasen verzameld. Een eerste fase omvatte een kwalitatieve bevraging van jongeren van 10, 15 en 20 jaar; in een tweede fase werd een aantal situaties, die uit het kwalitatief onderzoek als belangrijk naar voor kwamen, voorgelegd aan een representatieve steekproef van 500 jongeren in 20 gemeenten in Oost-Vlaanderen; 10-, 15- en 20-jarigen werden hierbij afzonderlijk ondervraagd.

In deze bijdrage gaan we nader in op een aantal onderzoeksresultaten relevant voor de discussie over leerlingbegeleiding. We halen deze resultaten uit de bevraging van de 15-jarigen, zijnde leerlingen uit het secundair onderwijs.

Leerlingbegeleiding wordt in de operationele definitie die in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad op basis van een literatuurstudie en een praktijkanalyse ontwikkeld werd,³ omschreven als "het geheel van activiteiten die vanuit de school ondernomen worden teneinde jongeren te begeleiden in hun persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing. Hiertoe worden leerkrachten ondersteund binnen de begrenzing van hun opdracht in relatie tot het geheel van educatieve activiteiten van de gemeenschap".

Leerlingbegeleiding wordt in deze definitie gesitueerd in een bredere reflectie over de plaats van de school in de ontplooiing en begeleiding van jongeren. Deze reflectie gebeurt vanuit een pedagogische invalshoek en mentaliteit: het gaat om de ondersteuning, de begeleiding en hulp die jongeren nodig hebben. Ook vandaag worden de discussies overwegend gevoerd door deze pedagogische mentaliteit. Dit is terecht. Tegelijk is hiervoor een zelfreflexieve opstelling aangewezen: samen met de reflectie over welke ondersteuning we aan jongeren moeten bieden, is reflectie nodig over de uitgangspunten die we hierbij hanteren en over de vraag hoe jongeren deze ondersteuning ervaren.

De vervreemding tussen school en leren

Uit het onderzoek blijkt dat 15-jarige leerlingen de school omschrijven als "vaak saai", maar uiteindelijk ook nog wel meevallend (vooral in de vakantie besef je dat) en "belangrijk voor later". Van daaruit wordt een middenweg gezocht tussen plezier maken en les volgen, en wordt er bijvoorbeeld voor gezorgd niet meer dagen te spijbelen dan reglementair zonder verregaande consequenties mogelijk is. Deze middenweg gaat voor 15-jarigen vaak gepaard met streken uithalen, leerkrachten pesten en vloeken. Tegelijk relativeren leerlingen hun negatieve gevoelens ten aan-

zien van de school; de school wordt uiteindelijk als belangrijk gezien om later werk te vinden. Wanneer leerlingen het minder leuk vinden op school, proberen ze er het beste van te maken. Deze vaststellingen zijn niet uniek voor ons onderzoek; ook andere onderzoeken, en niet in het minst een aantal ervaringen van leerkrachten zelf, wezen reeds op de school als een instrument voor later, niet als in eerste instantie een mogelijkheid tot leren en ontplooiing.⁴

Deze instrumentele benadering van de school roept heel wat problemen op. Leerlingen geven aan dat ze op school vooral het contact met leeftijdgenoten en niet het leren op zich belangrijk vinden. Samen met leeftijdgenoten worden ook acties ondernomen, al dan niet tegen het klasgebeuren in. In dit laatste geval wordt dit gedrag door leerkrachten en door de school als probleemgedrag ervaren. Deze bevindingen roepen de vraag op wat centraal moet staan in leerlingbegeleiding: dit probleemgedrag, dan wel de fundamentele oorzaak ervan, de vervreemding tussen "school" en "leren" als een plezierige en verrijkende activiteit op zich. Leerlingen geven bijvoorbeeld aan dat zij gepest worden om hun leerhouding: "blokbeest". Tevens kunnen we ons afvragen of, en in welke mate, ook onder schoolaangepast gedrag niet eenzelfde instrumentele houding schuil kan gaan.

De vervreemding tussen school en leren geven 15-jarigen tevens expliciet aan via het probleem van de studiekeuze. De keuze gaat tussen iets wat men graag doet en iets dat gemakkelijk is. Tevens geven ze aan dat het moeilijk is om een studierichting te kiezen. Leerlingen stellen dat ze "veel te vlug moeten kiezen en veel te weinig inlichtingen krijgen" en dat ze het moeilijk vinden "nu al te zeggen wat je later gaat doen". Deze ervaringen sluiten aan bij een feitelijke ontwikkeling: de consequenties van een zogenaamde "foute" of "niet aan de mogelijkheden aangepaste" studiekeuze worden in de huidige samenleving indrin-

gender dan ooit gesteld.⁵ Leerlingen beseffen dit zeer goed. Meerdere onderzoeksgegevens geven aan dat twijfels over studie en toekomst, vooral in relatie tot werk en werkloosheid door jongeren aangegeven worden als het belangrijkste probleem waar ze voor staan.⁶ Deze problematiek raakt ook de leerlingbegeleiding. Ze zal mede een antwoord moeten helpen formuleren op de zingevingsvragen die jongeren ten aanzien van het onderwijs stellen en die gezien de instrumentele benadering van dit onderwijs in de huidige ontwikkelingen niet evident te beantwoorden zijn. Tevens zal de leerlingbegeleiding zich moeten bezinnen over de vraag hoe omgegaan kan worden met de ervaring van jongeren dat de vroegtijdig gestelde studiekeuze hun toekomst veeleer lijkt in te perken (wat niet gekozen werd, of waar men niet voor slaagde kan immers niet meer) dan open te trekken.

Weinig ruimte voor discussie of overleg

Leerlingen geven aan dat ze op school weinig of geen ruimte ervaren voor discussie of overleg. Hierbij geven zij aan dat er ruzie gemaakt wordt met leerkrachten. Deze ruzies gebeuren vooral wanneer leerlingen, naar hun eigen zeggen, de leerkracht uitdagen of wanneer leerlingen door leerkrachten beschuldigd worden van “iets dat zij niet gedaan hebben”. Ook “racistische” opmerkingen van leerkrachten worden door leerlingen aangehaald. Leerlingen tillen zeer zwaar aan deze ruzies en opmerkingen; ze voelen zich zeer boos en hanteren duidelijke antwoordstrategieën – vooraan in de klas zitten bijvoorbeeld, zodat de leerkracht duidelijk kan zien dat ze niets “misdoen”, gewoon blijven zitten en niet meer meedoen aan de klasactiviteiten of eens gaan wandelen. Ze vertellen het gebeuren aan vrienden of aan ouders en ze stappen naar de directie; tevens geven ze aan dat zij het gevoel hebben niets te kunnen veranderen en machteloos te zijn. Verwacht kan worden dat leerlingen, zoals leerkrachten trouwens, op de leerlingbegeleiding beroep doen om in dit soort interacties tussen te komen. Eenvoudig is dit niet. De “ruzies” waarover leerlingen het hebben kunnen inhoudelijke gronden hebben, dan wel onderdeel zijn van door leerkrachten gehanteerde strategieën om de klas in toom te houden. Onderzoek geeft aan dat het ogenblik van cynische opmerkingen of sarcasme van deze strategieën deel uitmaakt.⁷ Belangrijk is het gevoel van machteloosheid dat leerlingen aangeven. Een goed uitgewerkte rechtspositie van leerlingen op school kan hier een aanzet tot antwoord zijn. Deze rechtspositie moet evenwel gezien worden tegen een bredere achtergrond, een visie op de samenwerking met leerlingen, met hun ouders, met leerkrachten. Een rechtspositie drukt het streven naar respect uit, maar dit respect kan enkel gerealiseerd worden in een respectvolle verhouding.⁸ Ruzie met leerkrachten is verschillend van gestraft worden. Straffen zijn niet leuk, maar er wordt ook niet al te zwaar aan getild; indien terecht worden straffen geaccepteerd, omdat leerlingen vinden dat dit zo hoort. Huiswerk en lessen leren daarentegen zijn een andere zaak. Voor het merendeel van de leerlingen is dit niet leuk en te zwaar ingrijpend op het tijdsbudget. Ook deze bevinding sluit aan bij een feitelijke ont-

wikkeling. De school geeft in belangrijke mate de jeugdperiode vorm, maar ook binnen de vrijetijds- en culturele sfeer worden jongeren in toenemende mate aangesproken op een eigen vrijetijdsrepertoire en culturele activiteiten. Het verwerven van diverse vormen van “cultureel kapitaal” wordt in onze samenleving steeds belangrijker. Kinderen en jongeren worden aangemoedigd zoveel mogelijk “cultureel kapitaal” te verwerven, door het volgen van een zo gekwalificeerd mogelijke opleiding en door het verwerven van culturele vaardigheden in de vrije tijd. Extra-opleidingen, b.v. taalopleiding, informatica, creatieve vaardigheden, media, sport, muziek,... jongeren laten zich in deze activiteiten ook niet onbetuigd. De tijd die aan studies besteed kan worden moet in toenemende mate gedeeld worden met tijdsintensieve hobby's, met investering in alternatieve leefstijlen, met arbeid ook. Een aandachtspunt hier is het risico op toenemende ongelijkheid tussen leerlingen, niet alleen naargelang materiële mogelijkheden bijvoorbeeld, maar tevens naargelang de relatie tussen vrijetijdsactiviteiten en schoolprestaties. Culturele activiteiten in de vrije tijd kunnen schoolprestaties in positieve zin beïnvloeden, maar er ook haaks op staan. De positieve dan wel negatieve beïnvloeding treft vaak verschillende groepen leerlingen. Een ander risico op ongelijkheid ligt besloten in de tendens vrijetijds- en culturele activiteiten te beperken voor leerlingen die zwakke schoolprestaties leveren. Niet altijd onterecht ervaren leerlingen dit als onrechtvaardig. Wie gemakkelijk mee kan op school krijgt vaak ook de meeste extra-scolaire mogelijkheden ...⁹

In het verlengde van de spanning tussen school en vrijetijd ligt de vaststelling dat leerlingen vinden dat zij hard moeten werken voor school en dat zij het druk hebben. Jongeren hebben vaak het gevoel dat ze te weinig tijd over hebben voor zichzelf. Ze verwijzen hierbij naar de druk van ouders of van de school om te presteren en goede punten te behalen. Tegelijkertijd geven ze aan dat volwassenen, en vooral dan ouders, dat eigenlijk doen om hen te motiveren.

Leven en leren op school als bron voor probleemervaring

Ongeveer de helft van de leerlingen in ons onderzoek gaf aan het al meegemaakt te hebben dat zij hun lessen of huiswerk niet goed begrijpen. Tevens geeft een aantal van hen aan al eens slechte resultaten of een slecht rapport te hebben. In tegenstelling tot kinderen houdt dit soort situaties 15-jarigen erg bezig; ze geven ook aan in dit soort situaties hulp nodig te hebben. Uit het onderzoek blijkt tevens dat deze probleemervaring door leerkrachten en PMS-centra beter ingeschat worden dan door andere jeugdbegeleiders. Tegelijk geven leerlingen aan dat zij er vaak niet voor durven uitkomen dat zij iets niet weten dat zij eigenlijk horen te weten. Zij durven het niet altijd tegen leerkrachten zeggen wanneer zij iets niet goed begrijpen of iets niet goed kunnen. Ze durven dit niet zeggen, omdat de leerkracht “dan weet dat je het niet goed kan”, omdat ze denken dat de leerkracht boos zal worden, of dat andere leerlingen hen zullen uit-

lachen. Deze vaststelling verwijst mogelijk naar een grotere prestatiegerichtheid in het onderwijs.

In dit licht verwijzen we naar een andere bevinding uit het onderzoek, met name dat jongeren bij de hulp van leerkrachten of het PMS-centrum ook het gevoel vertolken dat ze niet genoeg kansen krijgen om iets te proberen. Jongeren menen dat mensen een negatief beeld hebben van het PMS als zijnde een voorziening voor “probeemgevallen” en “dommeriken”. Ze geven aan dat het PMS vooral afgaat op de punten die zij behaald hebben en dat het PMS naar hun gevoel niet goed kan oordelen over hun interesses. Tevens stellen zij dat het PMS vaak een verkeerd advies geeft. Voor de leerlingbegeleiding houden deze bevindingen twee aandachtspunten in. Een eerste aandachtspunt betreft de probleemdefiniëring van waaruit vertrokken wordt. Een “remediërend” uitgangspunt blijkt de beeldvorming negatief te beïnvloeden; dit stemt overeen met gegevens uit ander onderzoek.¹⁰ Hierin wordt aangegeven dat een goede en werkbare relatie tussen aanbod en vraag – en vice versa – niet enkel berust op inhoudelijke afwegingen, niet in het minst op relationele inschattingen. Anders gezegd: via het aanbod wordt uitgedrukt hoe men over de betrokkenen denkt. Het beeld van een “bijzonder” aanbod naar “probleemgevallen” en “dommeriken” is geen goed vertrekpunt voor een adequate begeleidingsrelatie. Een tweede aandachtspunt ligt in het belang van een persoonlijk contact met de leerkracht of het PMS. Het is belangrijk dat diegene die leerlingen helpt bij het maken van keuzes hen persoonlijk kent en rekening houdt met hun interesses en capaciteiten. Uit het interviewmateriaal kunnen we tevens besluiten dat een (persoonlijk) gesprek met leerlingen niet altijd in een formele context hoeft te verlopen; informele contacten tussen leerlingen en leerkrachten bijvoorbeeld blijken ook erg belangrijk te zijn.

Het beeld van een “goede” leerkracht

Bijna alle leerlingen geven aan dat er op hun school wel “goede” leerkrachten zijn. Leerlingen verwachten van een leerkracht dat hij of zij menselijk én deskundig is. Leerlingen verwachten betrokkenheid van hun leerkrachten, maar evenzeer didactische vaardigheden. Een leerling drukte het uit als volgt: “De leerkracht geeft niet goed les, ik versta hem niet, maar hij verstaat mij ook niet”.

Het “menselijke” houdt volgende aspecten in: luisteren, opmerken wanneer leerlingen problemen hebben, ruimte maken voor een gesprek en openstaan voor de mening van leerlingen. Jongeren vinden het ook wel belangrijk dat leerkrachten grapjes vertellen en “los zijn”; hoewel een strenge leerkracht ook wel leuk kan zijn. Daarnaast geven leerlingen aan dat ze het belangrijk vinden dat leerkrachten leerlingen “als een gelijke beschouwen”. Dit wil zeker niet zeggen dat leerkrachten op leerlingen moeten proberen gelijken, wel dat zij alle leerlingen gelijk behandelen en eerlijk zijn. Deze resultaten sluiten aan bij de resultaten uit het onderzoek naar schoolbeleving in Vlaanderen.¹¹ Ook daarin werd gesteld dat jongeren een gelijke behandeling tussen leerkrachten en leerlingen, evenals

rechtvaardigheid en eerlijkheid zeer belangrijk vinden.

Tevens wordt van leerkrachten deskundigheid en vakbekwaamheid verwacht. Dit houdt in dat een leerkracht boeiend les kan geven, het goed kan uitleggen, extra uitleg geeft indien nodig en helpt wanneer de leerlingen iets niet goed begrijpen. Nogal wat jongeren uitten tijdens de interviews kritiek op de manier van lesgeven. Vakkennis, enthousiasme en liefde voor je vak blijven belangrijke leerkrachtkwaliteiten.¹²

In de relatie tot leerkrachten maken leerlingen een onderscheid tussen lesgebonden en lesoverstijgende begeleiding. Leerlingen verwachten dat ze met hun leerkrachten kunnen praten over moeilijkheden die te maken hebben met de school of met alledaagse dingen, zoals bijvoorbeeld wat ze in het weekend gedaan hebben. Ze vinden het hierbij belangrijk dat ze hun leerkrachten kunnen vertrouwen. Dit houdt in dat leerkrachten niets doorvertellen en niet roddelen over leerlingen. Daarom vinden ze het soms wel gemakkelijker om iets te vertellen aan een buitenstaander, bijvoorbeeld een ex-leerkracht. Leerlingen geven aan dat zij over bepaalde onderwerpen niet (en zeker niet in detail) met leerkrachten wensen te praten. Zij wensen niet te praten over persoonlijke zaken of over zichzelf, niet over zaken die op hun privéleven betrekking hebben en niet over moeilijkheden thuis. Tegelijkertijd verwachten zij wel dat leerkrachten begrip opbrengen voor hun situatie of dat zij zien wanneer er iets aan de hand is. Leerlingen vinden het belangrijk dat leerkrachten ook iets van zichzelf prijsgeven. Deze vaststelling is om meerdere redenen belangrijk. Ze geeft aan dat de mogelijkheden van leerlingbegeleiding begrensd zijn binnen het respect voor een vertrouwensrelatie; deze is per definitie vrijwillig. Ze geeft ook aan dat leerlingbegeleiding de van leerkrachten verwachte kwetsbare opstelling niet kan vervangen. Dit betekent dat het debat mede betrokken moet worden ook op de sociale ondersteuning van leerkrachten om deze kwetsbaarheid te kunnen opbrengen, en beschermd te weten.¹³

Leerlingen krijgen vooral hulp van leerkrachten wanneer zij hun huiswerk of lessen niet goed begrijpen, wanneer zij slechte resultaten of een slecht rapport hebben en wanneer zij een school of studierichting moeten kiezen. Bij het kiezen van een studierichting verwijzen jongeren ook naar het PMS-centrum en de pedagogische begeleider. Leerkrachten bieden dus vooral hulp in situaties die direct verband houden met het schoolgebeuren; het gaat hierbij om situaties waarin leerlingen ook – en in het algemeen meer – hulp krijgen van hun ouders, hun vrienden, broer of zus. Leerkrachten worden ook wel eens genoemd in situaties wanneer jongeren weinig zelfvertrouwen hebben, wanneer zij het gevoel hebben bij weinig mensen terecht te kunnen of wanneer ze bang zijn verkeerde beslissingen te nemen. In dit soort situaties, die niet onmiddellijk met het les- of schoolgebeuren te maken hebben, worden leerkrachten evenwel duidelijk in mindere mate aangesproken.

Laten zien wat je kan

Uit het onderzoek komt naar voor dat leerlingen niet alleen "er het beste van proberen te maken op school", doch vooral. Dat ze willen laten zien wat ze kunnen. Zo vertelde een jongere: "ik deed mijn richting niet graag, maar ik had geen slechte resultaten, ik wou laten zien wat ik kon". Jongeren werken en studeren hard, om te laten zien dat ze het aankunnen of soms wel eens om de beste te zijn. Ze geven hierbij aan dat ze het nodig hebben dat anderen hun inspanningen waarderen. Deze waardering is een belangrijke vorm van leerlingbegeleiding.

Een aantal onderzoeksgegevens wijst erop dat deze vorm van leerlingbegeleiding vooralsnog te weinig aandacht krijgt. Er werd reeds gewezen op de vaststelling dat leerlingen er vaak niet durven voor uitkomen dat zij "iets niet weten dat zij eigenlijk horen te weten". In deze context is leerlingbegeleiding geen evidente tussenkomst. Bovendien verwijzen leerlingen naar de nood aan vertrouwen en naar de ruimte om iets niet (of niet in detail) te hoeven vertellen – een vaststelling die trouwens breder geldt dan de school ook aan vrienden bijvoorbeeld geven jongeren persoonlijke zaken en problemen slechts behoedzaam en schroomvol prijs.¹⁴ Deze nood aan vertrouwen, tegelijk met de behoedzaamheid een vertrouwensrelatie op te bouwen, laat zien dat leerlingbegeleiding gebonden is aan duidelijke voorwaarden. Op basis van dit onderzoek kan de hypothese geformuleerd worden dat deze voorwaarden starten bij de vraag naar ruimte om de begeleiding niet zozeer in te vullen in termen van het stimuleren van goede leerprestaties, doch veeleer in termen van ruimte tot stimuleren van het leren zelf. Respect voor de boeiende en avontuurlijke activiteit die leren kan zijn, evenals de nodige fantasie én het engagement om dit avontuur vorm te durven geven, is aldus de basis voor elke vorm van leerlingbegeleiding.

Dit betekent niet dat leerlingbegeleiding herleid kan worden tot enkel het geven van goed onderwijs. Het betekent wel dat leerlingbegeleiding alert moet zijn voor de risico's op "onteigening van het leren" die zich in het onderwijs kunnen voordoen en alert moet zijn enkel te werken aan gevolgen en niet aan fundamentele oorzaken. Leerlingbegeleiding en reflectie over het onderwijs als opvoeder en als partner in de opvoeding gaan inherent samen.

**Maria BOUVERNE-DE BIE en
Griet VERSCHELDEN**

Universiteit Gent
Vakgroep Sociale, Culturele en Vrijtijdsagogiek
H. Dunantlaan 2
9000 GENT
Tel.: 09/264.62.83
Fax: 09/264.64.93

E-mail: maria.debie@rug.ac.be en
griet.verschelden@rug.ac.be

NOTEN

- ¹ Deze tekst vormde de inleiding van de studiedagen "Scholen leren van elkaar. Twee studiedagen over leerlingbegeleiding in het secundair onderwijs", Vlaamse Onderwijsraad, Centrum voor Gezinswetenschappen "De Factorij", Scharbeek, woensdag 28 en vrijdag 29 april 1999.
- ² Dit onderzoek wordt uitgevoerd o.l.v. Prof. Dr. Maria Bouverne-De Bie (Universiteit Gent) en Dr. Jan Van Gils (Onderzoekscentrum Kind en Samenleving); door Griet Verschelden, Anja Claeys en Nathalie Vackier.
- ³ BOUVERNE-DE BIE, M., VERSCHELDEN, G., "Naar een heldere kijk op leerlingbegeleiding. Inspiratiehandleiding", VLOR-cahier studie 62, maart 1998.
BOUVERNE-DE BIE, M., VERSCHELDEN, G., "Het ontwikkelen van een operationele definitie van en (een) model (len) voor leerlingbegeleiding in het secundair onderwijs", Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad, onuitgegeven onderzoeksrapport, april 1997.
- ⁴ BOUVERNE-DE BIE, M., "Wat is schoolmoedigheid: een onderwijskundige benadering", In: Studiedag schoolmoedigheid, Contactcomité van organisaties voor jeugdzorg v.z.w., 5 februari 1988, Gent, pp. 13-35.
- ⁵ BOUVERNE-DE BIE, M., "Leerlingbegeleiding: kind van de tijd? Een sociaal-pedagogische analyse van de vraag naar leerlingbegeleiding", In: Handboek voor leerlingbegeleiding – maatschappelijke achtergronden, Afl. 23, juni 1998 – 189, 28 pp.
VAN DER LINDEN, F., MEYERS, F., "Onderwijs en de beleevingswereld van jongeren", In: HAZEKAMP, J., VANDER ZANDE, I., "Jongeren. Nieuwe wegen in de sociale pedagogiek", Boom, Meppel, Amsterdam, 1987, pp. 117-138.
- ⁶ BOUVERNE-DE BIE, M., o.c., 1998.
- ⁷ BOUVERNE-DE BIE, M., o.c., 1988.
MATHIJSEN, M., "De ware aard van het balen", Groningen, Wolters Noordhoff, 1986.
- ⁸ Zie ook: RAES, K., "De morele betekenis van het vertoog van de rechten van het kind. Naar een differentieële mens- en maatschappijopvatting", In: VERHELLEN, E., e.a., (red.), Kinderrechtsgids, Gent, Mys & Breesch, deel 1 – 1.1, pp. 1-47.
RAAD VOOR HET JEUGDBELEID, Defence for Children International, "Van verdrag tot gedrag. Rechten van kinderen getoetst in onderwijs en in jeugdhulpverlening en jeugdbescherming", Utrecht, SWP, 1996.
- ⁹ ZINNECKER, J., "The cultural Modernisation of Childhood", In: CHISHOLM, L., BUCHNER, P., KRUGER, H.-H., DU BOIS-REYMOND, M., (eds.), Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies, Berlin/New York, Walter de Gruyter, pp. 85-94.
BOUVERNE-DE BIE, M., "Sociale pedagogiek", Academia Press, 1998, Gent, pp. 60-70.
- ¹⁰ BOUVERNE-DE BIE, M., "Kiezen vanuit solidariteit. Naar een niet onderdrukkende omschrijving van het begrip kansarmoede", In: Vorming, 1980 (4), pp. 231-236.
BOUVERNE-DE BIE, M., "Participatie en armoedebestrijding", In: Welzijns-gids, Welzijnszorg-Armoedebestrijding, Zaventem, Kluwer, afl. 16 (juni 1995), pp. 1-12.
- ¹¹ THYS, L., "Leerlingen en hun school: een beoordeling", In: Caleidoscoop, nr. 4, 1994, pp. 8-9.
- ¹² BOUVERNE-DE BIE, M., "Op zoek naar een pedagogische visie op leerlingbegeleiding. Een synthese bij de studiedag "Welzijnswerk en eindtermen", In: BOUVERNE-DE BIE, M., VETTENBURG, N., "Welzijnswerk en eindtermen. Praktijkvoorbeelden en vragen", Studiedag Welwijs, Leuven, 13 maart 1996, pp. 127-138.
- ¹³ BOUVERNE-DE BIE, M., "Leerlingbegeleiding: een vraag met vele vraagtekens", In: Welwijs, jrg. 4 (1993), nr. 4, pp. 8-13.
- ¹⁴ BOUVERNE-DE BIE, M., VERSCHELDEN, G., "Vrienden en leeftijdgenoten als probleemoplossers", bijdrage voor het Vlaams Welzijnscongres over/met jongeren", Kortrijk, 18 en 19 februari 1999 (in druk).

DE BELEVING VAN DE WOONOMGEVING

“Er zijn mooie dingen zoals de tram en de roltrappen” (meisje, 9 jaar)

Kinderen zijn een actieve sociale groep, die systematisch in die hoedanigheid genegeerd worden. We schrijven hier vanuit een visie die kinderen als actieve sociale groep wel erkent, hoe en wat zij óók ervaren en beleven. De woonomgeving is een exemplarisch onderdeel van het (kinder)leven. In dit artikel wordt vooral een andere houding met betrekking tot kinderen benadrukt: een houding die rekening wil houden met de betekenisverlening van kinderen op alle levensdomeinen. Essentieel is om de kinderen zelf aan het woord te laten. In een onderzoek naar hun beleving van de woonomgeving, ervoeren we wat hierbij de knelpunten zijn. We geven kort de opzet en de methode van het onderzoek weer. Met een aantal opmerkelijke resultaten, tenslotte, proberen we de gangbare volwassengerichte denkwijze even voor te zijn.

Een ander kindbeeld

Kennis over kinderen bevat meestal veel vooroordelen, hiaten en stereotiepen. Kinderen en hun leven kennen we meestal niet “van binnenuit”. Een discours over kinderrechten dat theoretisch blijft, naast een “lage intensiteit” op het actie- en praktijkniveau, karakteriseren onze maatschappij. (CASAS, 1996) In onderzoek bijvoorbeeld wordt het kind zelden als analyse-eenheid of als subject benaderd. Het Verdrag inzake de Rechten van het Kind motiveert de aandacht voor het belang van het kind en de aandacht voor de mening van het kind. Het Verdrag staat tevens “symbool” voor een ander kindbeeld, waarbij de subjectieve beleving van het kind in rekening wordt gebracht. Want het kind verhoudt zich evengoed tot de verschillende situaties in dewelke het zich bevindt: het gezin, de school, de woonomgeving, diensten,... Deze nieuwe visie impliceert een nieuwe houding ten opzichte van de vermeende behoeften van het kind. Het kind wordt dan benaderd als een actief subject vanaf zijn geboorte. (MORALES & COSTA, 1996). Die houding impliceert ook de overtuiging dat het kind een mening hééft, in plaats van een “nog-niet”-mening. (VERHELLEN, 1997).

Dit actueel concept van de kindertijd, ziet het kind als een actieve participant wat zijn wensen en noden betreft.

De beleving van het kind

Als we meer te weten willen komen over het leven en de beleving van kinderen is het noodzakelijk dat kinderen de mogelijkheid krijgen deel te nemen aan het maatschappelijke leven in al zijn dimensies. (VAN GILS, 1996). Dit wil zeggen dat met kinderen, als actieve sociale groep, rekening wordt gehouden. Dan kunnen we spreken van kindparticipatie, waarbij de beleving van het kind in verschillende contexten een belangrijk onderdeel vormt.

Deze houding komt tot nog toe weinig voor. Het betekent namelijk dat kinderen als zelfstandige wezens benaderd worden, niet alleen door pedagogen, maar ook door mensen die niet onmiddellijk met kinderen te maken hebben, zoals bijvoorbeeld wetenschappers op het gebied van ruimtelijke ordening.

De beleving van het kind duidt op de wijze waarop kinderen zelf hun bestaan waarderen. Het onderzoek hiernaar wil de beleving van het kind en zijn omgeving in beeld brengen. Kinderen zijn dan subject in het onderzoek. Hun belevingen en ervaringen, kaderen in een zingevingsproces, in een interactieproces kind-omgeving. (VAN GILS, 1996).

De beleving van kinderen in interactie met hun omgeving wordt beschreven binnen de pedagogische antropologie. BEEKMAN (1987 en 1992, in: MULDERIJ, 1996) biedt hiervoor een kader beschreven in 3 “kinderlijke vrijheden”. Deze vrijheden zijn kenmerkend voor het kinderbestaan. Volwassenen lijken hier in het algemeen op achteruit te gaan en kunnen of willen deze “kinderlijke vrijheden” niet (meer) begrijpen.

1. De vitale vrijheid vormt een eerste “kinderlijke vrijheid”. Kinderen zijn uiterst vitaal en lijfelijk: ze gaan met hun hele lijf tegen de (woon-)omgeving aan. *“Ik vind het tunneltje leuk, daar zijn veel plantjes; spelende kinderen; veel trapjes en verhoogjes. Daar kan je tikkertje en verstoppertje doen; je goed verstoppen.” (jongen, 5 jaar)*

2. De instrumentele vrijheidsbeleving is afhankelijk van de keuzemogelijkheden die in de omgeving (ruimtelijk) voorhanden zijn.

“Er is geen terrein, ik verveel mij dan na school. In het buurthuis is het niet altijd leuk, we hangen dan op straat rond (praten met vrienden), we voetballen naast de spoorweg. Soms is er ruzie op straat. Als er niemand is, ga ik opnieuw naar binnen of naar 't stad (daar rondlummelen).” (jongen, 13 jaar)

3. Een derde “kinderlijke vrijheid” vindt BEEKMAN in de betekenisverlening door kinderen. Kinderen maken vaak op een andere manier gebruik van de dingen dan waar volwassenen ze voor bedoelen.

“In de Marbaixstraat zijn de garages goalen, naast elkaar ...” (jongen, 7 jaar);

Deze drie “kinderlijke vrijheden” worden doorgaans ingeperkt door volwassenen en “ingebouwde” structuren. Zo krijgen kinderen bijvoorbeeld alle “vrijheid” te spelen, maar wel binnen de grenzen van het speelplein. Op het voetpad hoor je het ook wel eens: “Stap eens door! Doe normaal, loop vooruit als een volwassene...”.

"Grote mensen zijn niet leuk als ik iets doe". (meisje, 7 jaar).

Kinderinspraak bijvoorbeeld wordt (als er sprake van is) enkel georganiseerd met betrekking tot exclusieve "kinderterreinen", zoals de inrichting van een speelplein. Maar het kinderleven beperkt zich niet tot speelervaringen alleen! Het kind leeft op dezelfde wereld als de volwassene en die wereld behelst dezelfde levensdomeinen! Vaak wordt niet aanvaard dat kinderen hun belevingen hiermee "juist" en "betrouwbaar" kunnen uiten. Men denkt dan dat kinderen hier nog niet competent genoeg voor zijn.

Uiteindelijk zijn het volwassenen die niet competent genoeg zijn om uitdrukkingen en perspectieven van kinderen te (willen) begrijpen. (CASAS, 1996).

Hierbij speelt opnieuw het kindbeeld van de volwassene een rol. Een andere houding erkent en stimuleert de sociale participatie van het kind.

Het komt er dus op neer kinderen als een actieve sociale groep te erkennen en de wereld van het kind te begrijpen, zoals het kind hem zelf ziet.

Kinderen en de beleving van hun woonomgeving

De kenmerken van een buurt hebben een effect op zijn bewoners. Vooral het type woningen, de dichtheid van de bebouwing, de kwaliteit en de locatie van open ruimtes, de belichting en het stratennetwerk met zijn implicaties voor toegankelijkheid zijn belangrijk. (EKBLAD, 1993) Deze totale omgeving is het volledige speeldomein van het kind. Al deze elementen maken dat een straat op zich minstens zoveel uitdaging biedt als een bos.

Kinderen verblijven een groot deel van hun tijd in een beperkt aantal omgevingen, met name de woning, de school en de buurt. De vormgeving van deze omgevingen zijn dan ook van invloed op het spel en de ontwikkeling van het kind.

Het belangrijkste blijft evenwel hoe kinderen zelf hun omgeving(sproblemen) ervaren en beleven.

Een onderzoek

Het Opbouwwerk Dam/Schijnpoort te Antwerpen zette in 1998 een eerste stap om bewonersbetrokkenheid te verruimen. Dit gebeurde door middel van een bevraging bij (volwassen) wijkbewoners. Kinderwerking Schijnpoort en het Opbouwwerk gingen daarna samen rond de tafel zitten om de mogelijkheden om kinderen en jongeren te betrekken te bespreken. Vanuit de visie van beide werkingen werd het belangrijk geacht een aansluitend onderzoek te doen, evenwel met een geëigende methode voor kinderen en jongeren.

Om concrete veranderingen te kunnen realiseren en mogelijke gepaste oplossingen te vinden werd in het onderzoek bij de kinderen de nadruk gelegd op de beleving van de woonomgeving Dam/Schijnpoort.

Uiteindelijk waren 126 kinderen en jongeren betrokken bij de onderzoeksactiviteiten, waarvan 48 meisjes en 78 jongens. We bereikten vooral kinderen en

jongeren tussen 5 en 14 jaar. De activiteiten liepen vanaf oktober 1998 tot februari 1999.

"Het is niet eenvoudig om meer te weten te komen over het kindzijn: men kan het immers alleen maar van kinderen zelf aan de weet komen, en dat vraagt een eigen benadering, een eigen methode en die moet nog volop ontwikkeld worden." (VAN GILS, 1992, p. 8).

Voor het onderzoek ontwikkelden we een methode bestaande uit verschillende activiteiten. Zo werden verschillende soorten gegevens bekomen (geschreven of gesproken teksten, tekeningen, maquettes, foto's,...). Deze gegevens werden evenwel vergezeld door een gesprekje met het kind of samen met het kind geïnterpreteerd.

De wandeling door de buurt was bijvoorbeeld een succesvolle activiteit. Er werd ongeveer een anderhalf uur met 2 kinderen door hun wijk gewandeld, ze "showden" hun wijk, vaak ontstonden er spontane (spel-) situaties die de beleving van de kinderen kenmerkten. Aan de hand van een aantal vragen werd de route bepaald en op een plattegrond vastgelegd. We gingen naar plaatsen waar veel gespeeld wordt, waar niet gespeeld wordt, maar men niet mag komen, de winkel, de school,... De meeste kinderen hadden heel wat te vertellen en er werden ook foto's genomen afhankelijk van het verhaal.

Ter ondersteuning van de activiteiten hebben we een aantal tips gehaald bij de werkvorm "taaldrukken". Het is een werkvorm waarbij een proces van praten, tekenen, schrijven en drukken centraal staat. Het praten en schrijven leidt tot teksten die een communicatieve functie vervullen. Taal wordt gezien als een vanzelfsprekend middel dat je iedere dag gebruikt en waarmee je uiting geeft aan je behoeften en belangen. Je laat in woorden zien wat je meemaakt en wat je daarvan vindt. De kracht van de teksten zit in de eenvoud en de precisie. Dit kan bereikt worden door zich te concentreren op wat hij of zij zelf heeft ervaren. Deze werkvorm is bovendien niet aan een leeftijdsgroep gebonden. (BEKADIDACT, 1990).

"De buurt vanuit je raam" is een activiteit die je kan ondersteunen met de principes van taaldrukken. De activiteit bestaat uit een teken- en een schrijfopdracht. Er wordt eerst getekend wat je ziet als je vanuit je eigen raam naar buiten kijkt en vervolgens wordt daar een ondertekening bij geschreven. Het ondertekening vertelt iets wat je niet kunt tekenen, bijvoorbeeld iets wat je voelt of hoort als je naar buiten kijkt. (JANSSENS & REIJ, 1996).

"Wij horen mensen op straat. (Als kinderen buiten spelen). Ik hoor vliegtuigen." (jongen, 7 jaar).

Het resultaat waren lijsten met uitspraken. Met die kinderuitspraken willen we niet speculeren op het schattigheidseffect (VAN GILS, 1992), maar op dat moment leek het de handigste oplossing om zoveel mogelijk informatie te verzamelen en zo weinig mogelijk verloren te laten gaan.

De lijsten met uitspraken werden verknipt en geplaatst onder steeds terugkerende thema's. Uiteindelijk maakten we vier grote onderverdelingen: 1) de beleving van de woonomgeving, 2) de buurt als speelplein, 3) de bevindingen per straat en 4) de inrichting van een speelplein. Andere zaken die we in rekening brachten: woning en spelen in huis, buurt(ge-

noten), meest bezochte speelplekken, wensen, ongeschikte plekken, specifieke speelplekken, naar school, spelactiviteiten,...

We gaan verder dieper in op de resultaten.

Communiceren met kinderen

Belangrijker nog dan de resultaten van het onderzoek was de houding van volwassenen en kinderen. Uit eigen ervaring kunnen we vaststellen dat dit een belangrijk knelpunt was. Van voortdurende aandacht voor sociale participatie van verschillende groepen in de samenleving is nog geen sprake. Initiatieven in die richting vragen dan ook aanpassingen, attitudeveranderingen en andere communicatievormen met kinderen.

Hoewel iedereen ervaringsdeskundige is op het vlak van "kindzijn", blijken we te "vergeten" hoe met kinderen gecommuniceerd kan worden. Het communiceren met kinderen is nochtans fundamenteel voor het kennen van de beleving van het kind en voor mogelijke sociale participatie. Vooral naar kleinere kinderen toe, blijken volwassenen niet overtuigd van mogelijke zinnige communicatie.

Bij kinderen, jongeren en volwassenen die slechts weinig kansen tot sociale participatie hadden, moet er eerst meer aandacht gegeven worden aan: actief luisteren, standpunten formuleren en analyseren, samenwerken,...

Een gesprek met een kind hoeft niet helemaal anders te zijn dan dat met een volwassene. Meestal spreken volwassenen onder het taalniveau van kinderen. MULDERIJ (1996) bespreekt tien veel voorkomende fouten in de informatieverzameling bij kinderen. We illustreren deze met voorbeelden toepasselijk voor het kennen van de beleving van de woonomgeving. Dit kan ook gezien worden als een serie aanbevelingen voor betere vragen om zicht te krijgen op het perspectief van kinderen zelf.

1. De vragen zijn veel *te lang*. Kinderen raken dan de draad kwijt. "Als jij daar dan moet oversteken, om naar dat speelplein te gaan, waar het gevaarlijk is, zoals jij zei, hoe bedoel je dat dan, ik bedoel, wat vind je daar dan van?" De eigen zinnen mogen slechts drie woorden langer zijn dan die het kind zelf maakt. In dit geval dus: "Wat doe jij als je daar de straat moet oversteken?"
2. De vragen zijn *dubbel*. Kinderen antwoorden dan op het laatste gedeelte van de vraag en op het eerste gedeelte wordt dan niet meer teruggekomen. "Speel je veel met je broers en zussen en wat spelen jullie dan allemaal? Hebben jullie eigenlijk allemaal een eigen kamer?" De kans is nu vrij groot dat er met "ja" geantwoord wordt. Dus: korte vragen één voor één stellen.
3. De vorige vraag staat ook voorbeeld voor: *gesloten vragen*. Op deze vragen kan je gemakkelijk ja of nee antwoorden. "Ga je soms op die parking voetballen?" "Nee." "Naar welke plaatsen ga jij om te voetballen?", is een open en betere vraag.
4. "Wat zou jij leuk vinden op een speelplein? Schommels?", is een *zelfingevulde vraag*.
5. *Globale vragen* zijn te weinig concreet. Op dit type vragen kan je gemakkelijk "leuk" antwoorden. "Wat vind je van dat pleintje?" "Leuk." "Hoe leuk?"

"Gewoon leuk." Een concrete vraag is: "Wat heb je woensdagnamiddag op het pleintje gedaan?"

6. Er bestaan een aantal soorten *ingewikkelde vragen*, zoals ontkennende vragen. "Vind je ook niet dat die grote jongens dat niet altijd moeten zeggen dat jullie daar niet mogen komen?" Deze vraag is ook nog eens zelf ingevuld. Beter is: "Wat zeggen die grote jongens dan?"
7. De *lussende vragen* zijn heel ingewikkeld. "Wat heeft die ene man die naast de buurman van het speelplein woont dan gedaan met jullie voetbal die in de tuin lag van de andere buurman van het speelplein?" De oplossing ligt in een versimpeling: "Wat was er nu met jullie bal?"
8. De *abstractiegraad* maakt vragen ook ingewikkeld. "Ervaar je het als positief dat jou inspraak verleend wordt?"
9. *Overdrachtelijke vragen* kunnen vermeden worden, omdat ze soms concreet worden opgevat. "En dan kom je na school thuis en dan denk je zoals het klokje thuis tikt, tikt het nergens of niet?" Een betere vraag: "En als je dan thuiskomt, wat ga je dan het eerste doen?"
10. We besluiten met *waaromvragen*, waar kinderen graag "ik weet niet" op antwoorden. "Waarom vond je het eerst wel leuk op dit plein en waarom nu niet meer?" De oplossing hier is niet altijd eenvoudig en vraagt enige oefening. Hier kan je vragen: "In het begin vond je het plein leuk, nu niet meer. Welke dingen zijn anders geworden?"

Opmerkelijke resultaten

Volgende resultaten bieden een andere kijk op onze omgeving, omdat ze onafhankelijk zijn van volwassengerichte categorisering. Het gaat hier om een selectie van de resultaten die natuurlijk nooit representatief kunnen zijn voor elke beleving. De inhoud van de resultaten zijn minder belangrijk, het zou hier net zo goed over muziek, de vakantie of school kunnen gaan. Het gaat er vooral om de belevingen van kinderen kenbaar te maken en erkend te zien. Kinderen worden op alle levensdomeinen vaak genegeerd. "Volwassenen" vooroordelen en veronderstellingen primeren en staan vaak een houding in de weg die openstaat voor de belevingen van kinderen.

Fruit om te plukken

"Huizen met gras en bloemekes voor: dat is tenminste goed afgewerkt." (meisje, 11 jaar).

Een mooi afgewerkte buurt geeft meer waarde aan die buurt. De afwerking ligt ook in de aanwezigheid van goed onderhouden groen, zoals bloemen en gras.

De kinderen waarderen of bekijken niet enkel het groen. Meestal betekent het aanwezige groen "gebruiksgroen" voor het kind.

"De bloembakken zijn leuk. Daar kan je: spelen, achter de bloembakken de bloemen plukken en in het zand doen; aan de hekjes salto doen. Daar vliegen de vogeltjes." (jongen, 6 jaar).

Het groen kan nog een andere functie hebben. Bomen of struiken die vruchten dragen worden door kinderen erg gewaardeerd. Een plaats met vruchtdragende bomen of struiken kan verschillende activitei-

ten omvatten: deze plaatsen zijn aantrekkelijker. Eerst draagt dit soort groene bloesems, dan kan je er vruchten zoeken en plukken om ze daarna eventueel op te eten.

“Zijn er bloemen in de buurt? Waar?” “In mijn park. Dat is leuk, omdat ze groot groeien, dan heb ik veel bloemen en dan komt er veel fruit om te plukken en op te eten.” (jongen 7 jaar).

Naast een extra spelement kan het groen ook een belemmering betekenen voor het spel van het kind. Door struiken moet je kunnen lopen of je moet je er kunnen in verstoppen. Dan is het bijvoorbeeld belangrijk dat struiken geen doornen hebben.

Ik ga met de auto nu

“Zo heel ver stappen naar Arabische, doe ik niet graag. Ik ga met de auto nu.” (meisje, 8 jaar).

Kinderen halen niet enkel negatieve relaties aan met het verkeer. Het openbaar vervoer, auto's, fietsen,... maken ook meer mogelijk. Enerzijds vergroten ze de bewegingsvrijheid. Verder wordt vooral de auto (en soms ook de brommer en de fiets) gezien als een statussymbool. De aanwezigheid van sommige auto's staan symbool voor het welvaartsniveau van de buurt of de straat.

“Ik heb graag veel auto's en fietsen. In de Ceulemansstraat is er te weinig plaats, het zou er beter zijn zoals in de Marbaixstraat.” (meisje, 7 jaar).

Bepaalde delen van het verkeer kunnen dan ook belangrijke spelelementen zijn. Geparkeerde auto's bijvoorbeeld: je kan er naar kijken, je kan er opkruipen, je kan er ingaan,...

“De buurt is erg leuk. Daar is zo een auto en daar kunnen we binnenin gaan en iemand moet dan zo aan die dingen vasthouden en zo doen (op en neer wippen). We maken ook toertjes, lopen en met de fiets.” (jongen, 7 jaar).

Een beetje spelen onderweg, lekker!

Naar de winkel gaan, winkelen zelf of een winkel op zich, betekent “activiteit”. Het is een reden om op straat te komen en onderweg of in de winkel zelf kan vanalles gebeuren.

“Daar is een meubelzaak, dat is wel tof, als je daar binnengaat, dan krijg je een meter, dat vind ik eigenlijk gaaf. Als je daar dan eventjes binnengaat om te zien, want dat mag daar, dat vind ik ook goed, dat dat mag, dan krijg je iedere keer zo'n meter.” (jongen, 11 jaar).

Besluit

Kinderen beleven, ervaren, hebben een mening,... Deze belevingen worden echter vaak als minderwaardig gezien, zijn niet gekend of worden niet erkend. Bovendien worden kinderen in de praktijk in hun kinderlijke vrijheden (zoals een eigen betekenisverlening) gehinderd.

Als we naast het theoretisch discours over kinderrechten ook een hoge intensiteit op het actie- en praktijkniveau willen bereiken, moeten we eerst en vooral verder kennis (willen) maken met de beleving van het kind.

Aglaja COLMAN
Groenstraat 2
9570 LIERDE
055/42.17.27

Bibliografie

- BEKADIDACT, *Taaldrukken, verder dan zeggen en schrijven, een handboek*, Bekadidact Baarn, 1990
- CASAS, F., *Children's Rights and Children's Quality of Life: Conceptual and practical issues*, World Conference on Quality of Life, Prince George, 1996.
- EKBLAD, S., *Urban stress and its effects on children's lifestyles and health in industrialized countries*, Innocenti Occasional Papers, The Urban Child Series, Number 6, UNICEF, International Child Development Centre, Florence, Italy, 1993.
- JANSSENS, H., & REIJ, M., *Wacht maar af tot ik koning ben. Suggesties voor kinderteilname*, IMCO, 1996.
- MORALES, J.M., y COSTA, M., *El bienestar de la infancia. Una propuesta conceptual de los indicadores del bienestar infantil*, en: X, Area de Investigación del Centro de Estudios del Menor y la Familia, Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales, Madrid, 1996, 41-51.
- MULDERIJ, K., *Recht in en op kinderperspectief*, in: *De maatschappelijke positie van kinderen. Verzamelde lezingen naar aanleiding van de postacademische vorming "Rechten van het Kind"*, Lezingenbundel 5, Verhellen, E. (ed.), Universiteit Gent, Gent, 1996, 229-256.
- VAN GILS, J., *Wie niet weg is, is gezien. Hoe beleeft het kind zijn gezin, zijn school en zijn vrije tijd?*, Koning Boudewijnstichting, 1992.
- VAN GILS, J., *Kinderteilname - Sociale participatie: een exemplarische benadering*, in: *De maatschappelijke positie van kinderen. Verzamelde lezingen naar aanleiding van de postacademische vorming "Rechten van het Kind"*, Lezingenbundel 5, Verhellen, E. (ed.), Universiteit Gent, Gent, 1996, 281-300.
- VERHELLEN, E., *Verdrag inzake de rechten van het kind*, Garant, Leuven-Apeldoorn, 1997.

HET KINDERRECHTENCOMMISSARIAAT

Een nieuw elan voor het kinderrechtenbeleid in Vlaanderen?

Het Kinderrechtencommissariaat,¹ ging in juni 1998 officieel van start met de aanstelling van de Kinderrechtencommissaris. Het zevenkoppige basisteam² werd begin januari 1999 operationeel. Een klein jaar later kijken we terug op het eerste werkjaar. In eerste instantie wordt er even stilgestaan bij de dubbelzinnige positie van kinderen en jongeren. Vervolgens wordt het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind aangehaald als leidraad voor de werking van het Kinderrechtencommissariaat. In een derde luik worden onze opdrachten en activiteiten aangekaart. Tot slot geven we ook nog graag een aantal aandachtspunten mee voor de komende jaren.

Dubbelzinnige positie van kinderen en jongeren

Aan kinderen wordt in de maatschappij weinig plaats gegund. De kindertijd is voor velen slechts een voorbereidings- of overgangsfase waarin alles gericht is op het latere volwassenenleven. Hun groei naar volwassenheid wordt in hoge mate bepaald en gestructureerd door ouderen. Derhalve worden kinderen vaak geweerd uit de ruimere sociale, economische en politieke processen. Zelfs in de school en het gezin, terreinen bij uitstek van sterke kindbetrokkenheid, kunnen kinderen doorgaans weinig participeren in belangrijke beslissingen. Tot de leeftijd van achttien jaar worden kinderen als onmondig, onverantwoordelijk en incompetent beschouwd.

Deze adultocentristische benadering en definiëring van kinderen heeft een aantal negatieve gevolgen voor hun status. Vooreerst zorgt dergelijke visie ervoor dat kinderen hun competentie op andere terreinen niet kunnen aantonen. Waardoor men ze als onmondig en incompetent blijft beschouwen. Daarnaast worden kinderen door dit gebrek aan zelfbeschikkingsrechten als maatschappelijke groep volledig miskend om in interactie te treden met andere eenheden van de samenleving. Tenslotte leidt een dergelijke individualiserende benadering van kinderen de aandacht af van structurele problemen waarmee kinderen vandaag de dag geconfronteerd worden (bijvoorbeeld problemen als zittenblijven, echtscheidingsverbonden problematiek of kindermishandeling).

Deze visie op kinderen is evenwel niet algemeen. Op microniveau is het verheugend vast te stellen dat kinderen steeds minder als een vaststaand en universeel gegeven beschouwd worden en onderhevig zijn aan sociale en culturele veranderingen. Door hun activiteiten en hun betekenisverlening construeren kinderen mee de context en hebben ze zelf een invloed op de constructie van hun kindperiode. Er wordt steeds meer aanvaard dat kinderen niet zomaar passief gesocialiseerd worden maar zichzelf tot op zekere hoogte socialiseren. Anderzijds kan niet worden ontkend dat de adultocentristische visie op kinderen op macroniveau nog dominant aanwezig is. Het politiek en sociaal beleid ten aanzien van kinderen biedt nog steeds een infantiele context aan. Kinderen worden hierdoor onvoldoende gestimuleerd om de verstandelijke en so-

cialle competenties waarover ze beschikken te ontwikkelen.

Het Kinderrechtencommissariaat vindt in de evolutie van het kindbeeld een basis voor legitimering. Er dient een grotere conceptuele autonomie verleend te worden aan kinderen als groep. Problemen die kinderen ervaren zijn in wezen grotendeels dezelfde problemen waar volwassenen voor staan. Net als dat van volwassenen wordt het dagelijkse leven van kinderen beïnvloed door de toenemende individualiserings- en moderniseringsprocessen. De leefwereld van kinderen gaat zich daardoor ook steeds minder beperken tot de klassieke primaire socialisatiemilieus, gezin en school. Kinderopvang, naschoolse activiteiten, nieuwe media,... zorgen ervoor dat kinderen steeds meer en vroeger actief gaan deelnemen in de culturele overdracht. Vandaag krijgen kinderen dan ook veelvuldig de kans zich competent te tonen op andere dan de klassieke terreinen. Het lijkt dan ook evident dat de stem van kinderen aan bod komt. Niet alleen binnen ouderschaps-, of pedagogische verhoudingen maar tevens binnen verhoudingen die kinderen als burgers met het grote maatschappelijk geheel verbinden.

Het internationaal verdrag inzake de rechten van het kind: een agenda en een checklist

Het Kinderrechtencommissariaat werd in 1997 opgericht door het Vlaamse Parlement om kinderen nadrukkelijker op de politieke agenda te plaatsen. De oprichting van het Kinderrechtencommissariaat om het Vlaams Parlement te ondersteunen en te stimuleren in het uittekenen van een kindvriendelijker beleid in Vlaanderen vloeit voort uit een verplichting welke de Vlaamse overheid zich heeft opgelegd met de ratificatie van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind.

De Algemene Vergadering van de VN heeft op 20 november 1989 Het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) unaniem aangenomen. Tien jaar later is dit IVRK uitgegroeid tot het meest en snelst geratificeerde mensenrechteninstrument ooit. Ook de Vlaamse overheid heeft bij decreet van 15 mei 1991³ duidelijk gemaakt dat zij zich wil inzetten voor de opvolging en uitvoering van dit IVRK. Hiermee wordt voor eens en altijd de vraag positief beantwoord of kinderen nu al dan niet zelf als rechtssubject kun-

nen en moeten beschouwd worden. Met het IVRK wordt alle mogelijke twijfel weggenomen. Niet alleen zijn kinderen drager van alle mensenrechten, ze krijgen er precies omwille van de kwetsbaarheid die het kind-zijn inhoudt, zelfs nog "preferentiële" rechten bovenop.

In de praktijk kan men echter zonder al te veel moeite vaststellen dat de volledige realisatie van kinderrechten nog niet voor vandaag is. Uit de behandeling van klachten en vragen van kinderen op het Kinderrechtencommissariaat blijkt dat nog vele kinderen op hun honger blijven zitten. Cynici stellen dat geen enkele overheid het aandurft om 'Nee' te zeggen tegen de inhoud van het IVRK en vooral veel mooie woorden bevat. Wanneer er echter vaststellingen gebeuren over het kindonvriendelijke verkeer, het weinig modulaire onderwijsmodel of het verouderde jeugdbeschermingsstelsel, lijkt het IVRK een mooie maar lege doos. Emancipatie van kinderen en jongeren zal veel meer vereisen dan een IVRK alleen. Andere kritische geluiden hebben het onder meer over het te abstract westerse, individualistische waardepatroon dat het IVRK beheerst of over het zinloze van rechten toekennen zonder nadrukkelijke capaciteiten om ze zelf af te dwingen. Desalniettemin is het voor de voorstanders een bruikbaar instrument geworden met een hoog symbolisch gehalte met verstrekkende signaalfuncties. De abstracte natuur van het IVRK vereist eenvoudigweg enige tolerantie en flexibiliteit.

Het IVRK is een comprehensief instrument. Dit wil zeggen dat de inhoud ervan raakt aan alle levensdomeinen van kinderen (gezin, school, religie, verenigingsleven...) en dat alle bepalingen als een geheel dienen gelezen en uitgevoerd te worden. Het recht op spel en vrije tijd houdt weinig in, wanneer voor een kind een menswaardige levensstandaard niet gegarandeerd kan worden. Het recht op vrije meningsuiting kan moeilijk uitgevoerd worden wanneer een kind geen toegang heeft tot informatie die het nodig heeft om die mening te kunnen vormen. Zonder hier in te gaan op de artikelsgewijze inhoud van het IVRK, is in een voorstelling als deze een verwijzing naar "de drie P's" (Provisie, Protectie en Participatie) wel aan de orde. Dit verwijst naar een veel gebruikte indeling van het IVRK. Onder Provisie worden alle rechten die handelen over de organisatie van én de toegang tot basisvoorzieningen zoals onderwijs en gezondheidszorg verstaan. Protectie verwijst specifiek naar allerlei beschermingsmaatregelen tegen (fysieke, seksuele en psychische) mishandeling, uitbuiting en misbruik van kinderen alsook naar die rechten die kinderen van specifieke groepen bijkomende bescherming bieden (kinderen met een handicap, vluchtelingen,...). Tenslotte verwijst het begrip Participatie naar het fundamenteel recht van kinderen en jongeren om actief betrokken te worden bij de beslissingen die hen aangaan of die kinderen zelf de mogelijkheid bieden hun leven mee in te richten (recht op vrije meningsuiting, recht op privacy, recht op vereniging,...).

Gezien de comprehensiviteit van het IVRK is het van kapitaal belang om deze drie P's steeds als één geheel te zien: geen P is belangrijker dan de andere en elke P versterkt het effect van de andere. Het Kinderrechtencommissariaat werkt haar aanbevelingen dan ook steeds uit binnen dit kader. Bescherming tegen mis-

handeling (protectie) bijvoorbeeld verloopt beter wanneer ook het verhaal van het kind zelf ernstig genomen wordt (participatie) en wanneer de mogelijkheid van hulpverlening voldoende aanwezig is (provisie). In die zin is het IVRK het vertrekpunt bij uitstek voor de werking van het Kinderrechtencommissariaat, waarbij het IVRK in twee richtingen kan gebruikt worden. Reactief is het IVRK een checklist om na te gaan of de Vlaamse regelgeving en het beleid wel voldoen aan de gestelde bepalingen, en of bepaalde decreten niet pertinent strijdig zijn met de internationale norm, die op de eigen regelgeving primeert. Het Kinderrechtencommissariaat neemt hier de rol van waakhond op zich door van het beleid de nodige alertheid te eisen tot het respecteren van het IVRK.

Pro-actief wordt het IVRK als een uitdaging gezien. De leefomgeving van kinderen dient op alle vlakken uitgebouwd te worden tot een biotoop waarin zij zich goed en gewaardeerd voelen. Dit is de grootste doelstelling van het Kinderrechtencommissariaat, meer nog dan het op de vingers tikken en toelichting geven op het beleid. Het Kinderrechtencommissariaat is van oordeel dat hier werkbare en langetermijnoplossingen voorhanden zijn.

Eerder dan louter te controleren wordt de samenwerking met het Vlaams Parlement vooropgesteld als stimulerende kracht achter het Vlaamse kinderrechtenbeleid.

Het Kinderrechtencommissariaat wil zich niet opstellen als politieke actor. Het Kinderrechtencommissariaat functioneert onafhankelijk van elke politieke partij, van elk beleidsakkoord, of van elke meerderheidsvorming. Het enige toetsingskader dat we hanteren is het IVRK. Ideeën die in de lijn van het IVRK liggen worden door ons gesteund, voorstellen die afbreuk doen aan de status van kinderen als rechtssubject worden afgewezen.

Opdrachten

De belangrijkste decretaal bepaalde opdrachten van het Kinderrechtencommissariaat zijn:

- Het toezicht op de naleving van het IVRK. Het Kinderrechtencommissariaat kan enkel op die materies werken waarvoor de Vlaamse gemeenschap of het Vlaams gewest bevoegd is. Formeel vallen federale thema's buiten de bevoegdheid, maar het Kinderrechtencommissariaat kan ook op federaal vlak de aandacht vragen voor bepaalde thema's.
- Het onderzoek inzake de leefsituatie van kinderen in Vlaanderen. Kennis over kinderen en hun leefwereld is nodig om het beleid ook op kinderen te kunnen afstemmen. Zo worden kinderen als groep zichtbaar gemaakt en krijgen ze een stem die anderen voor hen kunnen laten horen. Enkel door de gegevens van kinderen te verzamelen kan het beleid zich gaan afvragen of er geen nood is aan een herziening van bestaande wetgeving of structuren.
- Het informeren en sensibiliseren van het publiek over kinderrechten.

Kennis van kinderrechten hangt nauw samen met informeren en sensibiliseren, waarbij de groep minderjarigen de belangrijkste is. Het Kinderrechtencommissariaat is er immers voor hen. Qua sensibilisatie is het echter ook vereist dat we de volwassenen

bevolking en de beleidsmakers goed bereiken. Al deze uiteenlopende doelgroepen (kinderen, jongeren en volwassenen) vereisen echter ook verschillende communicatiestrategieën of informatiedragers. Het jaarverslag, in eerste instantie gericht naar het Vlaams Parlement, dient kindgericht "vertaald" te worden naar een voor hen leesbaar instrument.

- Het fungeren als ombudsdienst voor minderjarigen met klachten of klachten over inbreuken op hun rechten.

De suggesties en aanbevelingen die het Kinderrechtencommissariaat formuleert zijn niet alleen geïnspireerd door het IVRK of wetenschappelijk onderzoek, maar gaan in de mate van het mogelijke terug op informatie die ons bereikt vanuit kinderen en jongeren zelf. Om die reden is het van belang dat zij het Kinderrechtencommissariaat makkelijk weten te vinden en dat wij de drempel zo laag mogelijk houden. Zonder input van de minderjarige bevolking zelf blijft het Kinderrechtencommissariaat in de onmogelijkheid om haar eigen taak uit te voeren, namelijk spreekbuis zijn voor dat deel van de burgers.

Activiteiten

Gedurende de eerste maanden werden volgende activiteiten ontplooid:

- Beleidsadviezen, tussenkomsten en suggesties op het vlak van echtscheidingsbemiddeling, Bijzondere Jeugdbijstand, jonge wielrenners, leerlingenparticipatie en media.
- Behandeling en doorverwijzing van klachtenonderzoek, voornamelijk rond de thema's onderwijs, echtscheiding, mishandeling en Bijzondere Jeugdbijstand. De vraag van de minderjarige om tenminste gehoord te worden staat hierbij centraal.
- Sensibilisatie door middel van lezingen en vormingsactiviteiten naar een ruime waaier van doelgroepen: oudercomités, beroepskringen (universiteit, Bijzondere Jeugdbijstand,...), serviceclubs, jeugdverenigingen, e.d.m.
- Bekendmaking naar kinderen zelf door o.m. schoolbezoeken of aanwezigheid op jongerenmanifestaties.
- Opstarten van een onderzoekskader voor een grootschalige representatieve enquête naar de kennis bij minderjarigen over kinderrechten, het Kinderrechtencommissariaat en andere relevante kinderrechtenactoren.
- Opstarten van een pilootproject rond participatie van minderjarigen in het Kinderrechtencommissariaat zelf met als doel aan kinderen en jongeren een stem te geven in het beleid.
- Uitwerking van de sensibilisatiecampagne "10 jaar IVRK". Deze campagne kent een startmoment op 18 september met het Kinderrechtenfestival. De kracht van dit festival zit in de inhoudelijke basis en invulling. Bij de invulling streeft het Kinderrechtencommissariaat ernaar alle organisaties die actief zijn rond kinderrechten en het concept onderschrijven, samen te brengen in dit gebeuren. Het Kinderrechtenfestival is gericht op kinderen van 8 tot 12 jaar met het accent op de uitoefening van hun rechten. Het echte hoogtepunt van de campagne is op 20 november. Op deze dag vieren we de tiende verjaar-

dag van het IVRK met een feestelijke themadag in het Vlaams Parlement. De campagne wordt afgesloten in januari 2000 tijdens Ketnetcool. Het Kinderrechtencommissariaat verleent ook hier de nodige inhoudelijke ondersteuning in nauwe samenwerking met het kinderrechtenveld.

Aandachtspunten

Het Kinderrechtencommissariaat is van mening dat de nieuwe regering het nodige krediet verdient in de verdere uitbouw van een nieuw project voor Vlaanderen. We zijn dan ook bijzonder verheugd te mogen vaststellen dat kinderrechten een bijkomende ruimte (én beleidsruimte) hebben verkregen in het regeerakkoord.⁴

Desalniettemin is het Kinderrechtencommissariaat van oordeel dat het denken over kinderrechten nog al te vaak beperkt blijft tot het denken over problematische onderwerpen die met minderjarigen te maken hebben: mishandeling, jeugdcriminaliteit, problematische gezinssituaties, minderjarige vluchtelingen, spijbelgedrag,... Het Kinderrechtencommissariaat wil deze thema's zeker niet minimaliseren maar wenst eerder een beleid te stimuleren dat meer geïntegreerd, meer pro-actief en positiever ingekleurd wordt. Daarom richt het Kinderrechtencommissariaat zich in eerste instantie op wat we de basisvoorzieningen kunnen noemen: onderwijs, jeugdwerk, media, vrije tijd en opvoedingsondersteuning. We zijn er namelijk van overtuigd dat kinderrechten toepassen niet enkel een uitvoering van een verdragsplicht is, maar ook nog preventieve effecten kan genereren in de voormelde probleemsectoren. Kinderrechten zijn er vooral om kinderen de kans te bieden om zelf hun leven te gaan invullen, het zijn - zoals het regeerakkoord ook aangeeft - geen luxe-producten.

Meer concrete aandachtspunten liggen voor het Kinderrechtencommissariaat op volgende terreinen:

- Recht op hulpverlening en rechten in de hulpverlening: minderjarigen hebben in eigen hoofde nood aan hulp- en dienstverlening. Zij zijn niet enkel te beschouwen als dochter/zoon van een ouderpaar, leerling in een school, maar hulpvrager op zich. We merken dat de toegang tot bestaande hulpverlening niet altijd evident is voor minderjarigen en dat op sommige vlakken de hulpverlening in nulde en eerste lijn onvoldoende uitgebouwd is. Daardoor worden meer gespecialiseerde sectoren overbelast. Ook binnen de hulpverlening moet ervoor gezorgd worden dat ook minderjarige gebruikers van de op te maken cliëntenrechten kunnen genieten.
- Recht op ruimte: kinderen hebben de voorbije jaren sterk moeten inboeten aan ruimte, zowel fysisch als psychisch. Het verkeer is kindonvriendelijk met een opgroeiende achterbankgeneratie tot gevolg. Ontmoetingsplaatsen voor jongeren staan ter discussie (overlast, geluidhinder,...). Er is dringend nood aan duidelijke initiatieven om de verdraagzaamheid en de dialoog tussen de generaties te bevorderen. Instrumenten zoals kind- en jeugd-effectenrapportering kunnen zorgen voor een proactief beleid. Er dient tevens meer werk gemaakt te worden van het jeugdwerk en van een jeugdsportbeleid.
- Rechten op, in en door onderwijs: participatie van leerlingen dient verder uitgewerkt te worden in de

praktijk, met inbegrip van een rechtspositie van de leerling. De schoolinfrastructuur dient op maat van kinderen te zijn. Het spoor van "inclusief onderwijs" moet verder uitgewerkt worden. Drempels voor kinderen met een handicap in het alledaags onderwijs dienen weggewerkt te worden. Verder dient beter toegezien te worden op mogelijke kwalijke gevolgen van het watervalsysteem.

- Rechten voor het kind binnen het gezin: kinderen zijn volwaardige partners in het gezin. Veel gezins- en kindvoorzieningen zijn in wezen voorzieningen waar het kind op basis van het IVRK recht op heeft. Elk kind heeft ongeacht de werk- of leefsituatie van de opvoedende ouder(s) recht op kinderopvang, opvoedingsondersteuning en familiale bemiddeling. Het gezinsbeleid dient daarom te letten op de kwaliteit van dergelijke voorzieningen, die in de eerste plaats getoetst moet worden aan de belangen en rechten van het kind. Dit houdt bijvoorbeeld in dat de flexibiliteit in de kinderopvang prioritair ten goede moet komen aan het kind en pas dan aan de eisen van het arbeidscircuit.
- Bijzondere Jeugdbijstand: deze federale materie heeft door de bevoegdheidsverdeling inzake jeugdbescherming consequenties op het Vlaamse niveau. De beslissingen inzake een jeugdsanctierecht moeten daarom bekeken worden naar de impact op jongeren in Vlaanderen en naar de uitvoeringsmodaliteiten, waar die raken aan de Vlaamse bevoegdheden.
- Recht op media: kinderen hebben recht op informatie en toegang tot alle media. Deze dienen aangepast te zijn aan de verschillende leeftijdsgroepen. Jongerenmedia kunnen een brugfunctie betekenen naar de media. Kinder- en jeugdprogramma's dienen dan ook structureel opgenomen te worden in het medialandschap. Daarnaast is kwaliteitstoezicht vereist, willen programma's voor jongeren niet de apartheid van het jeugdland bevorderen.
- Recht op een gezond milieu: de dioxinecrisis heeft opnieuw duidelijk gemaakt hoe groot de nood is aan een milieubeleid, waarvan de effecten op kinderen (hoe jonger, hoe kwetsbaarder) degelijk onderzocht en gemeten worden. De link tussen milieu en gezondheid is voor kinderen zo mogelijk nog relevanter dan voor volwassenen gezien hun fysieke ontwikkeling en de grotere kansen op contact met schadelijke stoffen. De capaciteit van kinderen om schadelijke stoffen te verwerken is kleiner dan bij volwassenen en vooral jonge kinderen lopen gevaar via bijvoorbeeld borstvoeding, uitlaatgassen, vervuiling van grond en water. Meer onderzoek dient hieromtrent te gebeuren. Omdat het Kinderrechtencommissariaat geen rechtstreekse band heeft met de Vlaamse regering is het wenselijk overleg te plegen met de federale overheid via de Interministeriële Conferentie voor de Bescherming van de Rechten van het Kind. Als ad hoc deskundige zou het Kinderrechtencommissariaat (alsook de Délégué Général aux Droits des Enfants aan Franstalige zijde) hierbij betrokken kunnen worden.
- Kindeffectrapportage: het beleidsplan KER dient nauwgezet opgevolgd te worden en zo snel mogelijk op alle relevante beleidsdomeinen uitgevoerd. De jaarlijkse verslaggeving naar het Vlaams Parle-

ment en het Kinderrechtencommissariaat is de uitgesproken aanleiding om in het Vlaams Parlement de kinderrechten als geheel op de agenda te brengen van de diverse commissies.

- Alleenstaande minderjarige asielzoekers:⁵ voor deze categorie minderjarigen moet een specifieke rechtspositie, opvang en hulpverlening verder uitgewerkt worden. Het Hoog Comité voor de Vluchtelingen (UNHCR) heeft hiervoor reeds richtlijnen uitgeschreven. Uitgangspunt is dat deze kinderen eerst en vooral kinderen zijn en pas dan asielzoekers, zodat zij op alle rechten van het IVRK moeten kunnen aanspraak maken.

BESLUIT

Het opstarten van het Kinderrechtencommissariaat bezorgde Ankie Vandekerckhove en haar medewerkers heel wat kopzorgen, maar deed het team op zoek gaan naar een inspirerende visie op een ander kinderrechtenbeleid in Vlaanderen. Het scherpstellen van de opdracht van het Kinderrechtencommissariaat is van kapitaal belang. Een duidelijke boodschap uitzenden van wat het commissariaat doet voorkomt misverstanden. Het Kinderrechtencommissariaat opteert hierbij voor een inhoudelijke en beleidsgerichte aanpak eerder dan via het lanceren van slogans in de media. De Kinderrechtencommissaris kan ook geen pasklare oplossingen op maat aanreiken. De individuele dossiers zijn vooral van belang bij structurele aanbevelingen. Vaak leggen volwassenen vragen of problemen voor die meer hun eigen situatie betreffen dan die van de kinderen. *"Wanneer een verzoek een specifiek kind betreft en niet door het kind zelf ingediend wordt, moet de ombudsman de toelating hebben van dat kind om zich met de zaak bezig te houden."*⁶ Dit is geen absoluut principe; zeker niet in het geval van jonge kinderen. Het blijft echter een belangrijke wegwijzer in het uitbouwen van een kinderrechtsvriendelijke samenleving.

Lieven DE RYCKE

Socioloog

Kinderrechtencommissariaat

Hertogstraat 67-71

1000 BRUSSEL

Lieven.DeRycke@VlaamsParlement.be

NOTEN

¹ Decreet van 15 juli 1997 houdende de oprichting van een Kinderrechtencommissariaat en instelling van het ambt van Kinderrechtencommissaris (B.S. 7 okt. 1997).

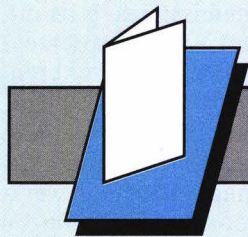
² Het multidisciplinaire basisteam bestaat naast de kinderrechtencommissaris (juriste/criminologe) uit een pedagoog, een socioloog, een communicatiedeskundige, twee deeltijdswerkende maatschappelijk werkers en een secretaresse.

³ Decreet van 15 mei 1991 houdende goedkeuring van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind, aangenomen te New York op 20 november 1989 (B.S., 13 juli 1991).

⁴ Vlaams Regeerakkoord: Een Nieuw Project voor Vlaanderen, Brussel 8 juli 1999.

⁵ Hierover werd reeds een knelpuntennota "Kinderen zonder grenzen" opgemaakt door de Werkgroep Kinderen zonder Grenzen in juni 1998.

⁶ FLEKKOY, M. A Voice for Children. Speaking Out as Their Ombudsman, London, Jessica Kingly Publishers, 1991.



KATERN:

MEISJES-
EMANCIPATIE

LEERBOEKEN WERELDORIENTATIE IN HET BASISONDERWIJS VERSUS EMANCIPATIE*

Emanicipatie in leerboeken is al jaren een gevoelig punt bij iedereen die zich inzet voor gelijke kansen van man en vrouw. In haar historisch overzicht van de vrouwenbeweging in Vlaanderen, *'De meerderheid een minderheid'* (1996, p. 117) herinnert Renée Van Mechelen aan het boek van I. Stasse, *'Hoe het kwam ... over vrouwelijke en mannelijke rollen in de schoolboeken'* (1975). Het vierde advies van 'De Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving' ging over het vermijden van seksisme in leer- en leesboeken (1892-83).

Wie meent dat er sindsdien veel ten goede is veranderd, moet weten dat vrij recent nog een Europese conferentie, *'Equal presence for boys and girls, in educational materials'* (NL, Enschede 1997), nodig werd geacht. Verschillende Europese lidstaten waren in opvolging daarvan bereid om de beeldvorming van mannen en vrouwen in schoolboeken (nog eens) door te lichten.

Ook de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) was bereid tot een dergelijke actie en stelde in september 1997 aan de Vlaamse minister van Onderwijs voor om "toelichtingen en aanbevelingen over gelijke kansen m/v in schoolboeken en handboeken te ontwikkelen" (Verslag van de cel Diversificatie 1996-97, p. 43-44). Nadat 'gelijke kansen m/v' kort daarna overgedragen werd naar de dienst Mainstreaming in het departement Onderwijs, werd hier niet meer over gesproken.

De vrouwenvereniging en -werkgroepen van politieke partijen en vakbonden hadden een invloed op dit voorstel van de Vlor. Op een persconferentie in juni 1997 die voor hen was georganiseerd, hadden immers 10 van de 15 vertegenwoordigers expliciet hun bekommernis uitgedrukt over gelijke kansen m/v in schoolboeken en -mate-

rialen. In deze context ligt het dan ook voor de hand dat de commissie Onderwijs van de NVR, die deze organisaties overkoepelt, er dan maar zelf werk van maakte (1998-99). Omdat het hier om vrijwilligerswerk gaat naast de beroepsactiviteiten van de leden, werd de doorlichting beperkt tot de nieuwe leerboeken voor Wereldoriëntatie in het basisonderwijs.

De Vlaamse minister van Gelijke Kansen subsidieerde het project.

Werkwijze

De uitgeverijen van schoolboeken zijn nog bezig met de ontwikkeling van nieuwe edities die beantwoorden aan het Decreet over de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs (Decreet van 15 juli 1997). Vier uitgeverijen stuurden dit jaar zeven handboeken¹ Wereldoriëntatie (WO) naar de NVR. De commissie Onderwijs ontwierp een observatiekader waarmee elk van de zeven handboeken door enkele leden individueel onderzocht werd. Vervolgens werden de verslagen verwerkt tot één gemeenschappelijk document per boek en gebundeld. Het hele proces leidde tot de uiteindelijke nominatie van twee handboeken:

- JANSSENS H., VANHAEREN W., *Parel. Wereldoriëntatie voor het vierde leerjaar*, (handleiding, leerlingenboek, werkschrift), De Sikkel, 1995.
- VANDERHENST Marcella, VERHAEGEN Rita, VERHAERT Leen, *Leefkuren. Wereldoriëntatie voor het derde leerjaar* (Handleiding en werkboek), Plantyn, 1997.

De beide genomineerde boeken en de bundel met de NVR-documenten werden vervolgens ter evaluatie voorgelegd aan drie directeurs (twee vrouwen en één man) van basisscholen van de drie grote netten in Diest.

Observatiekader

Wat geëvalueerd werd is dus de manier waarop de handboeken het emancipatorisch uitgangspunt² van

de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in de praktijk hebben gerealiseerd. Dit uitgangspunt is in de Memorie van toelichting bij het Decreet op de volgende wijze geformuleerd:

“Bij het formuleren van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen is ernaar gestreefd rekening te houden met gelijke kansen voor jongens en meisjes. Dat betekent dat zowel jongens als meisjes... gelijke kansen krijgen om aan het leerproces deel te nemen. In elk geval zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen beoordeeld op hun al of niet rolbevestigend karakter. En verder is ernaar gestreefd om in bepaalde leergebieden eindtermen en ontwikkelingsdoelen op te nemen die gericht zijn op rol doorbreking.”

Het observatiekader wilde in de eerste plaats het concept van het vak Wereldoriëntatie respecteren. Hiervoor werd het *Advies Eindtermen kleuter- en basisonderwijs* (Vlaamse Onderwijsraad 10 mei 1994) geraadpleegd:

“Het vak Wereldoriëntatie is in het algemeen bedoeld om kinderen in staat te stellen kennis en inzicht te verwerven in zichzelf, in hun omgeving en in hun relatie tot de omgeving, om vaardigheden te verwerven voor interactie met die omgeving, om hen te stimuleren tot een positieve houding ten aanzien van zichzelf en hun omgeving. Het begrip ‘omgeving’... verwijst naar de fysische, sociale en culturele omgeving van de kinderen”. (p. 39)

“Het behoort tot de uitdrukkelijke doelen van het vak dat het refereert aan de rollen die het kind nu en later vervult. In de eerste instantie gaat het uiteraard om de rollen in de leefwereld van het kind, maar ook de rollen die kinderen later als volwassenen zullen moeten vervullen, moeten aan bod komen: hun rol als man of vrouw later in de samenleving, hun rol als kiezer van onze instellingen, hun rol als werkgever of werknemer”. (p. 38)

Het observatiekader hield in de tweede plaats ook rekening met de zes grote richtlijnen van de Europese conferentie ‘Equal presence for boys and girls in educational materials’, Enschede 1997:

- *Let op het taalgebruik*

De grammaticaal ‘mannelijke’ vorm is een handicap. Enkel hij of zij gebruiken in een stereotiepe context kan niet: het is beter om afwisselend ‘hij’, ‘zij’ of ‘wij’ te gebruiken.

- *Maak beiden seksen zichtbaar*

- *Gebruik mensen als actoren*

Dat is vooral een probleem in de handboeken van wiskunde en wetenschappen, waar vaak geen mensen te bespeuren zijn! Ook moet er aandacht zijn voor een variatie in de inhouden van de leerstof, opdat zowel jongens als meisjes zich aangesproken zouden voelen. Meisjes hebben meer belangstelling voor menselijke relaties, opvoeding, kunst...; jongens meer voor technologie, politiek, sport... Evenwicht is voor beiden interessant.

- *Stel mensen (mannen en vrouwen) zowel in hun privé-sfeer als in hun professionele omgeving voor*

- *Ken kwaliteiten of gedragskenmerken niet eenzijdig toe*

Niet alleen mannen zijn competitief, agressief..., niet enkel vrouwen zijn emotioneel, zorgzaam...

- *Stel mannen en vrouwen in gelijkwaardige posities en situaties voor*

Bijvoorbeeld zowel vrouwen als mannen in leidinggevende posities, zowel de sociale en menselijke kanten van de oorlog(en) als de politieke en militaire...

Vaststellingen

De NVR-leden stelden vast dat de zeven doorgelichte handboeken pedagogische kwaliteiten hebben, met zorg en aantrekkelijk samengesteld zijn, maar allemaal, de ene meer dan de andere, toch teleurstellen vanuit emancipatorisch standpunt.

• *Er zijn roldoorbrekende accenten*

Bijna alle boeken vermelden ergens het lesdoel “alle beroepen toegankelijk voor m/v”. Stereotypen met betrekking tot individueel gedrag (huilen), huishoudelijke en beroepsactiviteiten en reclame worden af en toe duidelijk doorbroken, maar enige toelichting daarbij is uiterst zeldzaam. In het algemeen worden mannelijke beroepsnamen gebruikt, maar vaak is dit gecombineerd met een roldoorbrekende beeldvorming. De hij/zij vorm is door één handboek opzettelijk eenmaal gebruikt in verband met een leerlingenraad. Techniek wordt zowel in beroepen, wetenschap als huishouden en privé-leven gesitueerd.

• *Er blijven nog vele stereotypen. De globale setting van de handboeken blijft stereotiep*

De auteurs kiezen systematisch voor mannelijke lidwoorden en soortnamen, maar vinden het dan toch nodig om opeens ‘schoonheidsspecialiste’, ‘diëtiste’ en ‘kinderverzorgster’ te gebruiken.

In situatieschetsen en afbeeldingen blijven het overwegend de moeders die zorgen of vrije tijd hebben en zijn het overwegend de mannen die een betaalde functie uitoefenen, sport beoefenen, sensationele prestaties leveren, politiek actief zijn...

• *Er is een opvallend onevenwichtige benadering van de verschillen in de samenleving*

Aan sociale verschillen wordt aandacht besteed, maar het sekseverschil wordt zoveel mogelijk ontweken. Etnische verschillen (het multiculturele aspect) en de derdewereldproblematiek worden uiterst zelden vermeld.

• *Vanuit ‘emancipatorisch standpunt’ komen de grootste fouten voor in het domein ‘mens en maatschappij’ in verband met arbeidsmarkt, beroepen, sport en politieke vertegenwoordiging*

De handboeken besteden meer uitsluitend aandacht aan de geschiedenis van mannen (b.v. stemrecht). Alleen de militaire kanten van de oorlog komen aan bod (b.v. 11 november-herdenking). In alle domeinen van de arbeidsmarkt worden eerder mannen en hun activiteiten gevarieerder, uitgebreider en concreter voorgesteld. Bij sport gaat het enkel over mannelijke sporten. De zorgfuncties van

vrouwen worden alleen in de huiselijke sfeer of zeer stereotiep (dokter, verpleegster) vermeld.

Vrouwen worden vaker in vrije tijd voorgesteld en zelfs een enkele keer met futiele interesses (kampeene in lange haren).

De maatschappelijke waarderingen blijven stereotiep. Vrouwen worden in de moederrol geïdealiseerd. Hun beroepsactiviteiten zijn maar zeer ten dele zichtbaar en worden niet toegelicht. Zijn poetsvrouwen, inpaksters, kapsters, vrouwelijke agenten enz. soms niet geschikt omdat hun functies laaggewaardeerd en laagbetaald zijn? Mannen worden overwegend in beroeps- en openbare activiteiten voorgesteld; en laaggewaardeerde en laagbetaalde stratenmakers, bouwvakkers en gemeentearbeiders worden wél vermeld. Huishoudelijke bijdragen van mannen zijn weinig gevarieerd en soms ronduit laaggewaardeerd.

- *Bij de uitgebreide en gedetailleerde bibliografie wordt nooit verwezen naar de pedagogische materialen van de onderwijsvernieuwingen in de Vlaamse Onderwijsraad*

Zorgverbreding, onderwijsvoorrang, diversificatieproject met doe-activiteiten voor basisonderwijs worden niet vermeld.

Het onderstaand kader visualiseert een aantal merkwaardige onevenwichten in de manier waarop m/v voorkomen in de doorgelichte handboeken:

Evaluatie door directeurs uit het basisonderwijs

Omdat de NVR-commissie zich ervan bewust is dat er gemakkelijk kritiek loskomt over subjectiviteit of eenzijdige oordeelsvorming, legde zij haar conclusies voor aan het onderwijsveld zelf.

De directeurs en enkele van hun leerkrachten bevestigden het oordeel van de NVR:

- “we kunnen moeilijk spreken van een echte doorbraak in het bewust leggen van roldoorbrekende accenten”;
- “de bemerkingen (van de NVR) over de beroepen zijn correct. Spectaculaire beroepen zijn uiteraard een dankbaar onderwerp om de leerlingen te boeien, maar dat kan ook zonder deze te verbinden met het mannelijk geslacht. Te weinig aandacht wordt besteed aan het belang van de beroepen van o.a. de zachte sector. ... Het is dus inderdaad aangewezen dat de school de kinderen bewust maakt van het feit dat ook minder spectaculaire beroepen hun plaats in de maatschappij waard zijn én onmisbaar zijn”;

	M	V
Juridisch en politiek domein	<ul style="list-style-type: none"> • 30 blz. over stemrecht/vermogen en strijd van de arbeiders; Daens; ... • politiek en actualiteit; vertegenwoordiging in parlement: aandacht voor migranten en voor vluchtelingen ... • herdenking van de oorlog: alleen soldaten en oudstrijders 	<ul style="list-style-type: none"> • 1/2 zin: stemrecht in 1948 • ‘mevr. de burgemeester’, maar geen toelichting/verwijzing naar de lage vertegenwoordiging van vrouwen in de politiek
Sociaal-economisch terrein	<ul style="list-style-type: none"> • 4 blz. over landbouw en boer • 14 blz. over industrie: alle beroepen in meervoudsvorm • veiligheid: bouwvakker, carrosserie, stratenmakers • een apart hoofdstuk over metselen • 3 blz. over de dienstensector: alleen hier komt beperkt roldoorbreking voor • chef-kok en helpers • brandweer • gemeentearbeiders • tuin- en groendiensten • tv-programmamakers • beschutte werkplaats: Freddy 	<ul style="list-style-type: none"> • veiligheid: lange haren • roldoorbrekend, maar zeer beperkt • verpleegsters, diëtistes, kinderverzorgsters
Sport	<ul style="list-style-type: none"> • alle mensen doen aan sport: 4 jongens • overwegend mannelijke invulling: vooral voetballen en wielrennen 	<ul style="list-style-type: none"> • één meisje
Belevingsverhalen	<ul style="list-style-type: none"> • 21-maal mannelijke protagonisten 	<ul style="list-style-type: none"> • 13-maal vrouwelijke protagonisten

- “een eenzijdige aanduiding zowel van man als vrouw kan niet meer in onze maatschappij”
- “spijtig is het gebrek aan interculturele aspecten, want dit leeft tussen kinderen die hiermee dagelijks via de klas worden geconfronteerd”
- “handboeken moeten de reële wereld een stapje vooruit zijn en een meer paritaire (evenwichtige) samenleving aanbieden”.

Conclusie

Vanuit de oogpunten ‘roldoorbreking’ en ‘toeschrijving van persoonlijke kenmerken’ zijn de nieuwe handboeken Wereldoriëntatie (WO) verbeterd in vergelijking met vroegere evaluaties.

Op gebied van vermelding, erkenning en waardering van de vrouwelijke bijdragen in de samenleving vertonen ze echter nog zware tekortkomingen. Ook waar duidelijke inspanningen werden gedaan om ‘emancipatorisch’ tewerk te gaan, is er geen gelijkwaardige aandacht voor de rol en de bijdragen van mannen en vrouwen in de geschiedenis, de politiek, het sociale leven, de sport, de arbeidsmarkt met zijn diversiteit van sectoren en functies... Omdat de verwijzingen naar m/v niet dezelfde omvang en waarde hebben, beantwoorden de handboeken dus maar ten dele aan het concept van WO dat verwijst naar de “sociale en culturele omgeving van de kinderen”. Ze krijgen minder “inzicht” in de diverse invullingen en “vaardigheden voor interactie ermee” worden niet aangeleerd. De handboeken WO verbinden emancipatie te eenzijdig met enkele (min of meer) opvallende roldoor-

brekende accenten. Deze worden echter niet gesitueerd of verklaard, terwijl iedereen weet dat rol doorbreking in de directe omgeving van de meeste kinderen nog betrekkelijk zeldzaam is. Juist omwille van het gevaar dat de spontane ervaring op het niveau van indrukken, vanzelfsprekende opvattingen, vooroordelen en clichés zal blijven steken, is er behoefte aan duiding bij de rol doorbreking. Dat betekent niet dat kinderen absoluut in de richting van rol doorbreking moeten worden gestuurd, maar wel dat er gelegenheid is om oog te krijgen voor diverse menselijke verhoudingen en om ze te beredeneren.³ Vergelijkingen met het verleden en met derdewereldlanden kunnen daarbij verhelderend zijn: bijvoorbeeld, hoe verschillend is de geschiedenis van stemrecht voor m/v, hoe verschillend de geschiedenis van loon, eigendom, beroep, armoede..., hoe gewoon is een vrouwelijke burgemeester, wordt ouderschapsverlof in dezelfde mate toegepast voor m/v, enz...?

De leerkrachten krijgen vele en gedetailleerde toelichtingen, maar geen enkele over emancipatorische zaken. Dat lijkt niet verantwoord tegenover de situatie op het werkveld. De directeurs die met de NVR samenwerkten, gaven toe dat rolpatronen van mannen en vrouwen geen bekommernis waren voor hun leerkrachten en dat velen oorzaken en hefbomen tot verandering eenzijdig buiten de school situeren, bij de wetgeving, de arbeidsmarkt, de politiek enz. In de huidige lerarenopleidingen komt ‘emancipatie’ alleen voor in de theorie; ze wordt als een verworvenheid beschouwd.⁴ De houding op het werkveld en het gebrek aan vorming kloppen niet met mekaar. Als het thema in het onderwijs niet meer (regelmatig) toege-

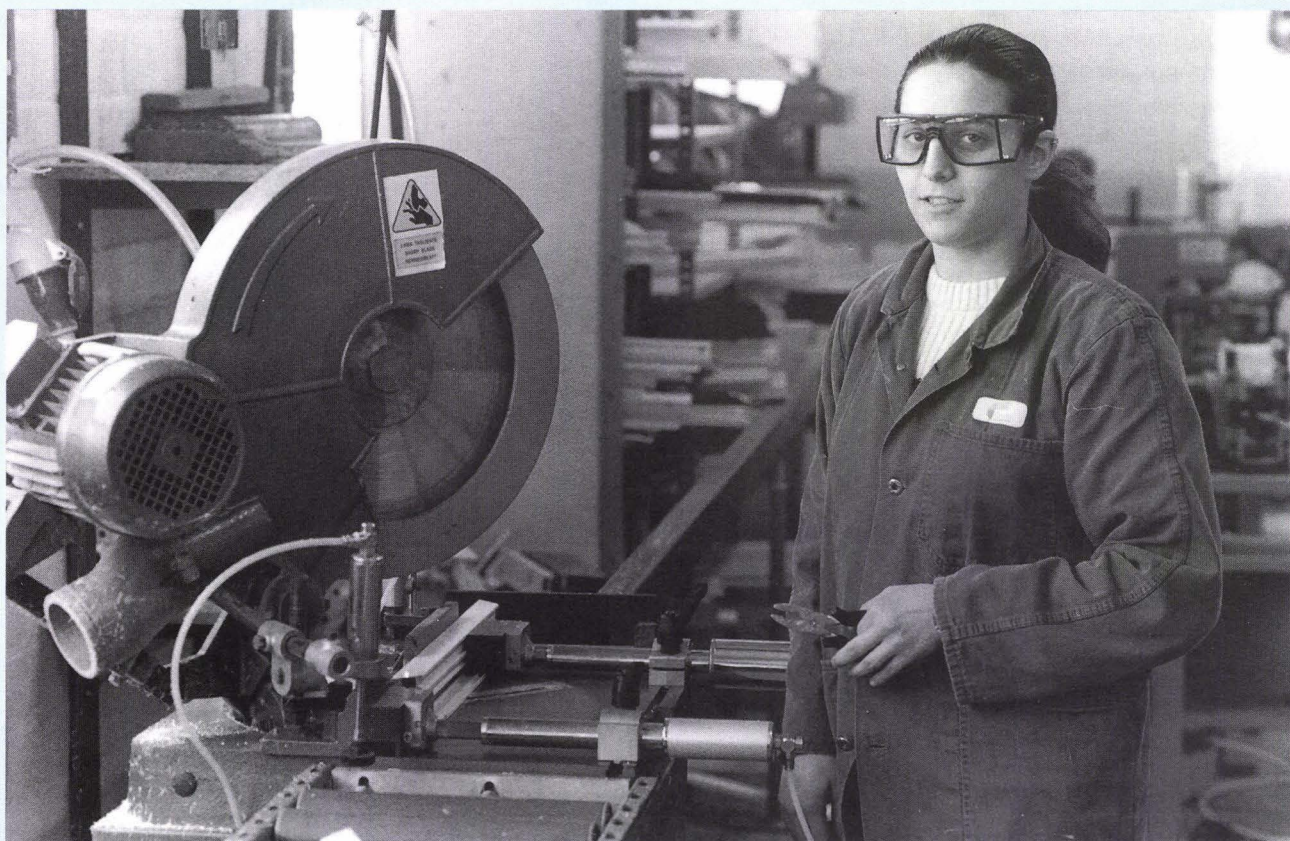


Foto: Paul Van Wouwe

licht en geactualiseerd wordt, zal het – zelfs als een individuele leerkracht er wil op ingaan – op veel verschillende manieren behandeld worden met lacunes of een ander gebrek aan deskundigheid.⁵

Uiteraard gaat de evaluatie door de NVR maar over een beperkt aantal schoolboeken en een aantal symptomen. Het feit echter dat 'emancipatorisch en intercultureel onderwijs' officiële uitgangspunten van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn, is een verantwoorde reden om aan te bevelen dat de bevoegde geledingen van het onderwijs zich expliciet bezinnen over het concept van 'emancipatie' en over de criteria waaraan schoolmaterialen en de toelichtingen voor de leraren op dit punt moeten voldoen.

Josée DESMET-GOETHALS en de leden van de NVR-commissie Onderwijs N.V.R., Middaglijnstraat, 10 1210 BRUSSEL
Tel.: 02/229.38.19
Fax: 02/229.38.66
E-mail: nvr@ngonet.be

NOTEN

- * Dit artikel werd ontleend aan het tijdschrift van de NVR, Vrouwenraad, nr. 3, 1999, waar ook andere bijdragen over gelijke kansen in het onderwijs en vorming terug te vinden zijn.
- ¹ Werden doorgelicht: Parel voor het derde en het vierde leerjaar (De Sikkel, 1998 en 1995); Leefkuren voor het tweede en derde leerjaar (Plantyn, 1995-1997); Werosignaal voor de tweede klas (Wolters Plantyn, 1998); Ik en mijn wereld voor het eerste leerjaar (Die Keure, herdruk 1997); Voorleesboekjes (Malmberg-Van In, 1997).
- ² Aanvankelijk wilde de NVR-commissie niet alleen de concretisering van het emancipatorische maar ook van het interculturele uitgangspunt van de eindtermen evalueren. Voor dit laatste aspect werd deskundige hulp gevraagd aan het Steunpunt ICO te Gent, maar wegens te krappe middelen was daar geen medewerker beschikbaar.
- ³ FEYS R., Modellsituatieschetsen voorleggen. Werkvormen sociale wereldoriëntatie, in: *Onderwijskrant*, nr. 45, jan. 1987.
- ⁴ Vlaamse Onderwijsraad, *Impulsdag lerarenopleiding, 23 april 1998. Verslagboek*.
- ⁵ VANDECASTEELE B., De rol van de lerarenopleiding in de gelijkwaardigheid tussen jongen en meisje, in: *DL Omededelingen* 13 (1994), nr. 42, blz. 51-63.

OP WEG NAAR GEÏNTEGREERDE LEERLING(EN) BEGELEIDING

Knelpunten en uitdagingen in de samenwerking van scholen, CLB's en 'derden'

Met het 'Decreet betreffende de Centra voor Leerlingenbegeleiding' van begin december 1998 tekende het Vlaamse onderwijsbeleid een aantal forse krijtlijnen uit die er mee voor moeten helpen zorgen dat zorgverbreding en een veel meer leerlinggerichte benadering van het leren, op consequenter wijze ingang kunnen vinden in al onze scholen. De slogan 'onderwijs = begeleiding' is actueler dan ooit, want maakt duidelijk hoezeer iedere leraar én elk schoolteam lid een wezenlijke rol heeft op te nemen als het erom gaat jongeren gericht ondersteuning te bieden bij de zelfgekozen leertrajecten die ze uitzetten doorheen het onderwijslandschap. Volgens het decreet is de school samen met de ouders dan ook de 'eerste verantwoordelijke' op gebied van leerling(en)begeleiding, maar kan zij daarbij ten allen tijde terugvallen op bijkomende hulp vanuit het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) waarmee ze een samenwerkingscontract of -plan heeft afgesloten.

Eénduidige keuzes inderdaad met het oog op de toekomst van ons onderwijs! Maar hoe zal een en ander heel concreet gestalte krijgen in de praktijk? Met die vraag voor ogen organiseerde de Stuurgroep Onderwijs van de Stichting-Lodewijk de Raet in de loop van het schooljaar 1998-1999 het dubbel-colloquium: 'School en CLB maken samen werk van leerling(en)begeleiding'. Tijdens het eerste deel op 8 december 1998 lichtten beleidsmedewerkers en verantwoordelijken van de onderwijsnetten toe hoe ze het decreet tijdens de komende maanden en jaren zien te implementeren op het veld. Op 25 mei 1999 gaf de Stuurgroep Onderwijs tijdens deel twee dan zelf een flink schot voor de boeg door het 'model van geïntegreerde leerling(en)begeleiding' te introduceren en tegelijk ook concreet aan te geven wat voor implicaties het aanwenden van dit model heeft voor alle actoren in en om de school. Het inleidende referaat waarin Chico Detrez dit alles naar voor bracht, werd integraal afgedrukt in het vorige nummer van *Welwijs*.¹

In deze bijdrage focussen we op de discussies zoals die gelopen zijn tijdens de vier parallelle workshops van de tweede colloquiumdag, workshops waarbij telkens ook het model van geïntegreerde leerling(en)begeleiding als richtsnoer meespeelde op de achtergrond. We brengen de belangrijkste gedachtengangen samen, in een poging expliciet te maken welke *knelpunten en uitdagingen* de mensen uit het veld op dit ogenblik reeds allemaal zien opduiken als het erom gaat de vooropgestelde samenwerking tussen scholen en CLB's daadwerkelijk gestalte te geven, een samenwerking waarin ten volle ook rekening gehouden dient te worden met tal van 'derden' als we afgaan op wat volgt.

In die discussies klonken vooral de stemmen van medewerkers van de huidige PMS- en MST-centra door, vermits zij duidelijk in de meerderheid waren onder de in totaal 140 aanwezigen. Dankzij de samenstelling van de panels zorgden de organisatoren er evenwel voor dat ook de stemmen van de scholen, de jongeren, de ouders en de actoren uit de welzijns- en de gezondheidszorg duidelijk werden gehoord.

Terugblikkend op de dubbel-activiteit valt op hoezeer het hele gebeuren teruggebracht kan worden tot het richtinggevende besef dat het er meer dan ooit tevoren op aan komt om vanuit onderwijs én in samenwerking met alle betrokken partners te zoeken naar

manieren om 'aansluiting' te vinden bij wat de kinderen en de jongeren van vandaag écht 'beweegt'.

Zo wees Georges Monard, secretaris-generaal van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs, alle toehoorders er aan het einde van de eerste colloquiumdag met klem op dat binnen de school, kinderen en jongeren 'in hun totaliteit' begeleid dienen te worden, en dat onderwijs en opvang er dus onmogelijk van elkaar gescheiden kunnen worden omdat van die jeugdige mensen nu eenmaal niet verwacht kan worden dat zij datgene wat zij op andere plaatsen ervaren los kunnen koppelen van hetgeen zij in de school meemaken. Schoolintern moet er dus worden gesleuteld aan door-dachte strategieën inzake leerling(en)begeleiding die het mogelijk helpen maken leerlingen in alle aspecten van hun leren én leven ondersteuning te bieden, of nog die ervoor helpen zorgen dat we onderwijs en begeleiding met elkaar kunnen integreren.

Een oproep die z'n verre echo vond in de afrondende gedachte die Valeer Schodts, directeur van de Middenschool te Diest, inbracht aan het einde van één van de vier workshops tijdens het tweede gedeelte: 'Wat mij over vandaag het sterkst bij zal blijven is dat het al wel vaker gelanceerde "onderwijs = begeleiding" op dit ogenblik zo langzamerhand echt concreet in-

vulling begint te krijgen. Ik vraag me af of alle spelers op het onderwijs reeds ten volle beseffen wat voor een *revolutie* dit wél is?! Vandaar ook dat ik hoop dat school én CLB er in de toekomst ten volle in zullen slagen om samen de werkelijke betekenis van deze fundamentele omwenteling uit te klaren, *én dat voor- al dan ook op het vlak van het leren zelf*. Vraag is hoe onderwijs als synoniem voor begeleiding inderdaad ook consequent gestalte kan krijgen doorheen *alle* leerprocessen die kinderen en jongeren op school door- maken...

Het is vanuit dit revolutionaire, maar tegelijk ook vol- op naar integratie tenderende besef dat wij in wat volgt verslag² willen uitbrengen over wat in de ware betekenis van het begrip als *work-in-progres* kan wor- den gekenschetst.

Wie is wie in de workshop-panels?

Workshop 1: Het beleidscontract of -plan: een onderhandelingsin- strument?

Leden van het panel: Georges Baeten (directeur PMS-centrum Gemeenschapsonderwijs Tienen), Jan Dambre (directeur Pro- vinciale Middenschool Gent), Benjamine Hofman (dokter & coördinator MST stad Brussel), Dirk Hoorelbeke (taakleraar Vrije Basisschool Houhulst) en Jan Tallon (directeur Vrij PMS- centrum II Leuven).

Moderator: Lieven Deprettere, lid Stuurgroep Onderwijs.

Verslaggeving: Philippe Noben, lid Stuurgroep Onderwijs.

Workshop 2: Welke deskundigheid is er nodig bij de CLBmedewer- kers?

Leden van het panel: Carlos Bekaert (directeur Vormingscen- trum PMS-centra Gemeenschapsonderwijs), Eric Bruneel (di- recteur Sint-Andreasinstituut Oostende), Jeannine Engelbosch (directeur Sint-Jozefinstituut ASO-TSO-BSO Kessel-Lo), Greet Mertens (wetenschappelijk medewerker Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg) en Laurent Thys (di- recteur Vrij PMScentrum I Leuven).

Moderator: Wim Verdyck, lid Stuurgroep Onderwijs.

Verslaggeving: Dirk Gombeir, lid Stuurgroep Onderwijs.

Het beleidscontract of -plan: een onderhandelingsinstrument? (workshop 1)

Zullen school en CLB er daadwerkelijk in slagen om op een goede en hanteerbare manier invulling te ge- ven aan het beleidscontract of -plan waarin ze hun sa- menwerking 'bezegelen'? Beschikken ze daartoe wel over de nodige ruimte en tijd? Aan welke randvoor- waarden dient bovendien allemaal voldaan te zijn om te kunnen slagen in het opzet?

Een 'geladen' onderwerp want met het samen uitwer- ken van het voor hen specifieke beleidscontract of -plan creëren school en CLB natuurlijk meteen ook het kader of de context waarbinnen ze elkaar nu en in de nabije toekomst heel concreet tegemoet zullen treden. Vandaar wellicht dat in de discussie met de ruim 30 aanwezigen in de zaal vrijwel meteen als gro- te zorg naar voor sprong dat we voor alles oog moe-

ten hebben voor het **procesmatige** van dit hele gebeu- ren.

Op het veld dienen op vrij korte termijn weliswaar be- slissende keuzes te worden gemaakt over welke scho- len met welk CLB in zee zullen gaan, maar voor het overig is er tijd en ruimte tot 1 september 2003 om de samenwerkingscontracten en -plannen echt 'rond te maken'. De gesprekspartners krijgen dus gedurende ruim drie jaar de kans om samen antwoorden uit te klaren op tal van cruciale dilemma's waarvan er al- vast enkele tijdens deze workshop in alle onomwon- denheid naar voor werden geschoven.

1. Op naar schoolspecifieke beleidscontracten of -plannen?

Wordt het beleidscontract of -plan een echt onder- handelingsinstrument in de zin dat de samenwerking die een school met een welbepaald CLB aangaat, daad- werkelijk ook kan staan **of vallen met het welslagen** van de **aangepaste besprekingen**? Neen, zo luidt het antwoord want in principe is het werkingsgebied van elk CLB strikt afgebakend, en kan er enkel in beperk- te gevallen tot samenwerking overgegaan worden met een CLB uit een aangrenzende regio.

Gegeven deze vaststelling is een volgende vraag hoe je er als school dan toch voor zorgt ten volle aan je trekken te komen, eens duidelijk is met welk CLB je in zee gaat. Volgens Jan Tallon is het met het oog daarop belangrijk om in eerste instantie als school het **eigen pedagogisch project** af te toetsen aan het CLB- decreet om aldus voor jezelf beter in te kunnen schat- ten welke vormen van bijkomende ondersteuning je met recht en reden kunt vergen van de kant van het CLB om aldus de door de eigen school voorgestane visie op onderwijs beter te kunnen realiseren. Of nog: het laat je toe te checken welke **de 'implicaties'** zul- len zijn **van de keuzes van jouw school** op gebied van leerling(en)begeleiding **voor het CLB** waarmee je sa- men zult werken. Aldus kan je met de CLB-mede- werker die verantwoordelijk zal zijn voor de contac- ten met jouw school heel direct ook concrete werkaf- spraken maken die mee ingeschoven kunnen worden in het contract of plan. Tegelijk zal uit deze aftoet- sing én uit de bespreking ervan met de CLBcontact- persoon ook veel duidelijker naar voor springen op welke vragen tot bijkomende ondersteuning het CLB- team zelf kan ingaan en op welke het zal dienen uit te zien naar specifieke tussenkomsten vanwege ande- re actoren op gebied van welzijns- en gezondheids- zorg (zie hiervoor ook workshop 3).

Dirk Hoorelbeke wijst er nog op dat vooraleer je als school in onderhandeling gaat met het CLB je eigen- lijk eerst een soort **sterkte/zwakte-inventaris** dient op te maken over het eigen functioneren. Daarin kan dan tot uiting komen wat het lerarenteam reeds allemaal zelf doet op gebied van zorgverbreding en leerling(en)- begeleiding, en op welke punten er (minstens voor- lopig) inbreng van buitenaf nodig zal zijn. Kan het CLB ook niet ingeschakeld worden bij de uitvoering

van zo'n zelfanalyse, zo vraagt iemand in de zaal zich nog af.

2. Hoe aansturen op 'subsidiare' samenwerking?

Hoe zit het evenwel met de eigenlijke onderhandelingsmarges ten aanzien van het CLB? Is er veel of weinig ruimte tot toenadering voorhanden? Kijkend naar het decreet vreest Jan Tallon dat het antwoord moet zijn: 'Eerder weinig'. Er is immers het 'verplichte' aanbod vanuit het CLB (o.a. inzake volksgezondheid en inzake de controle op de leerplicht) én er is het 'verzekerde' aanbod naar de in het decreet expliciet vernoemde leerlingengroepen toe. Of het CLB dus **echt nog wel toe zal komen aan het** in het decreet ingeschreven '**à la carte**' werken op aansturing vanuit de scholen, is een in deze wel vaker gehoorde, eerder negatief ingekleurde verzuchting.

Als antwoord vanuit de zaal krijgen we alvast ook te horen dat het CLB, juist omwille van haar 'beperkte' omkadering niet zonder meer alle items op de verlanglijstjes van scholen van op tot neer zal kunnen inwilligen; er zullen keuzes gemaakt moeten worden. En zo voegt men er van CLB-kant uit nog aan toe; recente ervaring leert dat scholen op dit ogenblik wel degelijk volop vragende partij zijn én ook hoge eisen stellen! Dus zullen CLB-teams zich ook écht wel genoodzaakt zien **prioriteiten inzake hun ondersteunende dienstverlening** uit te klaren, zo onderstreept Georges Baeten nog.

Gelukkig dus misschien maar dat in het decreet ook zoiets is opgenomen als het **principe van de 'subsidiariteit'** inzake de samenwerking tussen school en CLB! Dat principe stelt immers dat alles wat op de 'eerste lijn' door de mensen van de school zelf kan worden opgelost, daar ook effectief z'n beslag moet krijgen en dus niet zonder meer mag worden doorgeschoven naar het CLB-team! Als scholen aldus handelen kunnen de bewegingsmarges voor het CLB inderdaad 'groter' worden, zo wordt onderstreept; maar opnieuw, de voorwaarde daartoe is dat de school echt zicht heeft op eigen sterktes en zwaktes, en daarbij ook over een eenduidige visie beschikt van waaruit ze aan leerling(en)begeleiding doet.

En juist op dat punt zitten de toekomstige medewerkers van de CLB's met de zorg hoe te handelen als ze merken dat een welbepaalde school uit de cluster van scholen die elk van hen heeft te bedienen, zich 'bezondigt' aan een selectieve, weinig leerlinggerichte aanpak? Moet het CLB dat daarmee wordt geconfronteerd dan soms '**in de plaats treden**' van de **betreffende school en zelf zorgen voor de nodige bijsturing in de door de gemeenschap vooropgestelde richting**? Moet zij dan toch maar zelf voorzien in hetgeen volgens het decreet eigenlijk van de 'eerste verantwoordelijke' moet worden verwacht; zo luidt de vraag waar Georges Baeten mee zit.

Een zonder meer beklijvende vraag die niet in een-twee-drie valt te beantwoorden. Vandaar ook dat het goed is hier meteen een andere bekommernis van

meerdere mensen uit de zaal naast te plaatsen. In zo'n gewichtige materie als deze, zo wordt bij herhaling onderstreept, mogen we het niet laten bij onderhandelingen waarbij op een welbepaald moment alles voor eens en altijd wordt uitgeklaard en in een document vastgelegd; neen, we dienen deze onderhandelingen veeleer te zien als **een continu gebeuren waarbij vraag en aanbod gaandeweg op elkaar kunnen worden afgestemd**. In plaats van te vertrekken vanuit uitgebreide verlanglijstjes, zo beklemtoont Jan Dambre, is het daarom ook beter te opteren voor een 'groeimodel' waarbij beide partijen elkaar ook echt 'vinden'.

3. Hoe het vraaggestuurd werken concretiseren?

En vandaar ook dat diezelfde Jan Dambre pleit voor **een pragmatische aanpak** waarbij niet uitgegaan wordt van het principe 'te nemen of te laten', maar waarbij beide samenwerkende partners in aanvang starten met een beperkt, maar realistisch contract of plan dat vervolgens in de praktijk zo ver mogelijk wordt 'uitgeplooid én geconcretiseerd'. Ook Jan Tallon verwacht in dit opzicht veel van **een positieve dynamiek** waarbij onderweg zal blijken wat allemaal goed werkt en welke initiatieven daadwerkelijk bestendig kunnen worden.

Dirk Hoorelbeke evenwel zit met de bekommernis dat wanneer een school kiest voor een zorgverbredende, meer leerlinggerichte aanpak, zij het 'risico' loopt dat er zich als het ware steeds meer 'probleemsituaties en risicoleerlingen' zullen aandienen, en er in principe dus ook **alsmaar groter wordende nood aan bijkomende ondersteuning** zal blijken te zijn vanuit het CLB. Vandaar dat het volgens hem dan ook nodig zal zijn te zoeken naar **criteria** om de 'zinnelijkheid' van elk van de begeleidingsvragen aan af te wegen; zo niet **zal het CLB wellicht verzuipen in een teveel aan vragen**. Andersom is er evenwel ook de zorg dat *alle* scholen in principe op een 'gelijkwaardige' tegemoetreding vanuit het CLB moeten kunnen rekenen; iets wat evenwel niet zonder meer opgaat omdat het eigen karakter van de onderwijsinstelling én het zelfgekozen pedagogisch project altijd ook van invloed zullen zijn. **Hoe** de CLB's dus precies zullen **inspelen op de 'som' van de vele vragen** die hen worden toegespeeld vanuit alle scholen waarmee ze allianties zijn aangegaan, is op dit ogenblik lag nog niet duidelijk.

De zorgen van beide kanten aanhorend, wordt vanuit de zaal daarenboven ook nog eens de vrees in het midden gegooid dat, temidden de aldus gestalte krijsende onderhandelingen van scholen en CLB's, het weleens zo zou kunnen blijken te zijn dat **de leerlingen en hun ouders 'het pleit verliezen'**, en er letterlijk geen mogelijkheden meer open zullen blijven om hun zorgen rechtstreeks te ventileren aan de CLB-medewerkers die verantwoordelijk zijn voor de school waarmee zijzelf te maken hebben. Een ontorechte vrees, zo klinkt het prompte antwoord, want het CLB is er in eerste instantie voor de leerlingen en hun ouders, en in het decreet staat expliciet vermeld dat op



'elk' verzoek van leerlingen en/of ouders moet worden ingegaan (zie hiervoor ook workshop 4).

4. Hoe als CLB zelf voorzien in een 'eigen aanbod'?

Gelijk opgaand met de vaststelling dat CLB's lang niet zomaar op alle vragen van de scholen zullen kunnen ingaan en dus criteria zullen moeten hanteren om prioriteitskeuzes te maken, is er ook de vraag of de CLB-teams dan soms in een 'eigen aanbod' moeten of kunnen voorzien om scholen naar bestvermogen te bedienen. Een aanbod dus waarmee zo'n team dan bijv. bewust inspeelt op bekommernissen die meer algemeen aan de orde zijn binnen de diverse scholen die het bedient, een aanbod waarmee het zichzelf met een ook een gewisse 'profilering' mee kan geven naar de buitenwereld toe.

Op hoe zo'n werken vanuit een eigen aanbod dan wel concreet in z'n werk zou kunnen gaan, werd evenwel

niet echt ingegaan tijdens deze workshops. Wél is het volgens de mensen in de zaal nodig dat er in de grotere teams heel bewust wordt geïnvesteerd in de **uitbouw van een zo ruim mogelijk 'palet' aan deskundigheden**. In dat geval blijft het dan zoals in het verleden mogelijk dat er naar iedere school toe één teamlid als anker- of verbindingspersoon optreedt, maar tegelijk kan elk van de specifieke deskundigheden binnen zo'n CLB gericht worden ingezet als er zich daartoe expliciete noden voor doen op deze of gene van de te bedienen scholen. En pas wanneer zo'n specifieke deskundigheid binnen het team zelf ontbreekt, dient verder uitgekeken te worden naar begeleiding door derden. Of nog: in principe zal het CLB-team dus wel altijd in eerste instantie na dienen te gaan of zij vanuit de in eigen midden aanwezige deskundigheden à la carte kan inspelen op de zich aandienende vraag, én pas als duidelijk is dat dat niet blijkt te kunnen, zal dat team helpen zoeken naar een geschikte tussenkomst vanwege een andere instantie (zie hiervoor ook workshops 2 en 3). Een vrij algemeen geaccepteerde kijk op het gebeuren, maar temidden de huidige hervormingen leeft er onder de toekomstige CLB-medewerkers wél ook de vrees dat bepaalde van de nu aanwezige deskundigheden wel eens verloren zouden kunnen gaan.

In ieder geval dient het volgens de mensen in de zaal eveneens een continue zorg te zijn erover te waken dat het eigen aanbod vanuit het CLB goeddeels **afgestemd** is en blijft **op wat leeft binnen alle scholen** waarmee ze allianties zijn aangegaan. Gedacht wordt daarbij ondermeer aan afstemming op zaken als: de leerlingenstroom, de systeembegeleiding, het nascholingsbeleid en de netwerkontwikkeling. En nogmaals: het eigen aanbod dient daarbij toegespitst te worden op het gericht aanbieden van ondersteuning op de zwakere punten in de globale werking van de scholen op gebied van zorgverbreding en leerling(en)begeleiding, punten waarop de betreffende scholen (voorlopig) niet in hun eentje kunnen voorzien in leniging.

En hier komt dan nogmaals expliciet de vraag naar boven in hoeverre CLB's hun troeven dienen in te zetten voor scholen die geen of onvoldoende aandacht schenken aan zorgverbreding en aan een meer leerlinggerichte aanpak. Dient het CLB zich met haar eerder **beperkte middelen** ter verlening van ondersteuning niet veeleer **toe te spitsen op scholen** die zich inspanningen getroosten om **wél in de 'goede' richting te evolueren**; dienen dergelijke scholen immers niet in de eerste plaats op de best mogelijke dienstverlening terug te kunnen vallen? Want wat is het nut van investeringen allerhande in scholen die manifest andere wegen blijven bewandelen? Een pertinente vraag, inderdaad?!

5. Hoe garanties inbouwen om te komen tot meer dan formele invullingen?

Kiezen voor een groeigerichte aanpak en voor meer dan formeel beklonken, voor eens en altijd vastgeleg-

de afspraken; hoe doe je dat nu heel concreet? Vanuit de zaal wordt geantwoord dat **het luikje 'kwaliteitszorg'** uit het decreet hierin een belangrijke rol speelt. Meteen wijst de betrokkene ook op enkele valkuilen inzake het succesvol gestalte geven aan beleidscontracten of -plannen. Ofwel wordt niet goed uitgevoerd wat het decreet voorschrijft, en komen school en CLB aldus beide in de problemen.

Ofwel is de uitvoering wel conform het decreet, maar dan nog kan het zijn dat: (1) niet op een deugdelijke manier wordt invulling gegeven aan wat tussen school en CLB is afgesproken, of (2) houdt de bijkomende ondersteuning van de kant van het CLB niet in voldoende mate rekening met de gegevens die vanuit de school worden ingebracht (bijv. over de leerlingstroom, over het eigen pedagogisch project,...). In beide gevallen zit er fictie op de vlotte samenwerking, en zal er bijsturing van doen zijn.

Kwaliteitszorg betekent voor de toekomstige CLB-medewerkers echter evengoed ook het kunnen terugvallen op **nascholing** met het oog op het daadwerkelijk gestalte kunnen geven aan **allerlei nieuwe aspecten van de jobuitoefening**. Tegelijk zal er ook voldoende zorg moeten zijn om de realisatie van allerlei in het vooruitzicht gestelde 'accentverschuivingen' en 'omschakelingen' op een afdoende manier te **managen**, want er is en blijft het onderliggende besef dat er met 'beperkte' middelen én mogelijkheden toch heel wat dient geconcretiseerd te worden (zie voor dit alles ook workshop 2)!

Afrondend

Vandaar dat we volgende gedachten van Jan Tallon als centrale aandachtspunt willen vasthouden uit deze onderhandelingsgerichte workshop. Het komt er niet zozeer op aan tot **meer** dienstverlening te komen, zo benadrukt hij, maar het gaat erom **deze dienstverlening op een hoger niveau te tillen**. Dat vergt inderdaad ontzettend veel overleg, maar zo voegen we er zelf graag aan toe: misschien staat of valt de toekomst van het zorgbrede, leerlinggerichte onderwijs met de inspanningen die alle mensen op het veld zich getroosten om juist nu dit soort gesprekken aan te gaan!

Welke deskundigheid is er nodig bij de CLB-medewerkers (workshop 2)

Met het samenbrengen van de medewerkers uit de vroegere PMS- en MST-centra binnen de nieuw op te richten CLB's zijn de onderliggende pretenties van het decreet lang nog geen feit; voorop staat immers de waarlijk 'multidisciplinaire' werking van de nieuwe teams. Daarbij komen voor alle betrokkenen uiteraard ook aardig wat 'nieuwe' taken en functies om het hoekje kijken. Welke 'vaardigheden' zijn er van doen opdat alle CLB-teamleden inderdaad hun toe-

komstige rol of job naar bestvermogen zouden kunnen opnemen?

Deze richtinggevende vraag wordt in workshop 2 vanuit vijf verschillende invalshoeken van nabij bekeken. In de zaal waren zo goed als uitsluitend PMS- en MST-toehoorders aanwezig. Zo'n 30 in totaal. Gelukkig zaten er in het panel ook een paar directies van scholen. Deze zorgden op diverse punten voor aardig wat 'tegensturing' in de discussie, en droegen aldus ook bij tot verdieping in het beargumenteren van de stellingnames.

Een opvallende gedachte daarbij was alvast dat alle CLB-medewerkers een steviger **vorming** dienen te krijgen **op sociaal-agogisch gebied** zodat ze daadwerkelijk ook veel beter in staat zouden zijn ondersteuning te bieden bij het implementeren van vernieuwingsprocessen allerhande binnen scholen en schoolteams. Een gewisse toenadering dus tot de manier waarop de pedagogische begeleiding zich naar het onderwijsveld toe profileert, en meteen ook een expliciete vraag naar ondersteuning van die kant uit.

1. Moet een CLB-medewerker vooral specialist of vooral generalist zijn?

Als directeur van een school wenst Eric Bruneel in eerste instantie samen te werken met CLB-medewerkers die generalist zijn; mensen die dus **weten hoe ze met elk, zich aandienend probleem** dienen om te **springen** ook al hebben zij zelf meestal niet het 'definitieve' antwoord in petto. Liever geen specialist omdat het risico dan meteen ook veel groter is dat de totaliteit van de jongere uit het oog wordt verloren, en het probleem nogal vlug als een geïsoleerd iets wordt bekeken. Binnen de globaliteit van het CLB-team zijn anderzijds liefst wel zo veel mogelijk verschillende specialismen aanwezig zodat daadwerkelijk ook voorzien kan worden in de ruimst mogelijke dienstverlening (zie ook workshop 1, sub 4).

Maar ook dan nog blijft onverminderd gelden dat **ieder lid** van zo'n team over **de nodige basisvaardigheden** moet beschikken om alle zich op school aandienende probleemsituaties te kunnen plaatsen. Ook voor Carlos Bekaert is de CLB-medewerker iemand wiens 'eerste' deskundigheid ligt op gebied van het observeren, het interpreteren en het synthetiseren van 'aanwijzingen' allerhande; iemand die 'kansen' creëert door de zich aandienende probleemgevallen te helpen herkaderen. Op eendere wijze gaat Laurent Thys ervan uit dat problemen zo veel als mogelijk **binnen de context waarin ze zich aandienen** moeten worden opgelost. Zo'n probleem is immers meestal niet iets waar enkel de leerling mee zit; ook de leraar worstelt ermee. Dus komt het erop aan samen met alle betrokkenen te zoeken naar een werkbare relatie, een relatie waarbij leraar en leerling(en) opnieuw positieve verwachtingen vooropstellen in wat zij samen ondernemen. In plaats van uitsluitend te focussen op probleemgedragingen, dient voor alles dus gekeken te worden naar de interactie binnen de klas en in de

groep, dient er in de ware betekenis van het begrip oog te zijn voor de 'probleemsituatie'.

Een opmerking uit de zaal die nauw aansluit bij dit laatste houdt voor dat het inzake leerling(en)begeleiding belangrijk is **iedere betrokkene in zijn of haar deskundigheid te erkennen**; leerlingen, leraren, ouders, directeur,... allen hebben zo hun eigen ervaringen inzake de zich aandienende probleemsituaties, allen hebben ze hun 'verhaal' en kunnen ze op hun manier een bijdrage leveren tot het vinden van een 'oplossing'. En voor elk van hen geldt daarbij dat zij zich die houding van waarneming waarover Carlos Bekaert het had, dienen aan te meten want dan zal – gelukkig maar – blijken dat er in heel wat gevallen ook antwoorden binnen handbereik zijn zonder dat daarvoor altijd onmiddellijk naar de meest specialistische tussenkomsten van derden moet worden gegrepen. Relativering is nodig, zo verduidelijkt Eric Bruneel nog, want als we niet oppassen en zonder meer ingaan op alle signalen die ouders ons meegeven, is straks ieder kind 'problematisch' (zie ook workshop 1, sub 3)!

2. Vraaggestuurd werken versus voorzien in een 'eigen aanbod'

Wat betreft de samenwerking tussen school en CLB, kiest Eric Bruneel bewust voor een **model van overleg en uitwisseling**. Daarbij dient het CLB duidelijk **rekening te houden met de specifieke situatie van de school**, bijv. wat betreft de te bedienen leerlingpopulatie. Voorts dient het CLB **zich ook af te stemmen op de pedagogische visie van de school**. Vraagsturing houdt immers in dat op expliciete vragen vanuit de school ingegaan kan worden, zonder dat het CLB daartoe eerst het beleid dat het schoolteam op gebied van leerling(en)begeleiding uitzet, wil doorlichten of daarover in discussie wil gaan met directie en leraren. (zie ook workshop 1, sub 2 en 4).

Tegelijk evenwel zal dat schoolteam evident ook haar voordeel kunnen doen door te luisteren naar de signalen die het CLB uitstuurt; of nog, de school is er zonder twijfel bij gebaat om de inbreng van het CLB te zien als een potentieel mede-sturende factor in het als onderwijsinstelling uitzetten van 'nieuwe' sporen op gebied van zorgverbreding en leerling(en)begeleiding. En, zo voegde Greet Mertens er eensluitend aan toe: het kunnen voorzien in een eigen aanbod als CLB is voorwaarde om **voorzetten** te kunnen geven **inzake 'creatieve preventie'**, of nog voorzetten tot het zeer gericht inspelen op probleemgebieden die scholen voorlopig misschien nog niet echt als dusdanig ervaren, maar die zich maatschappelijk niettemin steeds sterker gaan aftekenen en in de zeer nabije toekomst ook binnen het onderwijs en binnen iedere school extra aandacht zullen vergen.

Een duidelijke keuze voor wisselwerking, en voor **wederzijds aanvullende inputs** dus. De inbrengen vanuit de zaal brengen het gesprek evenwel snel terug bij de centrale vraag uit workshop 1 (zie onder sub 2) in

hoeverre er voor dit alles wel echt voldoende marge tot beweging zal zijn in de samenwerking tussen scholen en CLB's? En vreemd genoeg is bij het zoeken naar een antwoord op deze vraag, hier in eerste instantie de arts voorwerp van zorg.

Komt er bij deze persoon daadwerkelijk tijd vrij om invulling te geven aan een meer vraaggestuurde jobinvulling binnen de nieuwe multidisciplinaire setting? Greet Mertens meent van wel, dit alleen al doordat het aantal gezondheidsonderzoeken per leerling van zeven naar vier wordt teruggebracht. En jawel; er zal natuurlijk ernstig nagedacht dienen te worden over een goede taakverdeling tussen arts en verpleegkundige zodat beide de handen iets vrij zouden krijgen om als vaste anker- of verbindingspersoon aan te treden in de hen toegewezen scholen.

Dat dat evenwel kàn, onderstreept Eric Bruneel nog door concreet aan te geven dat de MST-medewerking op zijn school al jarenlang bewust wordt ingeschakeld in het kader van de seksuele en de relationele opvoeding van jongeren. Arts of verpleegkundige worden er met regelmaat gevraagd op te treden als spreker. Beide zijn ook gekende gezichten binnen de school omdat ze er op vaste tijdstippen spreekuur houden en leerlingen dus, volledig op eigen initiatief, bij hen terecht kunnen. Voorwaarde tot het ankerpersoon worden van arts of verpleegkundige, zo wordt nog verduidelijkt vanuit de zaal, is wel dat men beide niet langer blijft vastbeitelen in hun traditionele rollen van respectievelijk 'medicus' of 'vaccineerder'; maar hen ook echt een plaats gunt binnen het opvoedkundige team dat de school ondersteuning verleent op gebied van alle aspecten van zorgverbreding en leerling(en)begeleiding!

3. Het multidisciplinaire werken als CLB-team

Nog volgens Greet Mertens zijn artsen en verpleegkundigen op dit ogenblik wel degelijk 'vragende partij' om mee na te denken over het invulling geven aan de nieuwe CLB-werking, en willen ze aldus ook actief betrokken worden bij het verlenen van schoolgerichte ondersteuning vanuit een multidisciplinair functionerend CLB-team. Misschien wel de **grootste uitdaging** in dit kader vormt volgens haar op dit ogenblik evenwel **het concretiseren van het**, in het decreet expliciet vernoemde, zogenaamde '**multidisciplinaire dossier**'.

Zo'n dossier dient te worden geopend van zodra de begeleiding van een individuele leerling wordt aangetikt. Het gaat namelijk om een werkinstrument dat alle CLB-medewerkers die mede in staan voor de begeleiding van die éne jongere, moeten kunnen inkijken of raadplegen. Het weze duidelijk, zo onderstreept Greet Mertens, dat zo'n dossier niet alle gegevens betreffende de persoon in kwestie zal bevatten, noch alle verslagen van de gesprekken die met die leerling werden gehouden. Wél gaat het om alle gegevens die 'relevant' zijn met het oog op begeleiding.

Een thema dat inderdaad heel wat reacties losmaakt in de zaal. Net zoals een arts met recht zal bepleiten dat niet het volledige medische dossier kan worden opgenomen wegens de evidente gebondenheid aan het 'beroepsgeheim', zullen ook alle andere disciplines binnen het CLB datzelfde argument met recht inroepen. Elk zal vanuit de eigen deskundigheid dus ook mee willen bedisselen wat wel en niet opgenomen wordt, zodat we binnen de kortste keren met 5, 6 of 7 dossiers zitten, zo wordt cynisch opgemerkt! Vandaar de noodzaak tot enige 'nuchterheid' in deze, zo bepleiten andere personen in de zaal; het dossier is immers niet meer dan een 'middel' tot de eigenlijke begeleiding van de jongere, een steun om op terug te kunnen vallen. **Ieder** zal dus inderdaad **vanuit de eigen deskundigheid** moeten uitmaken wat **met recht en reden opgenomen** kan worden in een dossier dat open staat voor alle mede begeleidende collega's. Een lid van de gemeenschapsinspectie op de PMS-centra voegt hier nog aan toe dat het **werken met twee dossiers** in praktisch opzicht quasi de enige mogelijkheid is. Inzake het '**verplichte**' aanbod dienen arts en verpleegkundige de jongeren **jarenlang te volgen**; daarnaast is er evenwel ook het specifiek aan te leggen dossier met alle relevante gegevens, van zodra er wordt gestart met de **in de tijd afgebakende begeleiding van een individuele leerling**.

Voorts wijst dezelfde persoon er nog op dat PMS- en MST-medewerkers inderdaad allemaal gebonden zijn door het beroepsgeheim, en dat het dus eigenlijk zonder meer verbazingwekkend is dat de betrokkenen daarover nog steeds met elkaar in discussie gaan! Een veel grotere bekommernis waarvoor alle betrokken momenteel staan, is volgens de spreker veeleer dat ouders met stelligheid willen weten wat er in het dossier van hun kind staat. Vandaar dat voorzichtigheid is geboden, én in het achterhoofd dient te worden gehouden dat al het 'geschrevene' eerder vroeg dan laat gelezen zal worden; dat er alvast volop geijverd wordt voor een steeds grotere toegankelijkheid of 'openbaarheid' van dit soort documenten (zie ook workshop 4). Vandaar dat het aangewezen is om samen uit te klaren wat inderdaad als relevant moet worden gezien, én dus ook echt vatbaar is voor opname.

4. Schoolbegeleiding vanuit het CLB

Uit eigen ervaring weet Laurent Thys dat het uiterst moeilijk is om vanuit het PMS-centrum en straks dus ook vanuit het CLB, **aan procesbegeleiding** te gaan doen binnen scholen. Zo verloopt de introductie van modellen van differentiatie, van projecten leesbevordering (NT2), van stappenplannen zorgverbreding, enz. lang niet zo gemakkelijk als verhoopt. Er doen zich ondermeer problemen voor omdat begeleiders zich meestal onvoldoende realiseren dat de schoolteamleden niet automatisch de 'kijk' van de externe persoon zullen delen. Voorts duiken er onderweg meestal ook heel wat socio-emotionele spanningen op van zodra er aangestuurd wordt op projectwerking.

Twee redenen die helpen onderstrepen dat het gewoon noodzakelijk is om bij implementatie van vernieuwingen binnen zo'n schoolteam terug te kunnen vallen op een voortrekker, maar dan liefst niet in de figuur van de directeur. Niet echt eenvoudig, dus zitten de toekomstige CLB-medewerkers volgens Laurent Thys op dit ogenblik zelf ook onmiskenbaar met vragen inzake ondersteuning aan het adres van de pedagogische begeleiding om aldus daadwerkelijk onder de knie te krijgen hoe zichzelf gaandeweg ook gestalte kunnen helpen geven aan vernieuwingsprocessen allerhande op school.

Ook Jeannine Engelenbosch speelt als schooldirectie op dubbele wijze de bal door naar pedagogisch begeleiders. Enerzijds zouden de betrokkenen de school veel directer kunnen bijstaan bij het uitklaren van de weg die men als lerarenteam wil gaan (zie ook workshop 1, sub 1), anderzijds zouden ze de medewerkers van het CLB een goede scholing kunnen geven inzake het begeleiden van groepsprocessen. Hoe CLB-teams evenwel zelf de omslag kunnen maken in de richting van school(vernieuwings)begeleiding, is een vraag die heel wat mensen in de zaal bezig houdt. En prompt klinkt als antwoord uit diezelfde richting: door als CLB-medewerker resoluut te stoppen met het alsmat blussen van brandjes; door 'neen' te durven zeggen en er aldus voor te zorgen dat scholen ook zelf de nood aanvoelen om bewust en resoluut werk te maken van **een meer structurele aanpak**.

En in het spoor van dat laatste wordt nogmaals bevestigd dat er bij de CLB-medewerkers een staal aan basisvaardigheden nodig is zodat zij zelf 'eerste antwoorden' kunnen geven op problemen die zich op de meest uiteenlopende terreinen situeren (zie ook onder sub 1 van deze workshop). Daarbij moeten zij vooral ook in staat zijn om die problemen te zien én te analyseren in hun ware, schoolgebonden context. En eens te meer: daartoe moet die CLB-medewerker zelf voor alles ook deskundig zijn op gebied van het **begeleiden van veranderingsprocessen**, doordat hij of zij minstens ook deels een sociaal-agogische vorming heeft genoten. Een stellingname die vrij algemeen op bijval wordt onthaald door de mensen in de zaal!

Maar, zo wordt er onmiddellijk aan toegevoegd, CLB-medewerkers zijn op dat gebied lerende, net zo goed als leraren, want ook van deze laatsten verwachten we (voorlopig) veelal (nog) ten onrechte dat zij al volop in staat zijn in team te werken en ook sociaalagogisch sterk uit de hoek kunnen komen! Laten we in deze hele omslag binnen onderwijs de CLB-medewerkers dus vooral niet gebruiken als 'pasmunt', zo benadrukt Eric Bruneel nog; of nog de pedagogische begeleiding heeft wellicht een wezenlijke opdracht op te nemen naar school- én CLB-teams toe!

5. Het management van 'schaalvergrotere' CLB's

Aanknopen bij het voorgaande beklemtoont Carlos Bekaert nog dat **iedereen expert is op gebied van leerling(en)begeleiding**; ouders net zo goed als leraren,

leerlingen net zo goed als CLBmedewerkers. Deze expertise wordt binnengebracht in alle in en om de school aangegane relaties, want evengoed duidelijk is dat iedereen er in zijn of haar handelen op uit is doelstellingen te realiseren, en dat dan liefst ook nog in goede afstemming met anderen. Vandaar ook dat er vanuit de toekomstige CLB's ondersteuning gegeven zal moeten worden aan veranderings- en vernieuwingsprojecten allerhande; projecten die gestalte krijgen vanuit een **permanent participatief overleg**, alsook vanuit de overtuiging dat iedereen een eigen aandeel heeft in dergelijke processen.

Volgens Laurent Thys ligt de grote uitdaging daarbij vooral op vlak van het management van de schaalgrootte; er zullen coördinatiefuncties vrijgemaakt moeten worden om aldus ook daadwerkelijk een middenkader te creëren, er zullen akkoorden dienen afgesloten te worden met actoren in de sectoren gezondheid en welzijn (zie ook workshop 3),...; kortom, er zullen op tal van vlakken cruciale keuzes dienen te worden gemaakt.

Afrondend

Hoezeer er ook nagedacht wordt over het naar goedvermogen managen van de nieuwe CLB's en over de rollen die de leden van de multidisciplinaire teams daarbinnen hebben op te nemen, er mag geenszins worden voorbijgegaan aan het cruciale gegeven dat elke CLB-medewerker voor alles ook een anker- of verbindingfunctie zal moeten blijven opnemen binnen welbepaalde scholen. Hij of zij zal zich ook in de toekomst dienen te kunnen profileren als een 'vertrouwenspersoon' voor alle partners in en rond een aantal scholen. Zo althans klonk de expliciete waarschuwing die vanuit de zaal met klem werd meegegeven aan het einde van deze workshop waarin de deskundigheid van CLBmedewerkers scherp werd gesteld. En het opbouwen van zo'n vertrouwensrelatie vergt jaren van zorgvuldig aangehouden samenwerking, iets wat de nieuwe CLB-voortrekkers dus best niet uit het oog verliezen bij het uittekenen van de nieuwe organigrammen!

Het vervolg van dit verslag, meer bepaald, het verslag van workshop 3 'Hoe tot netwerkvorming komen met de sectoren welzijn en gezondheid?' en van workshop 4 'Inspraak van leerlingen en hun ouders: een noodzakelijke voorwaarde?' wordt opgenomen in het volgend welwijsnummer (decembernummer, 1999).

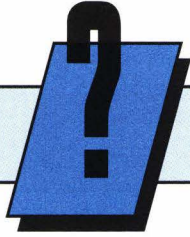
Dirk GOMBEIR
Stuurgroep Onderwijs
Stichting-Lodewijk De Raet
Liedtsstraat, 27-29
1030 BRUSSEL

NOTEN

¹ 'Kiezen voor geïntegreerde leerling(en)begeleiding op schoolniveau', door Chico Detrez, in *Welwijs*, jg. 10, nr. 2, p. 25-30 (juni 1999).

² De integrale versie van deze gesprekken zal vanaf oktober 1999 terug te vinden zijn op de colloquium-bladzijden van de *website onderwijs* van de *Stichting-Lodewijk de Raet* die u kan bereiken door het adres: get.to/onderwijs-sldr in te tikken. De hier gepresenteerde syntheses zijn overigens 'gekleurd' door de 'kijk' van de auteur van deze bijdrage.





Nieuwe regelgeving i.v.m. het toekennen van het getuigschrift van de eerste graad van het secundair onderwijs.*

Het probleem

In het verleden was de regel dat alleen leerlingen die de twee leerjaren van de eerste graad hadden doorlopen in aanmerking konden komen voor het getuigschrift van de eerste graad. Dit had tot gevolg dat leerlingen die geen eerste leerjaar gevolgd hadden geen aanspraak meer konden maken op het getuigschrift van de eerste graad, maar ook van al de daaropvolgende getuigschriften tot en met het diploma van secundair onderwijs.

De nieuwe regeling de toelatingsvoorwaarden tot het eerste leerjaar B

In het verleden gold een regeling dat leerlingen die het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs niet hadden beëindigd toegelaten werden op basis van hun leeftijd. Ze moesten dan uiterlijk op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar de leeftijd van 12 jaar bereiken. Deze maatregel blijft behouden, maar er wordt verder gepreciseerd dat het gaat om leerlingen "die het zesde leerjaar niet hebben gevolgd of niet hebben beëindigd". De vroegere formulering was hier minder duidelijk. Hierdoor werd bij het bepalen van een individueel leertraject niet steeds rekening gehouden met de mogelijkheid om het zesde of het vijfde en zesde leerjaar van de derde graad van het basisonderwijs over te slaan. **de toelatingsvoorwaarden tot het beroepsvoorbereidend leerjaar** In het verleden was het niet mogelijk om als regelmatige leerling toegelaten te worden op basis van een leeftijds criterium. Vanaf dit schooljaar kan dit wel voor leerlingen die uiterlijk op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar de leeftijd van 14 jaar bereiken mits een gunstige en gemotiveerde beslissing van de toelatingsklassenraad.

Het individuele leertraject

De nieuwe toelatingsvoorwaarde voor het beroepsvoorbereidend leerjaar biedt een nieuwe mogelijkheid bij het zoeken naar een individueel leertraject. Het zou echter verkeerd zijn deze maatregel automatisch toe te passen voor alle leerlingen die voldoen aan dit leeftijds criterium. Er wordt terecht in de dienstbrief gewezen op de consequentie verbonden aan deze maatregel. De leerlingen die op basis van de leeftijd toegelaten worden blijven immers voltijds leerplichtig tot het bereiken van de leeftijd van 16 jaar. De wet van 29 juni 1983 die de voorwaarden bepaald waaronder een leerling vanaf zijn 15 jaar in aanmerking kan komen voor de deeltijdse leerplicht eist immers dat deze leerling reeds twee leerjaren secundair onderwijs zou gevolgd hebben. Dit heeft o.a. gevolgen voor het leercontract. Daarom dient de school de ouders uitdrukkelijk te informeren over de consequenties verbonden aan het invoeren van het leeftijds criterium. De regelgever wijst de school ook op de consequenties die zo een toelating kan inhouden voor de school: een inschrijving op deze basis ontslaat de klassenraad niet van haar inspanningsverplichting ten overstaan van de ontwikkelingsdoelen.

Het diploma secundair onderwijs in het BSO*

Het probleem

Dit diploma geeft toegang tot het hoger onderwijs. Voor leerlingen die een zevende BSO met vrucht hebben beëindigd, en niet verder wensen te studeren, is dit diploma een heel aparte betekenis. Het verleent hun toegang tot een hogere categorie van openbare functies en geeft hun in bepaalde ondernemingen meer promotiekansen. Leerlingen die in de eerste graad als vrije leerling ingeschreven waren omdat ze geen eerste leerjaar A of B gevolgd hadden konden geen getuigschrift van de eerste en van de tweede graad krijgen en dus ook geen diploma.

De nieuwe richtlijn

Gezien de nieuwe regelgeving i.v.m. het toekennen van het getuigschrift van de eerste graad van het secundair onderwijs voldoen de leerlingen die op basis van het leeftijds criterium rechtstreeks toegang hebben tot het tweede leerjaar van de eerste graad van het secundair onderwijs nu wel aan het statuut van regelmatige leerling. Bij het beëindigen van hun opleiding zullen ze dan ook het diploma van het secundair onderwijs kunnen verwerven. Als overgangsmaatregel stelt de regelgever dat: "het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de tweede graad van het secundair onderwijs, uitgereikt in het beroepssecundair onderwijs op 30 juni 1997, 30 juni 1998 of 30 juni 1999 wordt, voor wat de toekenning van het diploma van secundair onderwijs in het derde leerjaar van de derde graad BSO betreft, gelijkgesteld met het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs". (zie rubriek 8.2.15 van de omzendbrief). Hiermee kunnen alle leerlingen die momenteel BSO volgen het diploma verwerven. Deze maatregel geldt evenzeer voor het tweede en derde leerjaar van de vierde graad BSO.

De delibererende klassenraad en openbaarheid van bestuur*

Een klassenraad is een orgaan dat verregaande en autonome bevoegdheden heeft, vooral dan de delibererende klassenraad. Zij kan bindende adviezen uitbrengen bij het toekennen van oriënteringsattesten in het algemeen en het B- en C-attest in het bijzonder. Deze beslissingen zijn zeer moeilijk aan te vechten door de ouders of de meerderjarige tenzij er procedurefouten zouden gemaakt zijn.

Het probleem

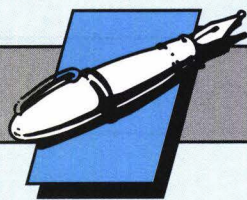
Gezien het oriënteringsattest zo beslissend is voor de verdere schoolloopbaan gaat het hier – zowel voor de klassenraad als voor de betrokkene – om zeer gevoelige materie. Daarom heeft de regelgever reeds eerder gestipuleerd dat iedere leerling op het einde van het schooljaar (m.a.w. voor 30 juni) recht heeft te weten of hij al dan niet geslaagd is en wat hij verstaat onder een oriënteringsattest (zie rubriek 8 van de omzendbrief). Er dient een strikte scheiding gemaakt te worden tussen een disciplinaire en een studiebeoordeling. Enkel de studiebeoordeling komt in aanmerking voor de eindbeoordeling en hierbij mogen enkel elementen in aanmerking genomen worden die behoren tot het studiedomein. Indien de school niet-cognitieve elementen belangrijk acht voor het studiedomein dan dient dit duidelijk aangegeven te worden in het studiereglement (zie rubriek 6.3 van de omzendbrief). Ondanks deze richtlijnen blijft deze materie een bron van frustratie en conflicten.

De nieuwe richtlijn

De regelgever heeft het dan ook nodig geacht extra waarborgen te eisen bij het oriënteringsattest B en C. Deze luiden: "Door de school zal dan ook aan deze personen een document moeten worden overhandigd waarin een synthese ligt vervaardigd van de elementen die hebben geleid tot de beslissing in hoofde van de leerling. Dit document mag een uittreksel zijn uit de notulen van de delibererende klassenraad. De principes van openbaarheid van bestuur (shandelingen) en motiveringsplicht impliceren evenwel niet dat informatie dient verstrekt die toelaat een vergelijking te maken met beslissingen die werden genomen over andere leerlingen. Uitsluitend informatie die de personen rechtstreeks aanbelangt, dient ter beschikking gesteld. Onderhavige bepaling gaat in vanaf het schooljaar 1999-2000" (zie rubriek 8.1.6 van de omzendbrief).

NOOT

* Omzendbrief SO 64 (25.6.1999) Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs. In: Coördinatie van de Omzendbrieven. Deel: Secundair Onderwijs. Of: www.ond.vlaanderen.be/omzendbrieven/secundair-onderwijs.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Studiedag 'Kinder- en jongerenparticipatie'.

Op dinsdag **30 november 1999** vindt in het Provinciaal Vormingscentrum te Oostmalle de studiedag plaats 'Vraag het aan de kinderen... en doe er wat mee!' Dit is een initiatief van de Provincie Antwerpen en de Stad Antwerpen in samenwerking met Onderzoekscentrum Kind en Samenleving, vzw Jeugd en Stad en vzw Kristal.

Inspraak met kinderen en jongeren: vrijblijvende modegril of een bewust(wordings)-proces? Iedereen lijkt ervoor gewonnen, maar hoe organiseer je die inspraak? Wat komt er bij kijken? Welke methodiek(en) pas je toe? En vooral: wat doe je ermee?

Enkele initiatiefnemers stellen hun project voor: een kennismaking, een kritische kijk op hun visie en een confrontatie met hun werkwijze. Tegelijk bieden ze een forum om volop uit te wisselen over inspraakervaringen met kinderen en jongeren.

Deze dag kost je 500 fr. per persoon (lunch en documentatiemap inbegrepen).

Verdere inlichtingen, opvragen van folder en inschrijven: jeugddienst Provincie Antwerpen, tel.: 03/240.53.64, e-mail: jeugd@admin.provant.be Jeugd en Stad, tel.: 03/272.30.73, e-mail: JS@mail.dma.be.

Colloquium 'Interculturalisering in het algemeen welzijnswerk'.

Op **26 oktober 1999** gaat vanaf 9 u. tot 13 u. in 'Het Pand' van de Universiteit Gent, gelegen in Onderbergen 1 te 9000 Gent, een Colloquium door over "Interculturalisering in het algemeen welzijnswerk, een verkenning van praktijkontwikkelingen en beleidspectieven". Het is een initiatief van twee centra Algemeen Welzijnswerk, m.n. CAW Artevelde en CAW Visserij, in samenwerking met het Centrum Interculturele Communicatie en Interactie en met de medewerking van het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk, de Stedelijke Integratiedienst Gent en ALERT! Tijdschrift voor welzijnswerk en sociale politiek.

In Gent pogen twee centra (Artevelde en Visserij) impulsen te geven aan hun hulpverlening aan allochtonen. Allochtone medewerkers werden ingeschakeld in een 'mobiel bijstandsteam' en in het team budgetbegeleiding. In het vrouwenopvangcentrum en in het vluchthuis werden culturele bemiddelaarsters ingeschakeld.

De tijd is rijp voor een tussentijdse toets van deze impulsen. Slagen de allochtone tolken, bemiddelaars en collega's erin de interculturele deskundigheid te vergroten? In werkgroepen wordt besproken hoe deze keuzes ingrijpen op de relatie tussen hulpverleners en cliënten en hoe de interactie in de gewenste zin kan gestuurd worden. De resultaten worden tot slot via bijdragen van Mevr. Tine Van Regenmortel (HIVA Universiteit Leuven) en Dhr. Ghislain Verstraete (Centrum voor Interculturele Communicatie en Interactie Universiteit Gent) gekoppeld aan de perspectieven voor een verdere wetenschappelijke ondersteuning.

Inschrijvingen aan 800 fr. op rekening 001-3303444-88 van POW met vermelding COL991026. Voor inlichtingen kan u terecht op P.O.W. vzw, Diksmuidelaan 50 te 2600 Antwerpen, tel.: 03/366.13.80, fax: 03/366.11.58, e-mail alert.pow@advalvas.be.

Trefdag - Informatie - Preventie (TIP)-Beurs

Naar 2-jaarlijkse gewoonte organiseren de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg van West-Vlaanderen de TIP-beurs op **20.10.99**.

Dit keer is het centrale thema "*participatie van jongeren*" in drie sectoren: *onderwijs, jeugdwerk en jeugdzorg*.

Er worden 5 verschillende *workshops* georganiseerd: 1. radencultuur, 2. media, 3. beleidsprojecten, 4. integratieprojecten en 5. creatieve projecten.

Er zullen ook *tentoonstellingsstanden* te bezichtigen zijn van tal van organisaties die met deze thematiek bezig zijn. Vb. CBJ, Arktos, NDO, Vives, Jenip, Unicef, Spirit, Habbekrats, Jidée, enz.

Programma:

11 u. briefing van personen die een aandeel hebben in de organisatie

12 u. opening preventiebeurs: organisaties actief rond 'inspraak en participatie' geven concrete ondersteuning aan initiatieven rond dit thema; warme maaltijd voor sprekers, projectverantwoordelijken, medewerkers, broodjes voor beursbezoekers

13u15: verwelkoming door mevrouw Veulemans

13u30: "Kinder- en jeugdparticipatie als opvoedingsperspectief" door prof. Micha de Winter (auteur van "Kinderen als medeburgers", De Tijdstream Utrecht)

15u: keuzewerkgroepen (vooraf in te schrijven, keuze van 1 werkgroep, cf. folder)

16u30 tot 18u: receptie en slotbeschouwingen door M. de Winter. Plaats: Openluchtcentrum "Duin en Zee", Fortstraat 128, 8400 Oostende.

Europees Congres Odysseus: Jongeren motiveren die dreigen uit de boot te vallen

Het is bekend dat elke institutie of wet zijn eigen uitzonderingen en uitvallers voortbrengt. Dit geldt ook voor de wet op de (verlengde) leerplicht. Men stelt vast dat een aantal jongeren niet willen leren of zich niet kunnen inschrijven in het reguliere onderwijskader. Zowel in de lokale Brugse situatie als op Vlaams en Europees niveau zijn sedert enkele jaren initiatieven gegroeid. Bij wijze van experiment gingen ze aan het werk met jonge mensen die vastlopen op school en/of de arbeidsmarkt. Deze initiatieven pogen bruggen te slaan tussen verschillende maatschappelijke actoren om zo grensoverschrijdend samen te werken aan hetzelfde doel: jonge mensen (opnieuw) op het spoor te zetten van een eigen verlangen m.b.t. leren en werken. Dit congres wil alle geïnteresseerden laten kennismaken met nieuwe inzichten en werkvormen die ontwikkeld werden binnen vier projecten in evenzoveel landen, allen verenigd in het Europees samenwerkingsverband "Odysseus". Het congres vindt plaats op vrijdag **29 oktober** te Brugge.

Voor meer informatie: Therapeutisch pilootproject Odysseus, Prins Albertstraat 52, 8310 Sint-Kruis, tel.: 050/36.45.91 of fax: 050/36.45.86.

De effecten van de federalisering

Op dinsdag **12 oktober 1999** gaat vanaf 9 u. in de Centrale auditoria van de UCL te 1200 Woluwe een studiedag door over "De effecten van de federalisering voor de kwaliteit van sociale diensten en burgerschap". Aan dit colloquium werken actoren en getuigen mee uit de verschillende gewesten en gemeenschappen.

Gastspreekster is de bekende socioloog Alain TOURAINE (CADIS, Parijs). De studiedag wordt georganiseerd door ALTER Agence de presse et d'information sociales, in samenwerking met de Brusselse Raad voor het Leefmilieu (BRAL), ALERT! tijdschrift voor Welzijnswerk en Sociale Politiek (Antwerpen) en L'Institut des Sciences du Travail de l'Université Catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve). Gespreksthema wordt de kwaliteit van de sociale

politiek in België die nu grotendeels onder de bevoegdheid van de Gewesten en Gemeenschappen ressorteert. Inschrijvingen worden verwacht voor 30 september via ALTER, 02/230.74.28. De deelnameprijs is 900 fr. Inleidende teksten beschikbaar on-line vanaf 12 september: <http://www.econosoc.org/alter1210>

Voor meer informatie: Agence ALTER, rue Froissart 85, B-1040 Bruxelles. Tel.: 02/230.74.28, fax: 02/231.15.59.

Buurteconomie werkt!

Buurtendiensten zijn geen toverformule, maar ze creëren wel nieuwe vormen van arbeid (bij voorkeur) voor de buurtbewoners en verhogen tegelijk de leefbaarheid van de buurt. Buurtdiensten gaan uit van de capaciteiten van de mensen in de buurt, die beantwoorden aan de collectieve behoeften in de wijk. Door de inbedding van de buurtdiensten in de wijk worden de sociale contacten en netwerken in de buurt versterkt.

Tijdens de tweedaagse over buurtdiensten komen de volgende drie thema's uitgebreid aan bod:

- de participatie en capaciteiten (empowerment) van de langdurig werklozen;
- het partnership tussen de lokale overheid, de bewoners en andere organisaties;
- de financiering en het beleidskader.

Tijdens de congresdag in Brussel op **25 november** wordt de discussie over de buurtdiensten gestoffeerd met verschillende buitenlandse voorbeelden zoals: het Sunflowerproject in Dublin, de Régie de quartier in Meaux (nabij Parijs), le Conseil Régional de la Région Nord-Pas-de-Calais, en het Europees Netwerk lokale ontwikkeling.

Tijdens de tweede dag op vrijdag **26 november** in Gent ligt de klemtoon op praktijkbezoeken, die worden georganiseerd door de stad en het Opbouwwerk Steunpunt Gent. Die ontmoetingsdag wordt opgezet met het netwerk FLORA, het netwerk van vrouwen voor training en jobcreatie.

Het tweedaags Europees evenement inzake buurteconomie heeft plaats in samenwerking met het Europees Parlement, het stadsbestuur van Gent, het Opbouwwerk Steunpunt Gent, FLORA, het Netwerk voor Economic Selfhelp and Local Development, en het Steunpunt Lokale Netwerken.

Voor meer informatie: VIBOSO, Vooruitgangstraat 323, 1030 Brussel. Tel.: 02/201.05.65, fax: 02/201.05.14, e-mail: viboso@skynet.be (vragen naar Gerard Hautekeur of Anny Stevens).

Omgaan met racisme

Kerkwerk Multicultureel Samenleven heeft een cursusaanbod 'omgaan met racisme'. Het gaat om een actieve training in kleine groepen (maximum 16 deelnemers), waarbij de ervaringen van de deelnemers het uitgangspunt vormen. Het programma loopt over drie avonden, telkens van 19.30 tot 22 uur.

De cursus gaat door op **verschillende data**, telkens in een andere regio. Begeleiders zijn Didier Vanderslycke en Ann Labeeuw. Voor de drie avonden vragen we een bijdrage van 750 frank.

Data en plaatsen:

Gent: 14-21-28/10/99

Leuven: 16-23-30/11/99

Roeselare: 10-17-24/01/2000

Hasselt: 3-10-17/02/2000

Antwerpen: 15-22-29/03/2000

Inschrijving en informatie: Kerkwerk Multicultureel Samenleven, Huidevettersstraat 165, 1000 Brussel. Tel.: 02/502.11.28, fax: 02/502.81.01, e-mail: KMS@br-delen.ngonet.be.

Feesten bij de burens

Feesten bij de burens is een exclusieve kalender voor het jaar 2000 met de feestdagen van de verschillende godsdiensten en culturen in ons land en wat meer informatie over al deze feesten. Zo weet u wanneer de burens feesten!

Feesten bij de burens is een coproductie van Kerk en Wereld, Mechelen en Kerkwerk Multicultureel Samenleven, Brussel, en kan besteld worden bij:

- Kerkwerk, Multicultureel Samenleven, Huidevettersstraat 165, 1000 Brussel, Tel.: 02/502.11.28, Fax: 02/502.81.01

- Kerk en Wereld, Korte Schipstraat 16, 2800 Mechelen, Tel.: 015/28.07.00, Fax: 015/28.07.01

Kinderrechten in en rond het Vredeshuis

Op **20 november 1999** bestaat het NV-Verdrag inzake de Rechten van het Kind tien jaar.

Daarom organiseren de Dienst Noord-Zuidsamenwerking, het Vredeshuis, de Openbare Stadsbibliotheek, de Cel Cultuur-Onderwijs en andere Stadsdiensten ism de Kinderrechtswinkel, de vzw Vízit, de vzw Vandaag & Morgen en het Gents Overleg Noord-Zuid een resem activiteiten.

"Recht" door de stad: 04/10/99 - 19/11/99

Een wandeling die jongeren op een speelse wijze bewust maakt van de rechten die ze hebben. Startend in het Vredeshuis, waar een hongermaal kan verorberd worden, gaat het via de Gentse Kuip naar de Kinderrechtswinkel. Twee lesuren lang stappen we met een professionele en interactieve begeleiding door de wonderlijke wereld van de kinderrechten.

Duur: 1u30 of 2 uur (met hongermaal). Prijs: gratis tot 19 november. Nadien kan de wandeling mits betaling aangevraagd worden bij de Kinderrechtswinkel. Doelgroep: derde graad lager en eerste graad secundair; alle types onderwijs.

'Op weg naar Vera Paz': 04/10/99 - 19/11/99

Een geleide wandeling, een ontdekkingstocht door de typische Gentse havenwijk de Muide. Met didactische spelvormen wordt er op een begrijpelijke maar eveneens leuke manier een verband gelegd tussen deze specifieke volkswijk en thema's als wereldhandel, arbeidsomstandigheden en milieuvraagstukken. 'Op weg naar Vera Paz' giet de hedendaagse complexe wereldverhoudingen in een aangename wandeling.

Duur: ongeveer 2 uur. Prijs: gratis. Doelgroep: derde graad algemeen en technisch secundair onderwijs.

Kinderrechtenplein: 19/11/99

Om het tienjarig bestaan van het VN-verdrag inzake de Rechten van het Kind in de verf te zetten wordt de Lievekaai in Gent tijdelijk en symbolisch omgedoopt tot "Kinderrechtenplein". Er wordt een aangepast programma opgezet.

Wordt (iets later) verwacht: "Passe-Partout": vanaf 10/01/00

Op maandag 10 januari 2000 gaat het aangekondigde educatief spelcircuit 'Passe-Partout' van start. Dit spannende detectivespel handelt over de universaliteit van kinderrechten. 10 tot 15-jarigen ontdekken op een speelse wijze dat ze rechten hebben en dat deze rechten geschonden kunnen worden – zowel hier als in het Zuiden. In het najaar van 1999 krijgt u alle concrete gegevens doorgestuurd.

Info en inschrijvingen: Vredeshuis, Sint-Margrietstraat 9, 9000 Gent, tel.: 09/233.42.95, 09/223.29.53, fax: 09/225.73.79, e-mail: noord-zuid@gent.be.

Kinderrechten: een balans

Het tijdschrift Gezinsbeleid in Vlaanderen, een uitgave van de studiedienst van de BGJG, besteedt in het recentste nummer uitgebreid en exclusief aandacht aan de kinderrechten. De reden hiervoor is de tiende verjaardag van het internationaal kinderrechtenverdrag.

In dit themanummer wordt een voorlopige balans opgemaakt van hoe het staat met de concrete toepassing van die rechten in onze samenleving. Het is een heel dik nummer geworden waarin ook de integrale verdragstekst afgedrukt werd.

Fons De Neve, hoofd van de studiedienst, gaat eerst in op het belang van het verdrag op zich en de manier waarop de gezinsbeweging die rechten in haar werking aan bod laat komen. Geert Cappelaere, werkzaam bij Unicef en gewezen voorzitter van de Nationale Commissie tegen de Seksuele Uitbuiting van Kinderen, gaat in zijn bijdrage dieper in op die soms gespannen relatie en staat onder meer stil bij de discussie omtrent de zogeheten "pedagogische tik".

In een volgend onderdeel evalueren de verschillende medewerkers van de studiedienst het voorbije overheidsbeleid vanuit de kinderrechtenvisie. Een soort alternatieve rapportage als het ware waarbij thema's als kinderen en echtscheiding, media, welzijn(s-

zorg), leef- en speelruimte, opvoedingsondersteuning, onderwijs, arbeid, sociale zekerheid en inkomen de revue passeren.

Carine Vansteenbrugge, attaché op de studiedienst van de Bond, overschouwt in een vierde artikel de wettelijke structuren en middelen om het verdrag in ons land concreet gestalte te geven: het Kinderrechtencommissariaat, de Kindefectrapportage, de Nationale Commissie voor de Rechten van het Kind, enz.

Tenslotte komt prof. Eugeen Verhellen aan het woord met zijn reflecties bij deze tiende verjaardag. De hoogleraar is gematigd optimistisch maar stipt nog een aantal belangrijke pijnpunten aan.

Eén exemplaar van het tijdschrift kost 150 frank (+ 30 frank verzendingskosten) en kan telefonisch besteld worden bij het secretariaat van de studiedienst 02/507.88.71 of 02/507.89.52, faxen kan ook 02/507.88.29 of e-mailen: bjg.studie@village.uunet.be.

Handicaps in actuele kinderboeken

In sommige verhalende kinderboeken komen kinderen voor met een handicap. Het is echter niet altijd gemakkelijk om actuele boeken over dit thema op het spoor te komen. Datzelfde geldt voor informatieve kinderboeken over handicaps. Sinds kort zijn de nieuwste kinderboeken over deze onderwerpen te vinden via Internet. Op de website van Uitgeverij De Inktvis, www.inktvis.nl, zijn namelijk actuele kinderboeken over kinderen en lichamelijke of verstandelijke handicaps opgenomen. Deze titellijstjes worden verschillende keren per jaar bijgewerkt. De nieuwe titels van kinderboeken vormen een recente aanvulling op twee vakpublicaties over dit onderwerp uit de serie Boekje Open. De volgende twee boeken vormen het basiswerk: Boekje Open over Lichamelijke Handicaps, geschreven door Stefan Rovers en Boekje Open over Verstandelijke Handicaps, geschreven door Gonnie Eggink. De serie is erop gericht om de volwassen omgeving van kinderen enthousiast te maken voor (voor)lezen, door ze zoveel mogelijk aantrekkelijke kinderboeken over een bepaald onderwerp te laten zien. Wie een deel van de serie Boekje Open heeft aangeschaft (prijs resp. bfr. 275 en bfr. 300 is – in combinatie met de aanvullingen op Internet – altijd in het bezit van recente titels van kinderboeken waarin handicaps een rol spelen.

De delen uit de serie Boekje Open zijn te koop via de boekhandel of rechtstreeks te bestellen via de website van Uitgeverij De Inktvis of via Jeukiboek in Zedelgem (e-mail: jeukiboek@skynet.be).

Jaarverslag Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen 1998

In dit jaarverslag komen de belangrijkste realisaties van het voorbije jaar aan bod. Het milieubeleid en de ruimtelijke ordening namen in 1998 een stevige plaats in binnen de activiteiten van de SERV. Voor het eerst werd door de SERV de vergrijzingspolitiek op een systematische manier aangepakt. Werkgelegenheid en arbeidsmarktbeleid stonden in 1998 vooraan op de SERV-agenda. Het werkgelegenheidsakkoord 1998-2000 was hierbij de rode draad. Voor meer inlichtingen: Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen, Jozef II-straat 12-16, 1000 Brussel, tel.: 02/209.01.11, fax: 02/217.70.08 of e-mail: serv@serv.be.

Jaarverslag Koning Boudewijnstichting 1998

De Koning Boudewijnstichting publiceerde het jaarverslag van 1998. In dit jaarverslag wordt een overzicht gegeven van de activiteiten en projecten die in 1998 plaats vonden.

Voor meer informatie: Koning Boudewijnstichting, Brederodestraat 21, 1000 Brussel, tel.: 02/511.18.40, fax: 02/511.52.21 of e-mail: info@kbs-frb.be.

Jaarverslag Kind en Gezin 1998

Zopas is het jaarverslag van Kind en Gezin 1998 verschenen. Ook dit jaar wordt het hoofdstuk "Het kind in Vlaanderen" in een los-

se bijlage behandeld. Daarnaast is er de folder "Feiten en cijfers" als een te consulteren info- en werkinstrument. Kind en Gezin heeft de bedoeling dat de publicatie van dit jaarverslag de uiting mag zijn van hun streven om een efficiënt en dienstbaar instrument te zijn ten behoeve van het jonge kind en zijn gezin.

Voor meer informatie: Kind en Gezin, Hallepoortlaan 27, 1060 Brussel, tel.: 02/533.12.11 of fax: 02/534.14.48.

Jaarverslag Stichting Welzijnszorg Provincie Antwerpen 1998

Met dit jaarverslag over 1998 wordt een overzicht gegeven van de activiteiten van de Stichting Welzijnszorg Provincie Antwerpen. Enerzijds gaat het om de voortzetting van permanente opdrachten, anderzijds stonden verschillende nieuwe projecten op stapel. Voor meer informatie: Stichting Welzijnszorg Provincie Antwerpen, Lange Lozanastraat 223 bus 2, 2018 Antwerpen, tel.: 03/240.69.59 of fax: 03/240.68.88.

Jaarverslag Vlaamse Gezondheidsraad 1998

Het jaarverslag van de Vlaamse Gezondheidsraad brengt verslag uit over de activiteiten van deze Raad, die begin 1997 werd geïnstalleerd. De VGR brengt aan het Vlaamse Parlement en de Vlaamse Regering advies uit over alle aangelegenheden die verband houden met gezondheid, gezondheidszorg en gezondheidsbeleid. Voor meer informatie: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Gezondheidszorg, Vlaamse Gezondheidsraad, Markiesstraat 1, 1000 Brussel, tel.: 02/553.35.35 of fax: 02/553.35.31.

Verslagboek Conferentie Seksuele Vorming CGSO Trefpunt

Niet roken. Niet drinken. Veilig vrijen.... De preventiecampagnes vliegen de jongeren om de oren. En overdaad schaadt. Al de goede bedoelingen ten spijt, dreigen deze pogingen averechts effect te sorteren. Ook de boodschappen omtrent seksualiteit zijn veelal negatief, terwijl seks ook best leuk kan zijn. Tijd dus voor een nieuw concept van seksuele vorming met focus op de leuke kant van de zaak. CGSO Trefpunt nam hierin het voortouw en ontwikkelde het concept Goede Minnaars. Deze tekst -voor opvoeders, hulpverleners en leerkrachten- geeft aan hoe een andere aanpak van seksuele vorming er kan uitzien. Vervolgens ging dit concept richting wetenschappers en experts. Tijdens de Conferentie Seksuele Vorming van 3 maart gaven een aantal mensen vanuit verschillende invalshoeken hun visie op de zaak. Deze beschouwingen, opmerkelijke onderzoeksresultaten en reacties van het publiek werden gebundeld in een verslagboek. Een bron van inspiratie voor hulpverleners, opvoeders en leerkrachten die jongeren op een positieve manier willen begeleiden en hiervoor op zoek zijn naar nieuwe impulsen en ideeën.

Het verslagboek is te bestellen bij CGSO Trefpunt, Meerstraat 138B, 9000 Gent, tel.: 09/221.07.22 of fax: 09/220.84.06. het verslagboek kost 250 BEF (+ 80 BEF voor verzending).

Den Vrijen Courant

Den VRIJEN COURANT is een jaarlijks magazine voor en door jongeren van 14 tot 18 jaar. Het bericht duidelijk, correct en zonder taboes over relaties en seksualiteit. Voor meer informatie:

In petto, Jeugdendienst informatie en preventie, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58 of e-mail: mailbox@inpetto-jeugdendienst.be.

Een stap vooruit

"Een stap vooruit" is de titel van een folder die uitgegeven werd door de Koning Boudewijnstichting. Deze folder gaat over een campagne voor jongeren uit het beroepsonderwijs, de middenstandsopleiding en deeltijdse vorming die werd opgestart ter gelegen-

heid vande 65ste verjaardag van Koning Albert II.
Voor meer informatie: Koning Boudewijnstichting, Brederode-
straat 21, 1000 Brussel, tel.: 02/511.18.40, fax: 02/511.52.21 of e-mail:
info@kbs-frb.be.

Opleiden en begeleiden van laaggeschoolde volwassenen: een uitdaging

Reeds enkele jaren organiseert Karel de Grote-Hogeschool een Voortgezette Lerarenopleiding voor de educatieven uit de centra van basiseducatie. Sinds januari 1998 werd deze opleiding aangevuld en opengesteld voor alle begeleiders werkzaam in allerhande opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven. Er is een folder beschikbaar waarin meer informatie gegeven wordt over de Voortgezette Lerarenopleiding (Vobe) en over het Opleiding Opleiders Laageschoolden (Opla)-programma. Voor meer informatie: Opleiding Opleiders Laageschoolden, Karel de Grote-Hogeschool, Katholieke Hogeschool Antwerpen, Departement Sociaal-agogisch werk, Departement Lerarenopleiding, Brusselstraat 17B, 2018 Antwerpen, tel.: 03/237.52.55 of fax: 03/248.49.10.

Opleidingen Centrum voor Gezinswetenschappen

Het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen organiseert twee opleidingen: Gezinswetenschappen en Seniorenconsulentenvorming. In beide opleidingen richt men zich tot volwassenen. Inlichtingen ove beide opleidingen zijn te verkrijgen bij: Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, Huart Hamoiriaan 136, 1030 Schaarbeek, tel.: 02/240.68.40 of tel.: 02/240.68.44.

Vorming, training en opleidingen VIBOSO

Viboso stelt een folder ter beschikking waarin vier cursussen en drie studiedagen, die in het najaar aangeboden worden, toegelicht worden. Voor meer informatie: VIBOSO, Vooruitgangsstraat 323, 1030 Brussel, tel.: 02/201.05.65 of fax: 02/201.05.14.

Cursussen C.O. en Bu.S.O. najaar 1999

Het Centrum voor Andragogiek geeft een brochure uit waarin de cursussen voor het najaar worden voorgesteld. Bekende thema's (milieu en veiligheid, financieel beleid, praten met jongeren, on-dewijsactualia,...) worden verdiept en op een andere manier be-licht. Nieuwe thema's worden een plaats gegeven in het onderwijs-landschap (preventie van seksueel misbruik, investeringsbeleid, pensioenen, dubbel boekhouden,...).
Voor meer informatie: Centrum voor Andragogiek vzw, Prinsstraat 8, 2000 Antwerpen, fax: 03/220.46.79.

Nascholingen Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren

Het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren (UIA) organi-seert de volgende maanden een aantal cursussen voor leerkrach-ten. Er worden allerlei thema's behandeld: o.a. Remediëring Ne-derlands, Stemtechniek voor leerkrachten, Achtergronden van leer-problemen, Basis cursus: communicatie, Basis cursus socio-emotio-nele begeleiding, Aanpak van moeilijke klassen en leerlingen, Hoog-begaafd: luxe of handicap?, Motiverende gespreksvoering en om-gaan met druggebruik, Tussen de regels: over aanpak van gedragsproblemen, Faalangstbegeleiding, Kindermishandeling, mis-schien ook in jouw klas?, Spijbelen: wat doe je eraan?, Help! De leraar verzuip! Over opvang van beginnende leraren.
Voor meer informatie: CBL, Universiteitsplein 1, 2610 Antwer-pen (Wilrijk), tel.: 03/820.29.60, fax: 03/820.29.57; e-mail: cbl@uia.ua.ac.be of webpagina: <http://clb-www.uia.ac.be>.

VIBEG Kadervormingsaanbod najaar 1999

VIBEG vzw, het Vormingsinstituut voor de Begeleiding van Ge-handicapten, heeft opnieuw een vormingsaanbod voor professio-nelen op het najaarsprogramma. Voor inlichtingen: VIBEG, M. Theresiastraat 114, 3000 Leuven, tel.: 016/23.51.21, fax: 016/23.09.93 of e-mail: vzw.vibeg@pandora.be.

Opleiding Cultuur en Gezondheidszorg

Cimic (Centrum voor Intercultureel Management en Internatio-nale Communicatie) is ervan overtuigd dat de wijze waarop cultu-ren hun zorg voor lichaam en geest uitdrukken samenhangt met hun mens- en wereldbeeld. Cimic wil hieraan aandacht besteden en start, in samenwerking met de gespecialiseerde Dienst Welzijn (Laken) en de Katholieke Hogeschool Mechelen, een module "Cul-tuur en Gezondheidszorg".

Voor meer informatie: Cimic vzw, Zandpoortvest 13, 2800 Meche-len, tel.: 015/28.71.58, fax: 015/28.71.64 of e-mail: cimic@khm.be.

Regionale ICT-onderwijs dagen en school & computer

Tijdens de Regionale ICT-Onderwijs Dagen kunnen de deelne-mers zich laten informeren over ICT (Informatie, Communicatie en Technologie) in het onderwijs. Tegelijkertijd gaat ook de School & Computer-beurs door waar de laatste ontwikkelingen op het ge-bied van ICT voor educatief gebruik te zien zijn.

Voor meer informatie: ESS, Postbus 614, 9700 AP Groningen, tel.: 050/527.75.04, fax: 050/526.42.34 of e-mail: info@ess.nl.

Vrijwilligers schoolopbouwwerk Brussel

Op enkele jaren tijd bouwde het Brussels schoolopbouwwerk een stevige reputatie op. Haar kernopdracht: ouders en jongeren nau-wer bij het school- en buurtgebeuren betrekken en hun inspraak geven. Bij het opzetten van nevenactiviteiten spelen vrijwilligers een belangrijke ondersteunende rol. Verscheidene organisaties in het Brusselse zoeken dan ook enthousiaste vrijwilligers. Hun ta-ken: animatie, spel- en huistaakbegeleiding, voorlezen aan huis, taalstimulering,... Een folder stelt het geheel voor.

De folder is aan te vragen bij: Stephan Henau, Centrum Sociale Stadsontwikkeling Brussel, Vooruitgangsstraat 333/10, 1030 Schaar-beek, tel.: 02/274.03.30 of internet: <http://bop.vgc.be/info/school-opbouwwerk>.

Evenementenkalender op Internet

De e-kalender op internet geeft een dagelijks geactualiseerd ove-zicht van evenementen over jeugd. Diverse evenementen op het brede terrein van jeugd, jeugdzorg, jeugd welzijn, jeugd beleid zijn opgenomen. Het overzicht is gericht op uitvoerend werkers, be-leidsmakers en andere betrokkenen in de jeugdsector. De e-kalen-der op Internet is ontwikkeld door Stichting Jeugdinformatie Ne-derland in opdracht van een aantal landelijke organisaties en fond-sen.

Voor meer informatie: www.sjn.nl/e-kalender, redactie E-kalen-der, e-kalender@sjn.nl, tel.: 030/239.44.33 of fax: 030/239.44.56.

Week van de pleegzorg 1999

Zoals elk jaar organiseert de Federatie Pleegzorg, de koepelorga-nisatie van alle diensten voor pleegzorg in Vlaanderen, een "Week van de Pleegzorg". Dit jaar valt deze van 4 t.e.m. 8 oktober. De be-doeling hiervan is pleegzorg zoveel mogelijk onder de aandacht te brengen en om op die manier een zo groot mogelijk publiek te in-formeren en te sensibiliseren.

Voor meer informatie: Federatie Pleegzorg, Ravenstraat 112, 3000 Leuven, tel.: 016/23.97.75, fax: 016/23.83.62 of e-mail: federatiepleegzorg@skynet.be.

BOEKEN

Als leren pijn doet...

HELLINCKX, W., en GHESQUIERE, P.
Acco, Leuven, 1999, 188 p.

Leren op school gaat niet altijd vanzelf. Als leren pijn doet, dan laat zich dat ook thuis voelen. Het kind kan zich thuis of op school onbegrepen gaan voelen, zijn zelfvertrouwen kwijtraken en zelfs druk, onhandelbaar of agressief worden. De ouders worden teleurgesteld in hun verwachtingen. Ze begrijpen niet wat er aan de hand is. Dit kan leiden tot grote spanningen of problemen in het gezin. Dit boek is in de eerste plaats voor deze ouders geschreven. Het biedt antwoorden op hun vragen en geeft advies bij het opvoeden van kinderen met leerstoornissen. Het helpt ze bij het zoeken van aangepaste hulp. Het geeft leerkrachten inzicht in wat het voor een gezin betekent als een van de kinderen met leerstoornissen worstelt. Het reikt handvatten aan voor een goede communicatie met ouders, zodat zij het gevoel krijgen ernstig genomen te worden. De kostprijs van het boek bedraagt 795 BEF.

Plaatsing in het licht geplaatst! Registratieonderzoek naar de beslissingsprocedure ten aanzien van en de hulpverlening in de gemeenschapsinstellingen voor bijzondere jeugdbijstand.

LEMMENS, M. en VAN WELZENIS, I.
Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 1999, 174 p.

Het registratieonderzoek waarvan in dit rapport verslag gemaakt wordt, situeert zich in de tweede fase van het bredere actieonderzoek dat zich richt op de ontwikkeling van trajecten en netwerken vanuit de gemeenschapsinstellingen voor bijzondere jeugdbijstand. Omdat men tijdens het onderzoek geconfronteerd werd met structurele knelpunten in het bestaande beleid ten aanzien van en binnen de halfopen en de gesloten gemeenschapsinstellingen, werd een registratie uitgevoerd bij parketmagistraten, jeugdrechters, consulenten en de gemeenschapsinstellingen met de bedoeling hun respectievelijke vorderings-, plaatsings-, advies- en hulpverleningsbeleid te expliciteren en te kwantificeren. In het rapport wordt een beeld gegeven van de overwegingen die een rol spelen in de beslissingsprocedure om minderjarigen in een gemeenschapsinstelling en/of huis van arrest te plaatsen, van de diverse aspecten van de hulpverlening ten aanzien van minderjarigen die geplaatst worden in een gemeenschapsinstelling en van de mate van afstemming tussen beslissingsprocedure en de hulpverlening.

Beide werken zijn te bestellen in de documentatiedienst jeugdcriminologie, KULEUEN, Hooverplein 10, 3000 Leuven (tel.: 016/32.52.77 of fax: 016/32.54.68). De kostprijs van de werken bedraagt 350 BEF.

Ervaringsdeskundigen in de armoede: Meerwaarde en methodiekontwikkeling

VAN REGENMORTEL, T., DEMEYER, B. en VANDENBEMPT, K.
HIVA-K.U.Leuven, Leuven, 1999, 166 p.

In deze studie wordt de methodiek "werken met ervaringsdeskundigen in de armoede" theoretisch gekaderd vanuit het "empowerment" paradigma. Binnen dit paradigma zijn participatie, het greep krijgen op het eigen leven en een focus op krachten van personen, centrale punten. Tevens wordt de gezamenlijke voedingsbodem geschetst met de "maatzorg"methodiek. Verder wordt het concept van "ervaringsdeskundige" nader uitgediept en gedifferentieerd. Naast deze aanzet tot methodiekontwikkeling ligt de focus van dit onderzoek op de meerwaarde van het inschakelen van ervaringsdeskundigen in de armoede. Naast de meerwaarde wordt er in deze studie ook stilgestaan bij de mogelijke knelpunten of valkuilen van deze methodiek. De publicatie wordt afgesloten met een aantal rode draden rond de methodiek "werken met ervaringsdeskundigen in de armoede" en met een aantal (beleids)pistes voor de toekomst. Het boek kost 500 BEF en is te bestellen bij HIVA-K.U.-Leuven, E. Van Evenstraat 2e, 3000 Leuven, tel.: 016/32.33.32, fax: 016/32.33.44 of e-mail: Liesbeth.Villa@hiva.kuleuven.ac.be.

Cultuurparticipatie: een vergeten recht en bindende kracht in de armoedebestrijding. Een kijk op de ART 23* projecten. Kunstprojecten als hefboom tegen sociale uitsluiting

DEMEYER, B., VAN REGENMORTEL, T.

HIVA i.s.m. Kunst en Democratie en in opdracht van de Koning Boudewijnstichting, Brussel, 1998, 78 p.

Kunnen artistiek-sociale projecten een hefboom betekenen in de armoedebestrijding? Met deze uitgangsvraag worden de 356 projectverantwoordelijken bevraagd, die in 1996 een voorstel indienden bij de Koning Boudewijnstichting naar aanleiding van de projectoproep ART 23*. De meerwaarde die deze projecten, die een artistieke dimensie koppelen aan een proces van sociale integratie, kunnen opleveren wordt in beeld gebracht aan de hand van een balans met positieve en negatieve effecten bij de deelnemers, de kunstenaars, de begeleiding, de buurt, het publiek en het beleid. Dit onderzoeksmateriaal geeft voldoende redenen ter ondersteuning van beleidsvoorstellen die erop gericht zijn om de financiële, praktische, sociale, fysieke en culturele drempels die mensen in armoede ervaren op het vlak van cultuurparticipatie open te breken om zodoende dit vergeten grondwettelijk recht op te kunnen nemen.

Het boek is te bestellen bij: Kunst en Democratie vzw, Saincteletplein 19, 1000 Brussel, tel.: 02/201.09.08; fax: 02/203.02.05 of e-mail: art23@vti.be (contactpersoon: Toon Van den Brempt).

Het recht van alle kinderen. Inclusief onderwijs. Het perspectief van ouders en kinderen.

VAN HOVE, G. (Red.),
Acco, Leuven, 1999, 134 p.

Overal ter wereld voeren kinderen met een handicap, samen met hun ouders, leerkrachten en andere professionelen, een dagelijkse strijd om volwaardig te worden opgenomen in een gewone klas. Maar "inclusie" boezemt velen nog angst in of botst op tal van vooroordelen. Dit boek geeft meer uitleg over de filosofie waarin de inclusiegedachte is ingebed, en plaatst inclusie en inclusief onderwijs in een theoretisch en praktijkgericht kader. Naast de bespreking van het literatuuraanbod, komen vooral een aantal ouders en kinderen met een verstandelijke handicap aan het woord. Aan de hand van deze verhalen distilleert de auteur de noodzakelijke voorwaarden waarbinnen inclusief onderwijs mogelijk wordt. Ten slotte worden de getuigenissen van deze ouders en de opmerkingen van de auteur geconfronteerd met de ervaringen van professionele onderzoekers op dit terrein.

De prijs van het boek bedraagt 695 BEF.

Planmatig handelen in de jeugdhulpverlening.

KNORTH, E.J. en SMIT, M. (red.).
Leuven, Garant, 1999, 436 p.

Instellingen voor jeugdhulpverlening staan voor de opgave de kwaliteit van hun handelen zichtbaar te maken en te optimaliseren. De afgelopen jaren is er op verschillende fronten gewerkt aan de uitwerking van een betrekkelijk nieuw concept in het kwaliteitsdenken: planmatig handelen. Zowel vanuit een theoretisch/onderzoeksmatige invalshoek als vanuit de praktijk zijn werkwijzen ontwikkeld die het hulpverlenend handelen ten behoeve van jeugdigen en hun omgeving een meer systematisch, planmatig karakter willen geven. Dat wil zeggen dat hulpverleners op grond van een gedegen diagnostiek hulp bieden; dat genomen beslissingen en gemaakte keuzen transparant zijn en naar professionele maatstaven verantwoord kunnen worden; dat aan de uitvoering van de hulp een uitgewerkt plan ten grondslag ligt, en dat de voortgang van de hulpverlening nauwgezet wordt gevolgd en geëvalueerd. Dit boek biedt een overzicht van de kennis en inzichten die momenteel voorhanden zijn. Het is bestemd voor allen die werkzaam zijn op het terrein van de jeugdzorg. Het boek kost 1125 BEF.

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 leerlingsituaties (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

Studiedag Welwijs "Opvoeden in billijkheid"	p. 3
Het leven is hier. Jongeren in de publieke cultuur. <i>P. Blondeel</i>	p. 4-7
Leerlingbegeleiding in het secundair onderwijs <i>M. Bouverne-De Bie en G. Verschelden</i>	p. 8-11
De beleving van de woonomgeving <i>A. Colman</i>	p. 12-15
Het kinderrechtencommissariaat Een nieuw elan voor het kinderrechtenbeleid in Vlaanderen? <i>L. De Rycke</i>	p. 16-19
Katern Leerboeken wereldoriëntatie in het basisonderwijs versus emancipatie <i>J. Desmet-Goethals</i>	p. 20-24
Op weg naar geïntegreerde leerling(en)begeleiding Knelpunten en uitdagingen in de samenwerking van scholen, CLB's en 'derden' <i>D. Gombeir</i>	p. 25-32
Wetwijs Het toekennen van het getuigschrift van de eerste graad van het secundair onderwijs <i>Jan Tallon</i>	p. 33
Agenda en documentatie <i>A. Rimaux</i>	p. 34-38