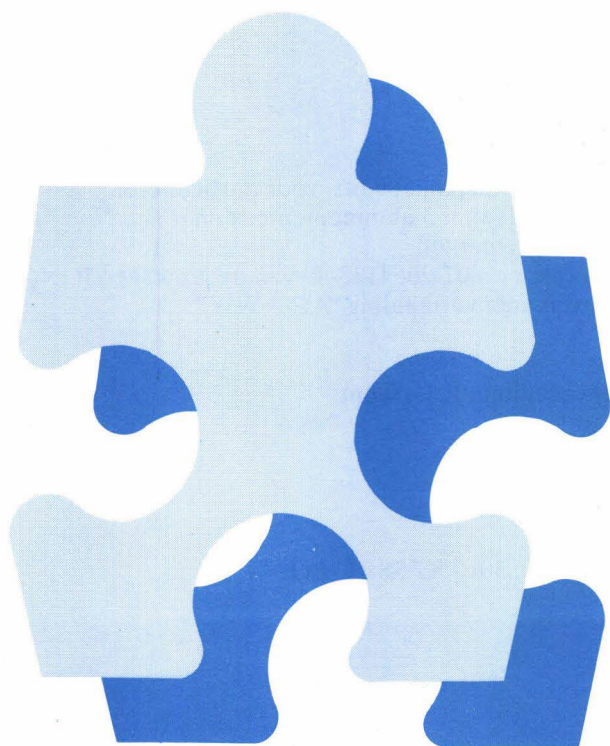


# WELWIJS

verschijnt 4× per jaar, jaargang 10, nummer 4, december 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 - G. Redig - 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.

# GEWELD OP SCHOOL EENS ANDERS BEKEKEN

Dit artikel is voor het grootste deel gebaseerd op wat we vorig jaar als inleiding brachten in de workshop "Institutioneel geweld" die een onderdeel was van het jaarcongres van de Vereniging voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid dat plaats vond op 2 december 1998 met als thema "Geweld op school". Voor deze inbreng baseerden wij ons vooral op onze ervaringen in het spijbelproject van het departement onderwijs waarin we samenwerken met 90 scholen in de steden Brussel, Antwerpen, Gent, Brugge, Genk, Hasselt, Oostende en Dendermonde. Verder vonden we ook heel wat inspiratie in de signaalnota van het preventieproject "Uit de schoolse boot". Deze nota is het resultaat van een project gecoördineerd door het Comité Bijzondere Jeugdzorg Leuven. Ook in een onderzoek van het HIVA over voortijdig schoolverlaten in de tweede graad van het BSO vonden we de bevestiging van wat we in ons dagelijks samenwerken met onze scholen ondervonden. Heel wat van de aangehaalde pijnpunten werden overigens al in vorige artikels van Welwijs besproken.

Omdat we vanuit eigen ervaringen vertrekken, hebben we het hier over het secundair onderwijs. We brengen onze vaststellingen in een tiental punten. Beschouw ze als een aanzet voor verdere discussie. Voor het verder aanpakken van deze knelpunten liggen talrijke opdrachten weggelegd voor de scholen en hun Centra voor Leerlingbegeleiding maar ook het beleid heeft nog heel wat werk te verrichten.

## 1. De sociale ongelijkheid in onderwijs neemt niet af

Gelijke kansen in het onderwijs wordt vandaag gezien als een sociaal grondrecht. De beleidslijnen "onderwijsvoorrang" en "zorgbreedte" passen in dit perspectief. Het gaat over het inschatten van de risico's respectievelijk voor allochtonen en voor alle kinderen die er nood aan hebben vanuit individuele beperktheden of vanuit hun maatschappelijke achtergestelde situatie.

In het rapport "Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaams onderwijs" van het Centrum voor Sociaal Beleid van de Ufsia noemt Barbara Tan de blijvend sociaal ongelijke onderwijskansen verontrustend. 46 procent van de kinderen van laaggeschoolde ouders heeft schoolvertraging tegenover 29 procent bij de kinderen van hooggeschoolde ouders. Van de eerste groep gaat 24 procent naar het beroepsonderwijs, van de tweede groep 4 procent.

Als het over leerrechten gaat zien we dat vooral de perspectieven van kansarme jongeren niet rooskleurig zijn en dat zij zeker niet de maximale kansen op ontplooiing krijgen. Men vindt ze massaal terug in het BSO.

## 2. BVL en 2de graad BSO zijn problematische groepen binnen onderwijs

Een grote concentratie aan problemen vindt men in BVL en in de 2de graad van het BSO. Bij deze laatste groep rekenen we ook de jongeren van het deeltijds onderwijs.

### BVL

De klasverdeling in BVL gebeurt op basis van beroepenvelden en de vooronderstelde beroepsinteresse van de leerlingen. Maar deze leerlingen zijn net als de mees-

te leeftijdgenoten nog niet toe aan beroepskeuzerijpheid. Ze worden verschillende keren gedupeerd:

- Door te differentiëren op vooronderstelde beroepsinteresse komt de klemtoon te liggen op de beroepsvooropleiding in plaats van de noodzakelijke psychomotorische training.
- Wat algemene vakken betreft zijn deze groepen uiterst heterogeen (jongeren met een BLO-verleden naast jongeren die uit A-klassen komen en een behoorlijk schools peil bereikt hebben maar omwille van gedragsmoeilijkheden in BVL terecht komen).
- Deze heterogeniteit vraagt een geïndividualiseerde aanpak die echter onmogelijk kan gerealiseerd worden omwille van de grootte van de klasgroepen. BVL-klassen van 20 tot 25 leerlingen komen geregeld voor. Heel wat leerkrachten gaan in deze klassen kopje onder, heel wat leerlingen geraken tijdens dit jaar volledig op drift. We mogen ook niet vergeten dat we hier volop met pubers te maken hebben.<sup>1</sup>

### 2de graad BSO

In deze graad merken we duidelijk twee groepen:

- Een aantal jongeren weten duidelijk wat ze willen. Ze hebben een uitgesproken voorkeur voor een bepaalde beroepsactiviteit en verwachten dat de school de nodige opleiding en ondersteuning biedt.
- Een tweede groep jongeren weten helemaal niet wat ze willen. Ze zijn in de 2de graad "gesukkeld". In een 3de jaar BSO komen de leerlingen tegen met drie jaar schoolse achterstand m.a.w. hun leeftijdgenoten met een succesvolle schoolloopbaan zitten in het 6de jaar! Dit is een risicogroep en met deze groep is het onderwijs op dit ogenblik aan het mislukken. Met deze 15-, 16-, 17-jarigen moet iets gebeuren: deze groep moet eerst leren "leven", pas daarna kan naar een beroepsopleiding overgeschakeld worden.

## 3. Het jaarklassensysteem is nefast

Vanuit het project komen we dagelijks in contact met een maatschappelijk kwetsbare groep die we massaal terugvinden in BSO, DBSO en BUSO.

Hun verhaal is een verhaal van voortdurend mislukken. De school is niet afgestemd op hun cultuur. Ze beschikken niet over dat wat in de school minimaal wordt verwacht. Het jaarklassensysteem is voor hen nefast! Het

betekent immers dat ze jaar na jaar met een totaal negatieve beoordeling geconfronteerd worden en niet meer uit de spiraal van falen raken. Sommigen weten vanaf januari al dat ze weer niet zullen slagen; alle motivatie valt weg, de afkeer wordt groter, het proces van ontbinding en afhaken vordert...

#### 4. Het attesteringsysteem roept vragen op

Leerlingen worden georiënteerd op basis van niet kunnen, op basis van falen. We zitten met een cascadesysteem niet alleen van ASO naar TSO, BSO, DBSO maar zelfs met een niveauperlagings naar bepaalde studierichtingen binnen eenzelfde school.

Het roer moet omgegooid worden. We moeten jongeren kunnen oriënteren op basis van succes. In plaats van de schoolse achterstand steeds maar te vermeerderen moeten we meer kunnen aansluiten bij het ritme van de individuele leerling en bij zijn capaciteiten. Een attestering zou moeten aanduiden wat de leerling al kan. Modularisering van de tweede en derde graad van het secundair onderwijs is hiervoor wellicht een mogelijkheid. *“Voordelen van modularisering: de jongere krijgt meer greep op zijn eigen opvoeding, het modulair systeem sluit meer aan bij het ritme van de leerling en diens capaciteiten, het maakt de leerroutes diverser, het houdt minder een totaal negatieve beoordeling in. Dit betekent dan ook dat de beoordeling in de zin van diploma's of attestering meer een overzicht is van wat de leerling kan.*

*Aansluitend bij het leerplichtig onderwijs zou het wenselijk zijn dat er een vorm van vervolgonderwijs modulair opgebouwd wordt zodat men verder op eigen ritme kan bouwen aan zijn ontplooiing.*

*Indien men hiervoor opteert dan betekent dit ook dat er een serieuze schoolloopbaan begeleiding moet uitgebouwd worden in functie van een maximaal rendement”.*

#### 5. De ene school is de andere niet

In de jaren '70 met de uitbouw van het VSO streefde men naar een democratisering van het onderwijs, met gelijke kansen voor iedereen, met minder competitie, met aandacht voor basisvorming en uitstel van definitieve studiekeuze. Vandaag stellen we vast dat we op deze weg geen vooruitgang gemaakt hebben (zie punt 1).

Eenzijds heb je de betere scholen die vooral oog hebben voor de prestaties van de leerlingen. In de signaalnota “Uit de schoolse boot” worden deze scholen selecterende scholen genoemd. Door hun beleid, door hun opstelling waar de soms expliciete vraag van de ouders niet vreemd aan is, liggen deze selecterende scholen aan de oorsprong van het afhakingsproces. Anderzijds heb je de “opvangende scholen”. Vanuit hun verleden en door hun aanbod recruterende deze scholen al gemakkelijker leerlingen uit de arbeiders- of sociaal niet zo hoog aangeschreven maatschappelijke lagen. Ze hebben een hele tijd open en bereidwillig gestaan tegenover het opnemen van “lastige” leerlingen. De laatste tijd wijzen ze er meer en meer op dat ze door hun bereidwilligheid een slecht imago krijgen en slachtoffer dreigen te worden van hun eigen politiek. Ze worden meer en meer de afvalbak.

*Moeten dergelijke scholen die toch al een prijs betalen voor hun openheid, niet kunnen rekenen op extra middelen?*

#### 6. Het leerrecht van alle jongeren is niet gegarandeerd

Leerlingen die van school worden gestuurd kunnen als maar moeilijker terecht in andere scholen.

Na de kerstvakantie en zeker na 1 februari, de heilige datum, nemen scholen niet gemakkelijk meer op en vallen heel wat jongeren tussen wal en schip. Vaak immers zouden deze jongeren in klassen komen waar er al heel wat problemen zijn.

Leerkrachten geven signalen dat de limiet bereikt is: met nog een leerling erbij zou de groep niet langer hanteerbaar zijn. Vaak ook is een school bang dat moeilijke jongeren opnemen anti-reclame betekent. Soms wordt via oudercomités of participatieorganen waarin ook ouders zetelen ook druk uitgeoefend.

Voor een leerling die na 1 februari ingeschreven wordt, ontvangt de school pas een jaar later geld. Het is begrijpelijk dat een school niet zit te wachten op leerlingen met gedragsproblemen, waar ze veel “gratis” werk moeten in stoppen.

“De zorg voor de leerling wordt ondergeschikt gemaakt aan het belang van de school en het eigen imago. Scholen nemen slechts verantwoordelijkheid op voor de eigen leerlingen. Op het moment dat een leerling van school verandert, stopt de interesse.

*Een school- en netoverschrijdende structurele samenwerking moet voorkomen dat een leerling die zijn school voortijdig verlaat door niemand opgevolgd en begeleid wordt. Door deze begeleiding kan de opvolging van het traject afgelegd door de leerling, verzekerd worden...”<sup>3</sup>*

#### 7. Preventie voor risicogroepen is noodzakelijk

Bij de eerste besprekingen in onze projectscholen die plaatsvonden in oktober-november en die handelen over jongeren die geregeld afwezig waren, viel het op dat zo goed als alle leerlingen die dan besproken werden al een ernstige schoolse achterstand opgelopen hadden. Vaak ging het ook om nieuwe leerlingen die dan twee of drie jaar ouder waren dan gebruikelijk voor de klas waarin ze zaten.

De vraag kan gesteld worden of er niet meer zorg moet besteed worden aan de inschrijvingen. Vandaag is dit in de meeste scholen vooral een administratieve bedoeining. De gegevens staan mooi genoteerd in het dossier maar worden de eerste maanden niet gebruikt. De inschrijving wordt niet gezien als een eerste aanzet tot een leerlingbegeleidingsysteem. Er wordt weinig aandacht besteed aan de leerling als persoon en aan zijn omgeving. Het toekomstperspectief van de jongere wordt niet bevestigd. Heel wat van deze ingeschrevenen voelen zich volkomen geïsoleerd en hebben het gevoel dat niemand zich nog om hen bekommert. Heel vaak is hun antwoord spijbelen en afhaken of provocerend gedrag vertonen om aan leeftijdgenoten te bewijzen dat ze zich niet plooiën naar de eisen van de opvoeders. Ook al merkt men bij een eerste oppervlakkige analyse dat men met risicoleerlingen te maken heeft, toch zal men vaak pas ingrijpen als het probleem zich in één of andere vorm duidelijk manifesteert. Scholen moeten nog meer gemobiliseerd worden voor preventieve ondersteuning van risicjongeren.

*Om een leerlingbegeleidingsstelsel te stimuleren kan als eerste stap de methodiek van intakeprocedure aanbevolen worden. Het is belangrijk dat er tussen school en leerlingen een band ontstaat. Dit is een essentiële vereiste om tot een begeleidingsstelsel te komen. Met deze methodiek die aan de hulpverlening ontleend is, kan men te weten komen wie de leerling is, of hij op de goede plaats zit in het onderwijs, en wie de steunfiguren zijn. In een volgende fase kan men aandacht besteden aan leerlingen, hun problematiek, en deze individueel of groepsgericht benaderen.*<sup>4</sup>

## 8. Er wordt overwegend repressief en "persoonsgericht" gereageerd

Het homogene schoolsysteem vraagt aan de jongeren ongeacht hun achtergronden, instellingen, belangstellingen en mogelijkheden, een vrij eenvormige aanpassing. Op een studiedag in mei 1998 over Wisselwerking tussen Bijzondere Jeugdbijstand en Onderwijs stelde Johan Leman dat de school een "assimilerende machine" is. Als je niet beantwoordt aan het profiel van de modale jongere heb je het verduiveld moeilijk. De schoolcultuur is de cultuur van de middenklasse.

Leerlingen worden nog al te dikwijls onder verhoogde druk geplaatst om zich aan te passen of, bij niet aanpassing om de school te verlaten.<sup>5</sup>

Een goed functionerend tuchtreglement is geen eenvoudige zaak. Wanneer het voeren van vermanende gesprekken, het geven van strafwerk en strafstudies, het uitsluiten voor een paar dagen niet werkt dan voelt men zich als school aan het einde van de mogelijkheden. In het beste geval worden de feiten zwart op wit nauwgezet genoteerd, er worden bewijzen verzameld, de uitsluiting wordt voorbereid.

Er wordt overwegend repressief gewerkt en men ziet niet onmiddellijk alternatieven. Scholen voelen zich onmachtig om bepaalde problemen aan te pakken en op te lossen. Moet er niet gewerkt worden met een degelijke probleemverkenning? Het opstellen van en het werken met handelingsplannen is in sommige scholen nog vrijwel onbestaande. De leerkrachten als een team laten handelen is niet evident. De samenwerking met PMS en met externe diensten is nog te beperkt. Leerkrachten kennen de voorzieningen niet die specifiek met adolescenten werken. Is er trouwens bij de leerkrachten wel altijd een bereidheid tot samenwerking met derden?

Nog te vaak worden de oorzaken van de problemen uitsluitend bij de jongere en zijn thuismilieu gelegd: de jongere is onhandelbaar, de ouders willen niet mee. De jongere wordt vaak niet aanvaard met zijn achtergrond. Leerkrachten discrimineren soms vanuit het niet kennen van het milieu. Binnen de leerlingbegeleiding zou meer aandacht moeten besteed worden aan misverstanden en mogelijke conflicten die te maken hebben met het schoolsysteem zelf. Indien blijkt dat het systeem van de school fout zit, is het evident dat iedere oplossing waarbij het systeem niet verandert een slechte oplossing is.<sup>6</sup>

Er wordt in de BSO-richtingen bijzonder weinig positief gestimuleerd, zo blijkt uit onderzoek.

*Er is een algemene bereidheid tot "extra-investering" nodig. (Tijd voor overleg, voor nascholings, voor interne com-*

*municatie, voor samenwerking met PMS en externen). Ook het beleid kan hier meer ondersteunend werken.*

## 9. Emancipatie en participatie zijn binnen onderwijs nog geen verworvenheid

Bij probleemsituaties wordt nog te bevoogdend opgetreden. Nog te weinig wordt in onderling overleg gezocht naar betere samenlevingsformules. Nog te weinig is er respect voor en volledige betrokkenheid van de jongere en zijn ouders. Terwijl men in welzijn de jongere als een volwaardige partner ziet, heeft men in onderwijs deze overstap nog niet gemaakt en ziet men de leerlingen nog steeds als "individuen-in-wording". Zelfs 18-plussers worden in vele scholen in hun meerderjarigheid niet au sérieux genomen. Vaak wordt er over hun hoofden heen nog in de eerste plaats met de ouders gecommuniceerd.

## 10. Het onderwijs is voor sommigen niet betaalbaar

Sommige kinderen en jongeren lopen school in moeilijke familiale omstandigheden, in materiële armoede. Zo zijn er jongeren die geen maandabonnement voor het openbaar vervoer kunnen nemen omdat de som te hoog is om in één keer te betalen. Naar het einde van de maand toe zijn ze dan nog enkele dagen afwezig.

Nog schrijnender is de situatie van jongeren die op het einde van het schooljaar geen rapport meekrijgen maar wel de boodschap dat eerst de rekeningen moeten verffend worden. Het feit dat er leerplicht tot 18 jaar is, betekent geenszins dat er ook voor alle jongeren leerrecht is. Wie dit leerrecht wil garanderen en wil voorkomen dat jongeren "uit de schoolse boot vallen" zal moeten kiezen voor een geïntegreerde aanpak, gestoeld op inzicht in de achterliggende dynamiek.

Deze geïntegreerde aanpak vraagt veel tijd voor overleg en teamwerking, vraagt om deskundigheid en visie.

**Bea VANDEWIELE**  
Paul Van Ostaijenlaan 28  
3001 LEUVEN

### NOTEN

<sup>1</sup> TALLON, J., VAN DEN VREKEN, C., Omgaan met verschillen in de school, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 1997, p. 49.

<sup>2</sup> DOUTRLUNGNE, M., Dag School! Hoger Instituut voor de Arbeid, K.U.-Leuven, 1994, pp. 122-123.

<sup>3</sup> Signaalnota "Uit de schoolse boot", CBJ Leuven, 1998, p. 26.

<sup>4</sup> SPEETJENS, J., "Intakes en leerlingbegeleiding", in *Welwijs*, jrg. 6, nr. 1, p. 17.

<sup>5</sup> TALLON, J., VAN DEN VREKEN, C., Omgaan met verschillen in de school, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 1997, p. 63.

<sup>6</sup> TALLON, J., VAN DEN VREKEN, C., Omgaan met verschillen in de school, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 1997, p. 22.

# OP WEG NAAR GEINTEGREERDE LEERLING(EN)BEGELEIDING

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

In het vorig welwijsnummer (september 1999) werd het eerste deel van deze bijdrage opgenomen. Hier volgt het verslag van de werkgroepen 3 en 4 van de tweede colloquiumdag, die de Stuurgroep Onderwijs van de Stichting-Lodewijk de Raet organiseerde op 25 mei 1999.

### Hoe tot netwerkvorming komen met de sectoren welzijn en gezondheid? (workshop 3)

Onderwijs maakt integraal deel uit van het maatschappelijk reilen en zeilen, dus is het gewoon evident dat we bij het zoeken naar optimale manieren tot het begeleiden van kinderen en jongeren tijdens de leertrajecten die ze doormaken op school, ook aansturen op een betrokkenheid van al die actoren binnen de samenleving die in hun functioneren min of meer ook te maken hebben met jeugdige mensen. In eerste instantie denken we dan natuurlijk aan de voorzieningen binnen de sectoren welzijn en gezondheid. Enkele van deze actoren hadden we uitgenodigd plaats te nemen in het panel, andere lieten van zich horen vanuit de zaal.

Alhoewel het aantal toehoorders dat afkwam op dit onderwerp niet echt getuigde van een ruime publieke belangstelling, werden er inhoudelijk toch heel wat inspirerende ideeën op een rijtje gezet die uitnodigen om vanuit de basis én op lokaal niveau inderdaad de handen in elkaar te slaan en aldus samen te sleutelen aan optimaal functionerende **netwerken voor opvang, verwijzing, begeleiding, opvolging en/of terugkeer van die leerlingen** die het op zeker ogenblik én om wat voor reden dan ook moeilijk krijgen tijdens het doorlopen van de uitgezette leertrajecten. Wanneer spreken we met recht over netwerkvorming? En waarover moeten de betrokken instanties waken, willen ze effectief zijn in datgene wat ze doen? Welke zijn de respectievelijke rollen van school en CLB binnen zo'n netwerk? Het weze duidelijk dat er in het spoor van het voorliggende decreet eigenlijk gewag gemaakt kan worden van netwerkvorming 'in zeer diverse smaken en kleuren'. Enerzijds verplicht de overheid de vroegere PMS- en MST-teams voortaan tot 'multidisciplinaire samenwerking' (zie hiervoor ook workshop 2); anderzijds dienen school en CLB samenwerkingscontracten of -plannen uit te werken waarin ze een subsidiaire, elkaar aanvullende werking concretiseren (zie workshop 1). Tot netwerkvorming in de 'echte' betekenis van het begrip komt het evenwel pas op het ogenblik dat school én CLB sa-

menwerkingsverbanden allerhande aangaan met actoren uit de sectoren welzijn en gezondheid, een denkpiste die overigens ook zeer expliciet aangekaart wordt in het decreet. Blijft het betreffende tekstgedeelte evenwel vooral kaderscheppend, dan werden tijdens deze workshop alvast enkele flinke voorzetten gegeven om te zoeken naar concrete invullingen van dit en de overige, hierboven aangestipte samenwerkingsvormen.

#### *Workshop 3: Hoe tot netwerkvorming komen met de welzijns- en gezondheidssector?*

*Leden van het panel:* Gerda Baetens (maatschappelijk werker met opdracht in het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs, PMS-Centrum I Gemeenschapsonderwijs Gent), Johan De Lathouwer (begeleider Centrum Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs 'Trefpunt' Dendermonde), Chico Detrez (educatief medewerker nascholingsdienst onderwijs Stichting-Lodewijk De Raet), Mieke Marissen (preventieconsulent Comité Bijzondere Jeugdzorg Antwerpen), Guy Onderbeke (directeur Koninklijk Atheneum Oudenaarde), Valeer Schodts (directeur Diocesane Middenschool Diest) en Chris Van Camp (sociaal-verpleegkundige MST Antwerpen).

*Moderator:* Hilde Reymen, waarnemend directeur Pedagogisch Centrum Antwerpen.

*Verslaggeving:* Dirk Gombeir, lid Stuurgroep Onderwijs.

#### *Workshop 4: Inspraak van leerlingen en hun ouders: een noodzakelijke voorwaarde?*

*Leden van het panel:* Maggy Nelissen (directeur Middel-school Heilig Hart Bree), Alex Polfliet (coördinator Vlaamse ScholierenKoepel), Eliane Roofthoof (werkleider Paramedische Discipline, Vormingscentrum PMS-centra Gemeenschapsonderwijs), Jan Van Gils (directeur Onderzoekscentrum Kind & Samenleving), Ludo Veny (wetenschappelijk medewerker Faculteit rechten VUB/Univ. Gent), Mieke Van den Eynde (medewerker studiedienst Bond Grote en Jonge Gezinnen) en Yolande Schulpen (pedagogisch medewerker PMS-OVSG).

*Moderator:* Luk Bosman, lid Stuurgroep Onderwijs.

*Verslaggeving:* Werner Curinckx, administratief medewerker Stichting-Lodewijk de Raet.

### 1. IJveren voor een zo schoolnabij mogelijke werking

Netwerkvorming met actoren uit de sectoren welzijn en gezondheid was tot op heden wellicht het meest

prominent aanwezig in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO), vermits de probleemsituaties die de jongeren daar mee het onderwijs binnenbrengen meestal 'ernstiger' zijn dan in de andere onderwijsvormen het geval is. En vandaar ook dat de betreffende 'centra' in nogal wat gevallen konden rekenen op de *voltijdse aanwezigheid* in eigen midden van een **PMS-medewerker**. Johan De Lathouwer heeft het in dat verband bijv. over het 'PMS-winkeltje' op school waar jongeren naar eigen inzicht kunnen gaan 'shoppen'. Jongeren werden in het DBSO trouwens altijd al in hun totaliteit benaderd, en konden er *met alles* waarmee ze zitten 'terecht'. Vandaar ook dat Gerda Baetens zich met recht afvraagt of een leerlingenpopulatie als deze wel echt voldoende 'beveiligd' wordt in de nieuwe decretale setting waarin met coëfficiënten wordt gewerkt. Of nog: zal de 'schoolnabije' werking zoals die tot hiertoe liep, op dezelfde wijze kunnen gecontinueerd worden in de toekomst?

Het is een, vanuit de praktijk ingegeven zorg waarmee ook een aantal mensen uit andere onderwijsvormen zitten. Zo wijst Valeer Schodts erop dat zijn school in het verleden bewust geïverd heeft voor een sterke betrokkenheid van het PMS-centrum bij het onderwijsgebeuren, iets wat andere scholen niet deden. Nu 'vraagsturing' vanuit de school evenwel aangemoedigd wordt, zullen alle scholen ijveren voor een veel grotere dienstverlening en is er bijgevolg ook de vrees dat wie al zeer ver stond het voortaan 'met minder' zal moeten doen (zie ook workshop 1, sub 3).

Hoe de vraagsturing vanuit de school én hoe de schoolnabije werking vanwege het CLB er in de nabije toekomst concreet uit zullen zien; dat zijn dus blijkbaar bekommernissen waar vooral diegenen mee zitten die tot hiertoe altijd al een hechte samenwerking hadden met het PMS-centrum. En vandaar ook dat de suggesties die tijdens deze workshop worden geformuleerd direct aansluiten bij hun concrete ervaringen. De nieuwe CLB's moeten **niet zomaar** in het wilde weg **projecten allerhande** gaan opzetten, zo wordt ingebracht; **veel belangrijker is hun 'lijfelijke' aanwezigheid op school**. Het CLB moet de noden van de te bedienen scholen en hun lerarenteams kennen, én moet de problemen waar de leerlingen mee worstelen als concreet uitgangspunt nemen voor zijn werking. Tegelijk evenwel wordt ook onderstreept dat deze laatste dubbelslag ervoor zorgt dat CLB-medewerkers aldus **ineens twee voltijdse jobs** krijgen toegeschoven die de betrokkenen onmogelijk allebei ten volle waar kunnen maken. Want waar de som van de probleemsituaties waar jongeren mee worstelen alsmáar groter wordt en er steeds meer aan 'crisisinterventie' moet worden gedaan door de CLB-vertegenwoordiger op school, zal van het globale CLB-team tegelijk ook verwacht worden dat het veel meer dan voorheen aan systematische ondersteuning van de lerarenteams doet binnen de scholen die het moet bedienen; zal dat team dus veel meer het spoor van de systeembegeleiding dienen uit te zetten (zie hiervoor ook workshop 2, sub 4).

Valeer Schodts vraagt zich in dit verband nog af hoe de CLB-teams zich dan wel zullen positioneren ten opzichte van de verschillende scholen én de uiteenlopende systemen van leerling(en)begeleiding waarvoor deze elk voor zich opteren? Zullen de CLB's

daartoe wel de 'kunst' of de deskundigheid tot differentiëren in huis hebben? Iemand in de zaal brengt in dat we het belang van **een goed preventiebeleid binnen de school** niet mogen onderschatten, want als een school daar consequent werk van maakt, creëert ze meteen ook een 'platform' waarop heel wat partners elkaar kunnen vinden: de CLB-vertegenwoordiger net zo goed als derden uit bijv. de sectoren welzijn en gezondheid. Zo'n platform maakt gedeelde verantwoordelijkheid mogelijk en verhoogt de knowhow van alle participanten. De school als draaischijf dus, voor het vormgeven van een goede, schoolnabije werking van *alle* actoren die haar ondersteuning kunnen bieden.

Toch heeft de CLB-vertegenwoordiger hier ook een wezenlijke rol in op te nemen. Ervaring leert immers volgens Valeer Schodts dat scholen geenszins de vaardigheid in huis hebben om **een 'sociale kaart' van de eigen regio** te hanteren. Vandaar dat er nood is aan een goed geplaatste persoon om de schoolteamleden hierin bij te staan, iemand die als 'eerste verantwoordelijke' optreedt bij **het uittekenen van een 'systeem van verwijzingen'**. Niet alleen is de **CLB-medewerker** beter geplaatst om de vinger aan de pols te houden en aldus te helpen detecteren wie waarvoor ingeschakeld kan worden; deze persoon kan ook **instaan voor opvolging** want al te vaak gebeurt het dat er weinig of geen feedback terugkomt over de doorverwezen, en door derden begeleide leerlingen zodat er vanuit de school en het CLB ook niet echt voor een goede follow-up kan worden gezorgd. Vandaar ook dat hier beklemtoond wordt dat er nood is aan een soort **'protocol' inzake verwijzing en opvolging** dat bindend wordt gemaakt voor de instanties waarmee men samenwerkt. Allemaal zaken waar de CLB-medewerker als verbindingspersoon voor de school een cruciale rol in heeft op te nemen!

## 2. Het belang van de leerling versus de diverse 'kijken' binnen het CLB-team

Heel wat concrete aanknopingspunten dus voor een schoolnabije samenwerking met een CLB-vertegenwoordiger, maar tegelijk zit men in deze workshop ook met heel wat vragen over de teamwerking binnen het CLB en de mogelijke weerslag daarvan op de te bedienen scholen.

Gerda Baetens wijst in dat verband concreet naar de decretale optie een zogenaamde 'multidisciplinair dossier' samen te stellen waarin gegevens over de gezinstoestand én over de psychologische, medische en sociale achtergrond van de jongere bijeengebracht worden, gegevens die relevant zijn voor hun individuele begeleiding. Dit dossier wijkt in tal van opzichten af van het strikt medische dossier waarin een leerling gedurende de hele schoolcarrière wordt gevolgd. Wordt dat voortaan dan één dossier? En kan dat? (Zie voor een antwoord hierop workshop 2, sub 3).

Een vraag die in de zaal meteen de discussie aanwakkerert over **de gekleurdeheid van het CLB-team**. Krijgen we straks niet grosso modo twee soorten CLB's, zo vraagt iemand zich af; CLB's waar de **medische discipline** duidelijk het voortouw in heeft omdat een arts er directeur van wordt, en CLB's die veel meer het spoor van de **gedragsmatige aanpak** bewandelen om-

dat een psycholoog er voortrekker in wordt? Waarom evenwel vrezen voor deze polarisatie, zo vraagt iemand anders zich af; het decreet laat toch ook de mogelijkheid open dat een econoom, een advocaat,... directeur wordt van het CLB?

Volgens Johan De Lathouwer beperkt het zich trouwens niet tot twee invalshoeken; er is **ook nog de sociaal-maatschappelijke component** als derde hoekpunt in de benadering van de probleemsituaties waarmee leerlingen het CLB confronteren. Volgens hem gaat het dan ook niet op de vraag te stellen naar welke van de 'drie disciplines' mogelijkerwijze het voortouw zal nemen; want naar zijn ervaring zorgt juist de uitwisseling van informatie vanuit verschillende benaderingen voor **een rijkere en completere beeldvorming** over wat voorligt. De totaalbegeleiding van de leerling (zie ook workshop 2, sub 1) is gediend met een multidisciplinaire teambespreking waarop de probleemsituatie die de betreffende leerling aanbrengt vanuit de diverse invalshoeken wordt bekeken.

Iemand uit de zaal vult nog aan dat het vanuit het oogpunt van diezelfde leerling niet zozeer gaat welke benadering doorweegt in dergelijke besprekingen; wél belangrijk voor hem of haar is de vraag of er een oplossing of antwoord komt waarmee iets kan worden aangevangen. En in dat opzicht is het eveneens van secundair belang of in het 'eigen aanbod' van het CLB er een of ander **accent** meer nadrukkelijk **doorklinkt**; want al neemt arts, psycholoog of maatschappelijk werker het voortouw; of zij er daarmee meteen ook in slagen de hele equipe mee op één lijn te trekken, is een andere vraag!

### 3. Het opbouwen van samenwerkingsnetwerken rond school én CLB

Verrijkende ontmoetingen zijn dus zowel op school als op CLB-niveau mogelijk; maar hoe, wanneer en waartoe maken de partners in zorgverbredingen de leerling(en)begeleiding nu effectief werk van een netwerk? Wat dient trouwens begrepen te worden onder zo'n netwerk? Terzake is er niet echt veel tekst en uitleg terug te vinden in het decreet zelf, en uit de beknopte discussie tijdens de workshop alleen al blijkt dat de term voor velerlei interpretaties en ladingen vatbaar is. Vandaar onze pogingen om – uitgaande van de zeer diverse inbrengen tijdens deze workshop – op eerder **pragmatische** wijze duidelijk te maken wat samenwerkingsnetwerken op gebied van onderwijs én begeleiding zo allemaal kunnen inhouden.

Een netwerk is volgens Gerda Baetens in de eerste plaats een '**constructie**' van **tijdelijke aard** die verdwijnt van zodra het gestelde probleem is opgelost. Gaat het bijv. om het verhogen van de kansen op tewerkstelling van migrantenmeisjes, dan wordt een tijdelijke alliantie aangegaan met het oog op de realisatie van deze doelstelling. Al te veel netwerken worstelen evenwel met de zorg te 'overleven' vanuit een gewisse onduidelijkheid over doel, middelen en partners. Voor Johan de Lathouwer moet het voor alle betrokkenen evengoed duidelijk zijn dat in zo'n netwerk enkel meegestapt kan worden met het oog op **het verhogen van het welbevinden van de jongeren**; niet dus om de eigen organisatie te 'promoten'. Dat het op dat

vlak onderweg weleens kan mislopen, onderstreept Guy Onderbeke, want tijdens de vijf jaar dat zijn school meedraaide in zo'n netwerk zag hij bepaalde partners soms tijdelijk manifest afhaken omdat ze hun zin niet kregen, dan wel omdat ze zich dienden te plooiën naar afspraken inzake werkverdeling met andere diensten die voor een gedeelte overlappend werkten.

Meteen is hiermee toch de overslag gemaakt naar het soort netwerkvorming waarbij het meer de bedoeling is op iets langere termijn afspraken te maken inzake **het naar bestvermogen kunnen doorverwijzen** van jongeren die worstelen met specifieke problemen. Belangrijk voor **zo'n aan de regio gebonden netwerk** is dat de partners elkaar op grond van 'gelijkwaardigheid' ontmoeten. Mieke Marissen voegt hier meteen nog een viertal andere randvoorwaarden aan toe: (1) het vrijwillige engagement van alle betrokken partners, (2) de complementariteit inzake werking waarbij afhankelijkheid wordt gemeden, (3) de open communicatie zonder verborgen agenda's en (4) een door het netwerk zelf aangestelde, en door alle partners aanvaarde coördinator. Alhoewel naar de school toe de CLB-vertegenwoordiger dus een wezenlijke rol opneemt in het netwerk (zie sub 2 van deze workshop), is het – afgaande op deze randvoorwaarden – niet evident dat de betrokkene meteen ook de trekker van zo'n netwerk zal worden! Eveneens belangrijk om als achterliggend besef mee te geven aan scholen is nog dat het in een netwerk nooit mag gaan om eenrichtingsverkeer! Ook al staat de leerling centraal en ook al zijn de schoolteamleden in hun rol van 'eerste verantwoordelijke' vragende partij naar ondersteuning, dan nog houdt het meestappen in een netwerk bijwijken ook in dat men op bepaalde vlakken kan aangesproken worden om concreet mee te doen aan het werken rond bepaalde thema's.

En hier zitten we dan opnieuw op de wip tussen enerzijds een netwerk dat erop gericht is om bij individuele vragen naar specifieke begeleiding gemakkelijk door te kunnen schakelen naar de best passende dienstverlenende instantie en anderzijds het vormen van netwerken die er zich veeleer op toeleggen **structurele oplossingen voor welbepaalde problematieken** uit te werken. Spraakmakende voorbeelden zijn er op dit ogenblik o.a. reeds op gebied van spijbelpreventie en het gestalte geven aan een voorkomingsbeleid inzake druggebruik. En hoe grootschalig en gespreid in de tijd sommige van die projecten ook zijn, hier zitten we opnieuw op het spoor van de netwerkvormingen die strikt gebonden zijn aan de realisatie van vooraf uitgezette doelstellingen en een daaraan gekoppelde planning.

Netwerken opgezet met het oog op het soepel kunnen **doorverwijzen van individuele problemen** vertonen daarentegen een fundamenteel andere dynamiek. Zo'n netwerk heeft een 'opener' karakter en wordt **met de dag** ook steeds **omvangrijker**. Veelal is het ook zo dat het soort probleemsituaties die de leerlingen binnenbrengen en de instanties waarmee zijzelf in contact staan, het netwerk zullen helpen uittekenen. Met deze of gene 'derde' wordt het gesprek aangeknoopt, omdat een optimale opvang en begeleiding van de leerling dit gewoon vereist. Ook al fluctueert het netwerk van contacten dus naargelang de voorhanden leerlingpopulatie; toch neemt de 'som' aan



contacten doorgaans gewoon toe. Een groot punt van zorg hier is wél de noodzaak aan follow-up en feedback eens de jongere via het netwerk is doorverwezen, want natuurlijk is en blijft het voor school en CLB belangrijk dat de betreffende jongere ook op optimale wijze in het onderwijs- en leerproces zelf wordt ondersteund.

Inzake een soepel samenwerken van onderwijs met de actoren uit de sectoren welzijn en gezondheid wijst Mieke Marissen nog op een drietal 'knelpunten': (1) er zijn de cultuurverschillen die het samen aan de slag gaan soms fel bemoeilijken; (2) er is de wederzijdse onbekendheid, bijv. wat betreft pedagogisch project en visie op onderwijs aan de éne kant én wat betreft de vrijwilligheid inzake het doorverwezen worden naar welzijns- en gezondheidsactoren aan de andere kant; en (3) er is de argwaan en de vraag naar afbakening van rollen: vraag een leraar niet therapeut te worden net zo min als een welzijns- of gezondheidswerker in de plaats van de leraar hoeft te treden.

#### 4. Deskundigheidsbevordering binnen samenwerkingsnetwerken

Dit zijn knelpunten met een duidelijke signaalwaarde. Want aan onderwijskant speelt hier al vlug ook het besef dat **leraren** nu al **overbevraagd** worden, en met deze decretale regeling **nog veel meer taken** naar zich toe zien komen. Neen, antwoordt Chico Detrez; het gaat er niet om dat de leraar als 'eerste verantwoordelijke' alle rollen en taken van andere dienstverleners overneemt en in zijn of haar eentje waarmaakt. Wél dient die persoon alert te zijn, en met het oog op het welslagen van de onderwijs- en leerprocessen op te volgen hoe het de leerlingen die in nood verkeren vergaat. Waar leraren vroeger nogal eens meekregen dat ze probleemgevallen **gewoon maar hadden 'door te verwijzen'** zonder er zich verder mee in te laten is er **nu het besef dat opvolging nodig is**; ook al is het daarom niet meteen aan de leraar zelf om voortdurend ook aan crisisinterventie te doen, zoniet komt die niet meer aan het gewone lesgebeuren toe! En vandaar ook dat het des te belangrijker is om als lerenteam terug te kunnen vallen op een **CLB-verbindingspersoon** die voor de school als een soort '**crisisinterventie-manager**' kan optreden en aldus ook het CLB-team en/of het netwerk kan inschakelen om te brainstormen over de best mogelijke remediëring van ernstige probleemsituaties.

En dat laatste onderstreept meteen nogmaals heel duidelijk dat die CLB-medewerker geenszins 'solo' mag handelen bij het uitklaren van de best mogelijke strategieën tot begeleiding bij de zich aandienende probleemgevallen. Er is veeleer nood aan het **consequent inschakelen van de diversiteit aan deskundigheden**, en dus ook aan '**alерheid**' bij alle betrokken partners. Voor Chico Detrez is het duidelijk dat nascholing en begeleiding nodig zijn om bij iedereen het besef post te doen vatten dat zorgverbreding en leerlinggerichtheid inderdaad essentieel zijn in onderwijs. Zo'n aanpak start bij de leraar die tot op vandaag nog al te nadrukkelijk opgeleid wordt in een traditionele, op leerstofoverdracht gerichte rol, maar het dient evengoed aangekaart te worden bij de CLB-teams én bij alle partners in de netwerken die naar on-

derwijs toe werden opgezet. Hier ligt een taak weggelegd voor de netgebonden pedagogische begeleidingsdiensten (zie ook workshop 2, sub 4).

Maar op hetzelfde terrein vinden we vandaag ook reeds initiatieven terug op gebied van Lokaal Gezondheidsoverleg (LOGO) waar **coördinatie én vorming** van alle betrokken partners in de begeleiding soepel aan elkaar worden gekoppeld, zo wordt ingebracht vanuit de zaal. Een ander iemand wijst erop dat het wellicht ook mogelijk is om via de decretaal voorziene netoverschrijdende ondersteuningscel **nieuwe terreinen van deskundigheid** te 'verkennen'. Zo was in de zaal bijv. het Leuvense Centrum voor Orthopedagogische Behandeling aanwezig dat wat graag zijn deskundigheid ten dienste stelt, en dan niet alleen via het toetreden tot een lokaal opererend netwerk of het organiseren van vormingsdagen via de koepelorganisaties van de diverse onderwijsnetten. Wellicht moeten we in deze ook maar eens het spoor verkennen van de 'consultancy' waarbij een expert gericht ingeschakeld wordt om advies te geven over een welbepaald dossier. In plaats van uitsluitend systemen uit te werken waarbij dossiers kunnen overgedragen worden naar 'derden' die de begeleiding dan volledig op zich nemen, kan er in ettelijke gevallen wellicht volstaan worden met het voorafgaandelijk overleg plegen met een expert. Gezien de te verwachten 'inflatie' aan probleemsituaties (zie ook workshop 1, sub 3 én workshop 2, sub 1), is dit spoor meer dan het verkennen waard!

#### Afrondend

Kijkend naar de vele, concrete uitdagingen op gebied van de begeleiding van leerlingen waarvoor de scholen zelf én straks ook de hen daarbij ondersteuning biedende CLB's staan, onderstreepte Mieke Marissen reeds bij de start van deze workshop dat het de **slechtst mogelijke keuze** zou zijn om de in dat kader eveneens noodzakelijke **netwerkvorming** met actoren op vlak van welzijn en gezondheid **uit te stellen tot 'het laatste'**. Een scenario dat helaas heel reëel is! Zelf pleitte zij er daarom expliciet voor de verschillende sporen tegelijk te bewandelen, ook al lijkt het er op het eerste zicht alleen maar op dat de stapel werk die de betrokken school- en CLB-medewerkers op zich af zien komen daardoor alsmear gigantischer wordt. Een standpunt dat in de loop van de discussie flink aan kracht won, vermits onder andere uit het getuigenis van Guy Onderbeke bleek dat netwerkvorming inderdaad volop tijd én inzet vergt om echt functioneel en effectief te worden, maar niettemin is het volgens hem tegelijk ook onmisbaar zo dat **alle** betrokkenen onderweg ook al flinke winst blijken te boeken op gebied van ontwikkeling van deskundigheid inzake heel diverse aspecten van zorgverbreding en leerling(en)- begeleiding!

#### Inspraak van leerlingen en hun ouders: een noodzakelijke voorwaarde? (workshop 4)

School en CLB krijgen vanuit het decreet de opdracht mee om concreet te maken hoe ze subsidiair invul-

ling zullen geven aan een zo optimaal mogelijke begeleiding van alle leerlingen die hen zijn toevertrouwd vanuit de gemeenschap. Hoe zit het hierbij evenwel met de inspraakmogelijkheden van die leerlingen zelf, en wat met die andere 'eerste verantwoordelijken' op gebied van de begeleiding van kinderen en jongeren: de ouders? Hoe garanderen we een optimale participatie van beide groepen op zo'n cruciaal terrein als het voorliggende?

Met z'n uitgebreide panel van maar liefst 7 sprekers en met nog eens zo'n 30 toehoorders in de zaal, was het beslist geen eenvoudige opgave om iedereen op een evenwichtige manier aan het woord te laten komen tijdens deze workshop. Toch werd het een boeiende 'zoomsessie' die tal van onverwachte richtingen uit bewoog, en aldus ook tot een samenvatting noopt die in de ware betekenis van het woord een 'samenbundeling van ideeën' is.

Stond het begrip 'netwerkvorming' zowat centraal in workshop 3, vermits men het daar had over de allianties die vanuit onderwijs kunnen worden aangegaan met allerlei voorzieningen binnen de sectoren welzijn en gezondheid, dan kwam datzelfde begrip op opmerkelijke wijze aan bod tijdens deze 4de workshop. Hier kwamen de gesprekspartners immers tot de vaststelling dat er ook op andere vlakken binnen onderwijs en maatschappij nood is aan het uittekenen van heuse overlegnetwerken met alle partners die actief zijn naar kinderen en jongeren toe, en aldus ook aan **het daadwerkelijk distribueren van verantwoordelijkheden**. Het gesprek beperkte zich bovendien niet tot het uitklaren van voorwaarden om tot zinvolle inspraak- en participatieregelingen te komen op schoolniveau, maar formuleerde heel pertinent ook enkele kritische bedenkingen bij het onderwijsbestel in z'n totaliteit.

### 1. Leerlingen en hun ouders veel meer als actoren benaderen

Over jongeren wordt nogal makkelijk gesteld dat zij weinig te motiveren zijn voor alles wat met onderwijs te maken heeft; en jawel, daarbij blijken ze al te vaak ook nog eens 'weinig realistische studiekeuzes' te maken. **Zelfkennis** speelt volgens Eliane Roofthoof evenwel een sleutelrol in deze, en voor Maggy Nelissen is het duidelijk dat een school die **'leren kiezen'** bewust opneemt als een samenstellend **onderdeel in het leerproces** wél een heel eind vooruit kan komen met de jongeren die zij heeft te begeleiden. Kiezen slaat dan bovendien op veel meer dan enkel maar het vinden van een 'goede' studierichting; het behelst alle aspecten van het leren en het leven. Waar het om gaat is dat we kinderen en jongeren veel consequenter als actieve actoren benaderen in de keuzeprocessen waarvoor zij op tal van vlakken staan; een aanpak dus waarbij zijzelf tenvolle beseffen dat hun inbreng van essentiële betekenis is.

Maar ook al maak je van het keuzeprocess een wezenlijk onderdeel van het onderwijsgebeuren, dan nog moet je rekening houden met een andere, 'storende' factor. In de hogere graden secundair onderwijs **staan ouders op hun strepen**, en willen in niet onbelangrijke mate 'wegen' op de te maken keuzes, zo wordt ingebracht vanuit de zaal, iets wat Maggy Nelissen op

een ander moment in de discussie kernachtig als volgt samenvatte: «De ouders tekenen uit, de jongeren hebben te consumeren».

Vandaar ook dat de inspanningen die een school zich getroost op gebied van keuzegedrag zich eigenlijk gewoon niet mogen beperken tot de leerlingen; ook de ouders dienen veel vroeger en veel directer in dit proces betrokken te worden. Nu weten zij vaak nauwelijks wat er van de kant van de school uit gebeurt, zo meent Mieke Van Den Eynde. Vandaar juist dat ouders ook veel meer als groep moeten worden benaderd én betrokken. Maar ook het lerarenteam zelf moet op dit vlak veel meer gesensibiliseerd worden. Voor leerlingen, ouders én leraren moet aldus evident duidelijk worden **dat kiezen geen éénmalig iets** is en dat het bovendien niet los mag staan van het gewone schoolgebeuren. Kiezen maakt integendeel integraal deel uit van alles wat jongeren dagdagelijks meemaken op school; het is bovendien een cruciale factor als het erom gaat de **motivatie** voor alle aspecten van het onderwijsgebeuren in en buiten de klas **op peil te houden!** En vandaar ook de evidente noodzaak de school inderdaad op de 'eerste lijn' te situeren als het erom gaat werk te maken van zorgverbreding en leerling(en)begeleiding, en het CLB daarbij dan veeleer te zien als een instantie die – waar nodig – gericht kan ingeschakeld worden voor bijkomende ondersteuning.

### 2. Toch een gewisse bescheidenheid wenselijk aan de kant van de school

Alhoewel de school aldus een centrale verantwoordelijkheid heeft op te nemen inzake de opvang en de begeleiding van haar leerlingen, dient zij zichzelf tegelijk ook een gewisse bescheidenheid aan te meten. Enerzijds wijst Yolande Schulpen erop dat ouders niet mogen miskend worden in hun wezenlijke rol van opvoedingsverantwoordelijken voor hun kinderen, en dus eigenlijk ook **op een veel bredere manier** dan enkel maar op gebied van studiekeuze dienen **betrokken** te worden bij het gebeuren op school. Hoe bedreigend dat in eerste instantie wellicht ook ervaren zal worden door de leden van het schoolteam, ouders kunnen ook een wezenlijke, verbredende en verfrissende inbreng hebben als het er bijv. om gaat een visie op onderwijs of een beleidsplan voor de school te helpen uittekenen. Of nog ouders dienen als **partners in de procesbegeleiding** gezien te worden vermits de dialoog met hen op tal van punten voor verruiming kan helpen zorgen, zo voegt Eliane Roofthoof eraan toe.

Anderzijds is het volgens Jan Van Gils ook zo dat de jongeren zelf actief zijn binnen een ruim scala aan leef- en leerwerelden. Dus moet de school er hoe dan ook vanuit gaan dat zij binnen dat geheel van elkaar ontmoetende en met elkaar interfererende werelden slechts één van de vele samenstellende onderdeeltjes is. En hoe wezenlijk ook dit éne onderdeelje, er moet oog zijn voor de specifieke inbrengen van al die andere onderdeeljes. 'De jonge mens doet aan sport, surft op het internet, heeft seksuele betrekkingen, is lid van organisaties,...', dus gaat Jan Van Gils ervan uit dat er in dat verband volop nood is aan netwerkvorming vermits scholen en CLB's beslist niet alles in

hun eentje aan zullen kunnen. Daarbij dienen alle partners die op één of andere manier aan de slag gaan met (dezelfde groepen) kinderen en jongeren daadwerkelijk ook bereid te zijn **een stuk verantwoorde-lijkheid** op zich te nemen. Dat is volgens Yolande Schulpfen meer in het bijzonder nog van groot belang als het gaat om jongeren uit kansarme milieus waar onder andere ook OCMW's, Comités voor Bijzondere Jeugdzorg (CBJ's),... van nabij betrokken partij zullen zijn. Jan Van Gils echter vindt dat dit besef ook veel bredere ingang moet vinden in onze maatschappij, vermits het dringend nodig is dat we op allerlei plaatsen én echelons veel meer oor hebben voor de specifieke inbreng van jonge mensen.

Hetzelfde gaat volgens anderen ook op voor ouders. Maar, zo merkt Jan Van Gils verder nog op, leerlingen en ouders zijn op dit ogenblik helaas weinig geneigd mee te stappen in scenario's allerhande op gebied van inspraak en participatie. Binnen onderwijs voelen zij zich daartoe veel te weinig au serieux genomen, dus is er dringend nood aan een andere schoolcultuur; een cultuur die ouders en leerlingen ook echt uitnodigt van zich te laten horen. En vandaar ook de vanuit de zaak expliciet naar voor geschoven vraag naar **strategieën** om met beide groepen effectief aan de slag te gaan, **om hen echt te betrekken bij wat daar reilt en zeilt**. Of nog: naar strategieën die komaf maken met vormen van inspraak en participatie die, zoals nu nog al te vaak het geval is, gewoon een 'schaamlapje' vormen...

### 3. De school als 'instituut' of als 'testcase'?

Want inderdaad de weigerachtigheid en de frustratie die op dit ogenblik leeft aan de kant van ouders en leerlingen is groot, wegens het **al te evident eenrichtingsverkeer in de communicatie**. Als onderwijsinstituut speelt de school wel informatie door, zo wordt ingebracht vanuit de zaal, maar tot samenspraak of het gezamenlijk uitklaren van oplossingen komt het vooralsnog niet! Er doen zich duidelijk 'hiaten' voor als het erom gaat ouders en leerlingen te betrekken; het traditionele 'oudercontact' en de her en der opgerichte 'Leerlingenraden' zijn geen voldoende antwoord.

Vandaar dat de panelleden die praten namens leerlingen en ouders (o.a. Alex Polfliet, Mieke Van Den Eynde, Jan Van Gils,...) in eerste instantie een **pleidooi** houden voor een heuse 'luisterbereidheid'. Een luisteren dat op tal van manieren moet blijken, maar voor alles ook in de klas gestalte dient te krijgen. De plek bij uitstek namelijk waar leerlingen en leraren elkaar op authentieke wijze kunnen ontmoeten. Leerlingen vragen naar leraren die 'écht' zijn, en zijn zelf wel degelijk bereid hun gedrag bij te sturen en aan te passen als ze daartoe tenminste ook echt de kans krijgen. Recent onderzoek heeft volgens Jan Van Gils trouwens uitgewezen dat leerlingen wél hun zegje willen hebben over het gebeuren in de klas en op school, maar ervoor terugschrikken hiervoor meteen ook de volle verantwoordelijkheid op zich te nemen. Een onmiskenbare aanwijzing dat het krijgen van inspraak onderdeel dient te zijn van het groei- en ontplooiingsproces dat leerlingen op school doormaken, en dat het dus geenszins zo mag zijn dat we van de éne dag op

de andere zomaar ineens alle 'gewicht' op hun schouders stapelen! Leraren gaan er dus eigenlijk ten onrechte van uit dat leerlingen alsmat 'gelijk willen halen', een verkeerde veronderstelling die niettemin voor breuken in de communicatie zorgt.

En hetzelfde gaat op voor ouders, want ook zij zijn het lang nog niet gewoon te kunnen participeren in het schoolgebeuren. We moeten er trouwens rekening mee houden dat ouders nooit allemaal op even sterke wijze betrokken zullen willen worden; én als ze al wel betrokken partij willen zijn, dan nog is er ook met hen nog een enorme weg af te leggen. Volgens Mieke Van Den Eynde is er op dit ogenblik bij de meeste ouders vaak in de eerste plaats nood aan degelijke informatie, dus kan het CLB daarbij een wezenlijke taak opnemen naar hen toe.

Wil een school leerlingen en ouders echt tot heuse inspraak brengen dan zal er gesleuteld moeten worden aan de communicatie met beide groepen, dan zal de school **participatie als een soort 'automatisme'** dienen in te bouwen in haar overlegstructuren en ook een schoolklimaat dienen aan te houden die daartoe een echt democratische 'lading' uitstraalt. Voor Alex Polfliet mag zich dat naar leerlingen toe dan niet enkel beperken tot het gewoon maar opzetten van een leerlingenraad, maar zullen inspraak en participatie juist als wezenlijke onderdelen aanwezig dienen te zijn in *alle* leerprocessen. Ook in het samenwerkingscontract of -plan tussen school en CLB dient er trouwens expliciete aandacht te zijn voor de concrete vormgeving van een verhoogde betrokkenheid van de leerlingen.

Het op dezelfde, intensieve wijze betrekken van ouders bij het schoolgebeuren kan echter pas ten volle als het schoolteam daadwerkelijk in staat is tot het aangaan van 'dynamische' relaties allerhande, dus zal er op dat vlak juist ook tenvolle nood zijn aan vorming en ondersteuning van leraren. Het kunnen motiveren van het team is een factor waarmee echte 'samenwerking' tussen school, leerlingen en ouders staat of valt, zo wordt vanuit de zaal nog ingebracht.

Op tal van vlakken is er dus nood aan het concretiseren van een overlegmodel waarbij in samenspraak naar compromissen kan worden gezocht, zo onderstreept Maggy Nelissen op zeker moment in de discussie; tussen leerlingen en hun ouders, tussen ouders en schoolteam, tussen leraren en leerlingen,... Op zich een boeiend en eigentijds gebeuren waarbij de school aldus van onderwijsinstituut uitgroeit tot een 'plaats' waar het democratisch gehalte van de maatschappij heel direct in praktijk kan worden gebracht. De school als een heuse 'testcase' voor het reilen en zeilen van het maatschappelijk gebeuren...

### 4. De overheid als regelgever of als 'kadersteller'

Staat de school aldus voor de uitdaging zelf heel concreet gestalte te geven aan vormen en inspraak en participatie, of aan heuse modellen van samenspraak met alle partners in het onderwijs- en schoolgebeuren; dan wordt nogal vlug met een afkeurende blik richting de overheid gekeken omdat zo goed als alle hervormingen die het centrale beleid gedurende het huidige decennium doorvoerde, gezien worden als weinig anders dan verkapte besparingsmaatregelen. Een opris-

ping die ook nu weer vanuit de zaal in de discussie wordt gebracht.

Toch zijn de kanalen voor inspraak en participatie er beter op geworden sinds de staatshervorming van 1988, toen onderwijs onder Vlaamse bevoegdheid kwam, zo onderstreept Ludo Veny in reactie hierop. Alleen is het publiek er op dit ogenblik misschien nog niet voldoende rijp voor,... Dat mag ons evenwel niet brengen tot een houding van alsmear afwachten! Ook vroeger kon al heel wat starten vanuit de basis, en dus blijft het ook nu nog onverminderd zoeken naar **een gewis evenwicht tussen regelgevingen opgelegd krijgen 'van bovenuit' én dynamieken doen groeien 'van onderuit'**.

Ook het **CLB-decreet** creëert in diezelfde zin **nieuwe condities** om tot vormen van samenwerking te komen, maar **hoe die concreet gestalte** zullen **krijgen**, hangt in niet onbelangrijke mate af van hoe men er mee zal omspringen **op de werkvloer**. Welke keuzes maken scholen op dit gebied, en op welke manier gaan ze hiervoor in zee met het CLB? Hoe worden leerlingen en ouders in deze daadwerkelijk betrokken? Krijgen inspraak en participatie daadwerkelijk gestalte aan de basis, of blijft het bij neusoperaties?

Het is evident dat in dit kader in eerste instantie vooral gewezen wordt op de leemtes in en bij de totstandkoming van het voorliggende decreet. Alex Polfliet bijv. heeft het over het feit dat leerlingen en ouders niet betrokken waren bij de voorbereidende gesprekken met het oog op de vormgeving van het decreet. Anderen hebben het over de onduidelijk blijvende plaats van beide groepen in het overleg, in geval er zich in concrete gevallen meningsverschillen zullen blijken voor te doen tussen school en CLB inzake de manier van omgaan met de zich aandienende probleemsituaties; of nog, over het feit dat er in het decreet al helemaal geen modaliteiten zijn voorzien die de inspraak en participatie van leerlingen en ouders garanderen. En wat bijv. te doen als leerlingen en/of ouders individuele begeleiding weigeren en aldus verzuimen aan de leerplicht, zo vroegen weer anderen zich af. Of andersom; wat als een lerarenteam het gewoon vertikt mee te stappen in het werk maken van een zorgverbredende, leerlinggerichte aanpak (zie ook workshop 1), en leerlingen en/of ouders zich hier tegen te weer willen stellen? Kunnen ze dat dan effectief?

Allemaal situaties waarbij het decreet niet echt voorziet in duidelijke regelgevingen. Sommigen in de zaal stellen alle hoop alsnog op de zogenaamde 'uitvoeringsbesluiten' die in het spoor van het decreet nog moeten worden onderhandeld en uitgewerkt, maar juist hier moeten we stellen dat de 'evenwichtsoefening' waarover Ludo Veny het had, wellicht het sterkst

van al speelt. Hoeveel leemtes er in de regelgeving én alles wat erop volgt ook worden gedetecteerd; in principe zal het op tal van punten juist ook aan de school zijn om samen met alle partners die haar omringen en/of ondersteunen te sleutelen aan **concrete en hanterbare procedures** die optimaal inspelen op de specifieke en/of de lokale situatie, procedures ook die de toetssteen van de dagdagelijkse praktijk nog zullen moeten doorstaan, maar aldus de weg daadwerkelijk helpen effenen naar een echt participatieve schoolcultuur waarbinnen alle betrokkenen hun gedeelte van de verantwoordelijkheid 'kunnen' opnemen!

#### Afrondend

En daarmee is beslist ook een antwoord gegeven op een terloops door Alex Polfliet ingebrachte opmerking. De huidige hervormingen richting **schaalvergroete CLB's** zouden volgens hem de **'drempel'** voor de leerlingen en hun ouders weleens veel **hoger** kunnen maken zodat zij in de toekomst veel minder snel geneigd zullen zijn zich 'rechtstreeks' tot deze instanties te wenden; een 'gegevenheid' die ertoe zal leiden dat er nog **meer taken en opdrachten op de schouders van leraren** terecht zullen komen; leraren die daartoe op heden niet worden opgeleid!

Een vreselijke vaststelling natuurlijk voor die nu al overbevraagde leraren (zie ook workshop 3, sub 4), maar veel zal wellicht afhangen van de keuzes die de school samen met haar entourage maakt op gebied van zorgverbreding en leerling(en)begeleiding. Neemt de school haar 'eerste verantwoordelijkheid' op door leerlingen en hun ouders een grotere betrokkenheid te geven bij het schoolgebeuren, én opteert ze daarbij voor een sterke schoolnabije ondersteuning vanuit het CLB én andere partners binnen netwerken allerhande; dan verandert er wellicht niets... dan kunnen we onszelf voorstellen dat de drempel juist lager wordt dan in het verleden ooit het geval is geweest!

En daarmee zijn we inderdaad zowat terug bij af, want **gestalte geven aan zorgbreed, leerlinggericht onderwijs** staat of valt met de keuze die iedere school op dit gebied maakt, maar evengoed met de kans die ze alle partners biedt om hier **op democratische en participatieve wijze** mee gestalte aan te helpen geven. Of om het nogmaals te zeggen met een gezegde dat Maggy Nelissen op zeker ogenblik met stelligheid inbracht in de discussie; in een gewichtige materie als deze... **'moet de school kleur bekennen'!**

**Dirk GOMBEIR**

Stuurgroep Onderwijs  
Stichting-Lodewijk de Raet  
Liedtsstraat, 27-29 1030 BRUSSEL

# 50.000 KRABBELS VOOR MEER JEUGDBELEID

Het welzijnscongres 1999 stelde jongeren als thema. In het verlengde groeit een actie, waarbij de Vlaamse Jeugdraad via een handtekeningenactie het Vlaamse Parlement eindelijk wil dwingen tot een debat over "een" Vlaams Jeugdbeleid. Meteen worden een aantal voorstellen voor dit beleid uitgewerkt.

## Het epicentrum: Kortrijk, februari 1999

Het Vlaams Welzijnscongres, traditioneel een stijloefening jargonmasturbatie van zichzelf relevante positionerende professionals, verzette de bakens. Omdat jongeren centraal in het interesseveld stonden, kreeg ook het congres een gedurfde maar vooral dynamische en redelijk onbeheersbare inhoudelijke én organisatorische marinade. Het programma wriemelde zich met hoogtes en laagtes doorheen twee dolle dagen, met een bereik van per dag ruim duizend zeer diverse deelnemers. Daarmee kan ook één van de belangrijkste verwezenlijkingen van dit congres beschreven worden, want de aanwezigen kwamen uit de meest uiteenlopende sectoren (*onderwijs, jeugdzorg, jeugdbeleid, jeugdwerk, studenten, politici, jeugdambtenaren en uiteraard ook enigszins beduusde wetenschappers*) en opvallend ook uit verschillende leeftijdsgroepen. Zo groeide de herkenbare sfeer van een happening, laverend via verschillende podia en workshops, een krabbelmand van wetenschappelijke discours, praktijkverhalen, muziek en animatie. 't Was dus plezant en soms ook interessant.

Maar minstens even belangrijk was de grondtoon van dit congres. Bij de keuze van thema's en het rekruteren van inleiders hebben de organisatoren (*Allegaert en Van Bouchaute*) zich overduidelijk uitgesproken voor een offensieve aanpak, gesteund op de zgn. *normaliteitshypothese*. Kortom: het congres veronderstelde dat de doorsnee Vlaamse jongere als gezond van lichaam en geest mag beschreven worden. Het leidmotief was de *kracht* en niet de *klacht*. Het moge duidelijk wezen dat een keuze voor het *normale* in de soms kleffe en wakke welzijnssector niet zo vanzelfsprekend is. Welzijnswerkers lijken uit te munten in het alsmat schrijnender problematiseren. Men mag veronderstellen dat het hun immer dramatische praktijk is die hun quasi permanente depressie voedt, maar 't gekke is dat het niet echt de veldwerkers maar vooral de welzijnswerkers (*de instituten*) zijn die zich in dit genoegzame onwelzijn wentelen. Worden zij hiertoe door de media opgezweept? Of is het andersom, want bij elk sappig probleem duikt er wel een tuttige wetenschapper op die de ellende beaamt en lardeert met menswetenschappelijke humbug. En uiteraard speelt hier het marktmechanisme, want de subsidies staan immer rechtvevredig tot de mediatieke tragiek van het probleem ... of hoe was het nu weer op de *markt van welzijn en geluk*.

## De naschokken: een democratisch offensief

Tijdens het slotdebat van het welzijnscongres '99 werd toenmalig minister Luc Martens geconfronteerd met heel wat verzuchtingen die zich over talrijke beleidsdomeinen uitstrekten. Misschien wel het meest omvattende was de vaststelling dat er feitelijk geen Vlaams jeugdbeleid bestaat. Er zijn weliswaar een aantal sectoren waarin heel bewust de jeugdcategoryale invalshoek gekozen wordt, bv. jeugdzorg, jeugdwerk, kinderopvang en uiteraard onderwijs, maar de samenhang of de integratie van deze beleidsinspanningen zijn onbestaande en leiden soms tot regelrechte tegenstellingen. Tegelijkertijd zijn er tal van maatregelen en sectoren die helemaal geen specifieke benadering voor kinderen of jongeren hebben (SLF, ruimtelijke ordening, mobiliteit, sport,...) maar waarvan de effecten voor de jeugd overduidelijk zijn.

Kortom het Vlaamse jeugdbeleid is te herleiden tot een toevallig patchwork van allerlei actoren, bezigheden en maatregelen. Kenmerkend zijn het gebrek aan samenhang en zelfs een aantal ronduit tegenstrijdige beleidsinspanningen (*de buitenschoolse kinderopvang is hierbij een schrijnende illustratie*).

Deze wat deprimerende conclusie vond een gastvrije tafel bij o.a. de Vlaamse Jeugdraad, die deze resultaten meteen in een actiemodel verwerkte. De congresresoluties kregen een vertaling in een dossier en om de "*droge bladzijden tot leven te wekken*" plande men een campagne om 50.000 handtekeningen te verzamelen. Via deze campagne zal men immers zonder twijfel toegang krijgen tot het Vlaamse Parlement om eindelijk een grondige discussie over een samenhangend Vlaams jeugdbeleid aan te vatten.

## De wederopbouw: inhoud van het dossier

Het dossier is samengevat onder de noemer *Mag het wat meer zijn?* De thema's en bijhorende voorstellen overspannen heel wat aspecten van het jeugdbeleid, maar zijn zeker niet uitputtend.

Een opsomming maakt dit duidelijk.

**Meer ruimte voor de jeugd.** Deze ruimte wordt op drie manieren concreet gemaakt, namelijk *fysieke ruimte* (o.a. speel- en ontmoetings- en fuifkansen, repetitielokalen enz.), *mentale ruimte* (verdraagzaamheid voor typisch jeugdculturele uitingen) en zeker ook *beleidsruimte* (meer en effectievere aandacht vanwege diverse overheden).

**Meer echte participatiekansen,** concreet vertaald naar onderwijs (o.a. meer betrokkenheid van school op lokale samenleving en dynamisering van leerlingentra-

## EEN VLAAMS JEUGDBELEID

ALS MEN WIL  
DAT DE JEUGD  
DE TOEKOMST  
IS



ZAL MEN ZICH  
TOCH EEN BEETJE  
MOETEN HAASTEN



den), meer aandacht voor de positie van minderjarigen in de hulpverlening en meer daadwerkelijk respect voor de vele gemeentelijke jeugdleden.

**Meer inspanningen tegen de sociale uitsluiting**, concreet gemaakt in drie actiepunten. Ten eerste een doelgericht beleid tegen de dualisering in het onderwijs met het voorstel om scholen en leerkrachten die werken met *moeilijke* leerlingen ook sterker te subsidiëren en te verlonen. Ten tweede een voorstel tot een *jobgarantie* door de Vlaamse overheid en voor alle jongeren. Ten derde de vraag naar een brede en sterke *antiracismecampagne*, met zeker ook aandacht voor de volwassenen.

**Een doelgerichte aanpak van de zgn. jongerenfobie**, waarmee men bedoelt dat jongeren bijna steeds op een negatieve en problematiserende wijze in media en politiek worden benaderd.

Naast de offensieve en hoopvolle signalen, vraagt het dossier ook aandacht voor een voelbaar maatschappelijk onvermogen om met bepaalde zgn. *probleemjongeren* om te gaan. Getuigenissen uit hulpverlening en justitie wijzen immers op een dreigend sociaal en pedagogisch failliet in de relatie met een koppige, kleine maar toch erg relevante groep van kinderen en jongeren. De wat disparate signalen rond de jeugd-gevangenissen bewijzen deze onverwerkte probleemstelling.

### Voorwaarden: goede beleidsinstrumenten

Het dossier sluit met een logische redenering: een Vlaams jeugdbeleid kan niet zonder de aanwezigheid van enkele beleidsinstrumenten. Deze zijn er (nog) niet en moeten er dus spoedig komen. Daarbij wordt een minimaal pakket aan maatregelen gesuggereerd. Op het politieke vlak is er nood aan een *minister van jeugd* die de eindverantwoordelijkheid voor zo'n groeiend Vlaams jeugdbeleid draagt. Op dit punt is

de campagne op snelheid gepakt, want in de Vlaamse regering draagt Bert Anciaux heel expliciet en formeel de titel van *minister van jeugd*. Op administratief vlak wil men een ambtenaar op minstens het niveau van directeur-generaal die eveneens de verantwoordelijkheid voor een samenhangend jeugdbeleid toegewezen krijgt.

Daarnaast moet er een sterk begeleid en goed ingebed *intersectoraal overleg jeugdbeleid* starten, onder het toezicht van zowel de politiek als ambtelijk verantwoordelijke.

Uiteraard is er ook de nood aan een overkoepelende en geïntegreerde adviesfunctie die zowel plaats biedt voor experts, het betrokken middenveld, maar ook ruimte geeft aan directe *jeugdpeilingen*.

### Dus met zicht op een boeiend jaar

Het welzijnscongres, de campagne van de Vlaamse jeugdraad, de nieuwe Vlaamse Minister van Jeugd, een ambitieuze en "rijke" Vlaamse Regering en een hoopvol maar kritisch werkveld vormen de ingrediënten voor een nooit geproefde cocktail. De basisproducten lijken van prima kwaliteit, maar zoals bij een cocktail kan de samenvoeging ervan ofwel leiden naar een hemelse, tongstrelende mix of naar een weerzinwekkend mengsel. Deze chemie is niet voorspelbaar, maar we zullen spoedig met het brouwsel geconfronteerd worden en een exquise panel van fijnproevers wacht met uitgestoken tong.

Guy REDIG  
Vereniging Vlaamse Jeugddiensten & -consulenten  
Vijverlaan, 53  
2610 Wilrijk  
tel. 03/821.06.06  
fax 03/821.06.09

# HOE EEN OMGEVINGSANALYSE KAMILEON KLEURT...

## Even voorstellen

Kamileon is in het Leuvense geen onbekende. Sinds maart 1992 staat Kamileon in voor het schoolopbouwwerk binnen Leuven. Hun voornaamste opdracht is m.a.w. het vormen van een brug tussen ouders en kinderen enerzijds en het onderwijs anderzijds. Meer bepaald richten we ons tot kansarme autochtone en allochtone ouders en hun kinderen.

Vanaf het begin werd er binnen Kamileon gekozen om te werken naar een ruime doelgroep nl. zowel kansarme autochtone als -allochtone ouders en een netoverstijgende werking uit te bouwen. Ook het preventief werken was één van deze keuzes, alleen hebben we deze moeten maken omwille van het beperkt aantal werkrachten. In de eerste jaren van het schoolopbouwwerk was er weinig duidelijkheid omtrent doelen en criteria waaraan een schoolopbouwproject moest beantwoorden. Elk project bouwde dus zijn werking uit volgens zijn eigen normen. Wij kozen om zoveel mogelijk actief te zijn rond onderwijs binnen reeds bestaande basiswerkingen zoals buurtwerk, moedergroepen van het integratiecentrum,... We hebben vooral tijd en energie gestoken in het samen met ouders op weg gaan rond het schoolgaan van hun kind. Wanneer we terugblikken op het verleden van Kamileon, zien we dat er een duidelijke evolutie waar te nemen valt binnen onze werking. Aanvankelijk hadden we binnen het project twee duidelijke opdrachten nl. het uitbouwen en coördineren van een aanbod taalstimulering in Leuven en het opstarten van ouderwerkingen in Leuven rond het thema onderwijs.

Voor beide peilers hebben we gekozen om een nauwe samenwerking met de verschillende basiswerkingen aan te gaan. In verschillende buurtwerkingen, kinderwerkingen en peuterspeelruimten werden taalstimuleringsactiviteiten aangeboden. Er werden leesboekjes opgestart, er werd een bibliotheek ingericht en er werden oudergroepen georganiseerd rond dit taalstuk. Voor het luik 'ouderwerking' ondersteunden we o.a. kinderwerkingen in het opzetten van een 'ouderwerking' rond onderwijs. Dit laatste was niet zo een evidente stap voor de kinderwerkingen. In deze werking staat vooral het 'kind centraal' en het was niet zo logisch om ook een werking rond ouders uit te bouwen. Langs de andere kant is via kinderen ouders bereiken, nog altijd de meest eenvoudige weg. Oudergroepen over verschillende thema's i.v.m. onderwijs werden aangeboden, er werden rond knelpunten enkele dossiers gemaakt en ouders met vragen rond het schoolgaan van hun kinderen werden geholpen en toegeleid naar de school of het PMS. Een kleine groep van ouders nam op het niveau van het Vlaamse beleid het woord in o.a. Vica werkgroepen, binnen werkgroepen van de Vlor, binnen een nascholing voor directies,...



Rond heel specifieke knelpunten werden projecten opgezet om aan deze nood of tekorten iets te verbeteren en op die manier een ondersteuning te bieden aan deze gezinnen. Dit is vooral het structurele luik van het project.

Een terugblik op het verleden toont ons resultaten die mogen gezien worden. Het project 'Taaldrukken' werd ontwikkeld, 'Een Sprong Vooruit' ontstond en de 'Pilotouders' werden bekend. Taaldrukken was onmiddellijk een schot in de roos. De 8 september-prijs hiervoor krijgen is daar het mooiste bewijs van. Kinderen en volwassenen leren op een creatieve manier omgaan met taal door gevoelens, gedachten,... te verwoorden. Regelmatig gebruiken we deze methodiek om oudergroepen rond een bepaald thema in te leiden bvb. de ideale school.

Een Sprong Vooruit ontstond uit de nood aan betaalbare logopedie en psychomotoriek voor onze doelgroep. In samenwerking met het Wijkgezondheidscentrum werd dit project opgestart en mét resultaat! Al vele tientallen kinderen maken gebruik van ons aanbod en recentelijk is er binnen het reguliere circuit een opening gegroeid om inspanningen te doen om voor onze doelgroep te werken. Ook speelt dit project in op de beelvorming die nog leeft binnen de onderwijswereld naar deze gezinnen. Dikwijls blijken deze ouders toch nog een grotere betrokkenheid te hebben op het schoolgaan van hun kind, dan men verwacht. Binnen dit project staat Kamileon in voor het intakegesprek. Tijdens deze gesprekken krijgen we heel wat dingen te horen over problemen of bepaalde situaties in scholen waar ouders zich niet altijd even gelukkig mee voelen.

De Pilotouders kregen bekendheid nadat ze samen met Kamileon een video in elkaar staken waarin ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs ver-

tellen over hun ervaringen hierrond. De vraag en het signaal naar de onderwijswereld was toch wel om een betere nazorg uit te bouwen bij een doorverwijzing naar het BO.

In '92 is de Werkgroep Kamileon ook van start gegaan. Een werkgroep waarin PMS-medewerkers uit de verschillende netten elkaar maandelijks ontmoeten en afhankelijk van het thema, ook organisaties uit de welzijnssector aanwezig zijn. Allerlei thema's rond onderwijs en kansarmoede worden aangebracht. Regelmatig worden ook ouders bij dit overleg betrokken bvb. bij het afwerken van een dossier, organiseren van een studiedag,... Deze werkgroep functioneert nog en breidt steeds meer uit.

## Schoolopbouwwerk: een nieuwe visietekst, een nieuwe werking

In juli 1997 verscheen er vanuit de Vlaamse Gemeenschap een visietekst getiteld: 'Schoolopbouwwerk: Naar een doelgericht en emancipatorisch concept'. Deze nota was de basis voor de heroriënteringen die vele schoolopbouwwerkprojecten doorvoerden. In deze tekst wordt afgebakend wat de doelstellingen, doelgroepen, werking en criteria zijn waaraan een schoolopbouwwerkproject moet beantwoorden.

Het ontstaan van de visietekst rond schoolopbouwwerk had tot gevolg dat er enerzijds een verduidelijking kwam van de taken van schoolopbouwwerkprojecten. Anderzijds hield de tekst ook een verenging in. Er werd namelijk de keuze gemaakt om te werken rond ouderparticipatie. De algemene doelstelling klinkt immers als volgt: 'schoolopbouwwerk moet kansarme ouders en jongeren ondersteunen zodat zij binnen een afzienbare tijd zelfstandig voor hun belangen kunnen opkomen in de school en in de onderwijsstructuren'.

Vele schoolopbouwwerkprojecten heroriënteerden hun werking naar ouderparticipatie. Ook Kamileon legde zich meer toe op ouderparticipatie. Een voordeel voor Kamileon was dat zij gedurende de voorbije jaren reeds werkte rond ouderparticipatie. Toch moesten sommige projecten die niet meer binnen de nieuwe visie pasten, worden afgebouwd. Projecten als Taaldrukken en het documentatiecentrum vonden een eigen inbedding en behoorden niet meer tot het werkterrein van Kamileon. Ook de ondersteuning van de basiswerkingen in het opzetten van taalstimuleringsactiviteiten werden afgebouwd.

## Een omgevingsanalyse? Een noodzaak!

Door de nieuwe visietekst kwam het accent te liggen op ouderparticipatie. Dit veronderstelt een zeer intensieve werking met ouders. Kleinschaligheid wordt een noodzaak. Vragen zoals: in welke buurt is de nood het hoogst, wat zijn precies de knelpunten die ouders ervaren bij het schoolgaan van hun kinderen, neemt de doelgroep deel aan het schoolse gebeuren en vele andere vragen, gaven aanleiding tot omgevingsanalyse. Ook vanuit de visietekst werd dit gestipuleerd.

## Hoe de omgevingsanalyse eruit zag...

Om een duidelijk beeld te krijgen van de behoeften en noden van onze doelgroep rond het schoolgaan van de kinderen werden er 100 ouders bevestigd. In de buurt van Casablanca en in de Ridderbuurt werden telkens 50 ouders geïnterviewd. Verschillende sociale lagen van gezinnen kwamen hierbij aan bod, d.w.z. middenklassegezinnen, migrantengezinnen en Belgische kansarme gezinnen.

Uitgangspunt voor dit dieptegesprek was een standaardvragenlijst met een aantal richtlijnen. Op deze manier verwachtten wij een heleboel verhalen van ouders rond het schoolgaan van hun kinderen.

Toch liep de praktijk anders. Het bleek niet altijd evident om in gesprek te gaan met ouders. Velen deden de deur niet open of wilden niets kwijt over het schoolgaan van hun kinderen. Meer bepaald bij kansarme gezinnen was het niet evident. Deze doelgroep heeft vaak een moeilijke jeugd achter de rug, is vaak geplaatst geweest en zit zelf met een constante schrik voor plaatsing van hun kinderen. Dit alles maakt dat zij niet snel met bekenden in gesprek zullen gaan. Kansarmen die we via buurt- en kinderwerkingen bereikten voelden zich echter minder geremd om vrijuit te spreken.

Telkens werden vragen gesteld rond het schoolgaan van de kinderen. Met name het participeren aan oudercontacten, schoolpoortbabbels, schoolactiviteiten, oudercomités, participatie en/of lokale raad werd bevestigd. Ook probeerden we een zicht te krijgen op andere aspecten: de info die er vanuit de school komt naar de ouders, het contact met andere ouders, het zich welkom voelen op school e.a. Ook over huiswerk, schoolkeuze, leerstof, PMS, kosten,... konden ouders hun mening uiten.

Uit de interviews met de ouders bleek duidelijk dat er sociaal wenselijk geantwoord werd. Om een waarheidsgetrouw beeld te krijgen van de antwoorden, kozen we ervoor om deze te verifiëren door PMS-medewerkers, directies en leerkrachten te bevestigd. Dezelfde topics als bij de ouders kwamen hierbij aan bod. Bij directies en PMS-medewerkers werd een interview afgenomen, bij leerkrachten werd alleen een vragenlijst opgestuurd.

Het resultaat van alle bevestigingen zijn twee lijvige rapporten waarin alle uitspraken worden verzameld.

## De resultaten

Wanneer we de twee rapporten bekijken, kunnen we enkele rode lijnen trekken. De knelpunten die zowel ouders als PMS-medewerkers, directies en leerkrachten ervaren zijn terug te brengen onder drie noemers: (1) communicatie, (2) ouderbetrokkenheid en -participatie en (3) beeldvorming. In dit artikel beperken we ons tot deze algemene lijnen.

### a) Communicatieproblemen

Zowel op het vlak van schriftelijke als mondelinge communicatie loopt er het een en ander mis. Zo vertrekt er vanuit de school heel wat schriftelijke informatie naar de ouders. Toch stellen we vast dat de info



de ouders niet altijd bereikt. Vaak is de informatie in een veel te moeilijke taal geschreven. Daarnaast ontbreekt het ouders aan een kader om bepaalde berichten juist te interpreteren.

Mondelinge communicaties tussen ouders en leerkracht/directie/PMS is te weinig aanwezig binnen de school of wordt heel formeel georganiseerd. Alleen via oudercontacten vindt communicatie tussen de ouder en de leerkracht/directie plaats. Oudercontacten worden echter vaak misbruikt om vooral negatieve boodschappen te brengen. Kansarme ouders haken hierop af. Ze voelen zich bedreigd of onrechtvaardig behandeld omdat ze vaak op dit ene moment worden overrompeld met negatieve berichten terwijl voordien weinig of niets negatiefs werd gemeld.

Mondelinge communicatie vindt ook plaats via informele contacten. Door de school wordt bewust of onbewust weinig geïnvesteerd in deze contacten. Nochtans zijn deze contacten van groot belang voor de doelgroepouders.

Dat PMS-medewerkers de grote onbekende zijn, blijkt duidelijk uit deze bevraging. Vele ouders kennen het PMS-centrum van horen zeggen, maar weten niet wat ze concreet doen. De oorzaak hiervan is misschien onder andere te vinden in de weinige (in)formele contacten die het PMS met de ouders heeft. Nochtans is het PMS de partner die contact opneemt met de ouders wanneer er problemen zijn. Het blijkt tevens zo dat PMS-medewerkers sneller huisbezoeken doen dan de leerkrachten zelf. Ook voor leerkrachten is er vaak onduidelijkheid over wat er precies van het PMS kan verwacht worden. Een voorbeeld is de nazorg bij leerlingbegeleiding, wie neemt dit op zich?

#### **b) Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie**

Onder deze concepten verstaan we zowel de initiatieven die vanuit de school worden genomen om de kloof tussen ouders en school te verkleinen als de inspraak en deelname vanuit de ouders naar de onderwijsorganen toe. Een van de problemen waar we op stoten, is het weinig eenduidige concept dat scholen hanteren rond ouderbetrokkenheid. Zo heeft het begrip 'schoolactiviteiten' voor de ouders de betekens van 'wafelenbak',... terwijl de school er een veel ruimere interpretatie aan geeft. Ook een 'oudercomité' kan op verschillende manieren geïnterpreteerd worden. In de meeste gevallen is hun functie geld in het laatste brengen. Een ander knelpunt is het statuut van de formele inspraakkanalen. Participatieraden en/of Lokale Raden hebben vaak een verwarrend statuut. Ze worden door de scholen niet au serieux genomen als gesprekspartner voor beslissingen. Globaal genomen kunnen we stellen dat er vaak geen eenduidige visie is over hoe ouders bij het onderwijsgebeuren moeten betrokken worden. Dit wordt binnen deze context niet binnen leerkrachtenteams besproken. Het resultaat is onduidelijkheid en verwarring op alle domeinen.

#### **c) Beeldvorming**

De problemen die we ondervinden in verband met communicatie, ouderparticipatie en -betrokkenheid moeten we in relatie zien tot het beeld dat zowel ou-

ders als onderwijzend personeel (directie, leerkrachten en PMS-medewerkers) van elkaar hebben. En hier knelt het schoentje. Beide partijen hebben een bepaald beeld van elkaar dat gekleurd is door allerlei vooroordelen.

Zo is de drempel voor kansarme ouders tot het onderwijsgebeuren heel hoog. Veelal hebben zijzelf negatieve ervaringen gehad met de school. Vaak zijn ouders dan ook bang en weten niet op welke manier zij met de onderwijswereld moeten omgaan. Anderzijds kennen leerkrachten, directies en PMS-medewerkers de leefwereld van de kinderen en de doelgroepouders meestal niet. Bijgevolg hebben zij het moeilijk zich in te leven in bepaalde situaties. Sommige situaties of boodschappen worden fout geïnterpreteerd. We ervaren dat het referentiekader om een probleem te kadersen dikwijls ontbreekt waardoor ouders soms niet de stappen zetten die van hen op dat moment verwacht worden. Het lijkt alsof ouders zich niet interesseren voor het onderwijs van hun kinderen. Ouders echter reageren vanuit pure onmacht of voelen zich niet welkom op de school.

Anderzijds mogen we ook niet uit het oog verliezen dat er vanuit onderwijs en PMS veel inspanningen worden gedaan om kansarme en migrantenouders te bereiken. Toch gebeurt dit niet altijd met de gewenste resultaten. We zien dan ook dat directies, leerkrachten en PMS-medewerkers soms ontgoocheld zijn in het werken met deze groep.

*Dit wat betreft onze algemene vaststellingen. We willen jullie echter een vb. van een frappante uitspraak of vaststelling niet onthouden. Zo werd op basis van de bevraging van de ouders vastgesteld dat ongeveer 70% van de ouders naar de oudercontacten op school gaat. Dit leek ons verbaasd veel. Nadat dit resultaat geverifieerd werd bij de PMS-medewerkers, de directies en leerkrachten, werd dit cijfer in eerste instantie bevestigd. Maar wanneer je dieper ging doorvragen werd er ook bevestigd dat vooral doelgroepouders bij de 30% niet aanwezigen zitten en dat dit percentage alleen maar voor de individuele oudercontacten opgaat. Wanneer er over algemene onderwerpen een ouderavond wordt georganiseerd dan zijn er heel weinig ouders aanwezig. Een positieve tendens is wel dat men begint te beseffen dat het brengen van moeilijke boodschappen niet binnen een individueel oudercontact moet gebeuren. Hiervoor zijn de 10 minuten niet voldoende om een goed gesprek te hebben met de ouders. Dit laatste juichen we alleen maar toe en komt zeker ten goede van de relatie ouders en school.*

#### **Een concreet antwoord op een concrete nood...**

Om ons nieuw beleidsplan op te stellen, baseerden we ons op de resultaten van de omgevingsanalyse. De strategische en operationele doelstellingen werden gekozen op basis van de knelpunten die volgden uit de bevraging.

Communicatie kwam uit de resultaten naar voren als het grootste knelpunt. Communicatie kan ook zeer ruim geïnterpreteerd worden. Zowel beeldvorming als ouderbetrokkenheid en -participatie leunen nauw aan bij communicatie of kunnen beschouwd worden

als een onderdeel ervan. Daarom werd besloten om 'het verbeteren van de communicatie tussen onderwijs en de doelgroepouders' tot onze strategische doelstelling voor de komende drie jaren te bombarderen. Dit willen we doen door te werken aan een positieve beeldvorming en door de ontwikkeling van netwerken op niveau van buurt, onderwijs en ouders. Deze strategische doelstelling werd geconcretiseerd in vijf operationele doelstellingen.

De eerste doelstelling stelt dat 'de boodschappen (schriftelijke en mondelinge) die vanuit de school (directies, leerkrachten, PMS, formele inspraakkanalen binnen de school) aan de ouders gegeven worden, in meer verstaanbare taal moeten worden meegedeeld zodat deze boodschappen door de doelgroepouders worden begrepen'. Concreet willen we dit op verschillende manieren doen. In de eerste plaats willen we een nulmeting doen rond het verstaan van schriftelijke en mondelinge boodschappen. In de tweede plaats willen we samen met ouders zoeken naar mogelijke alternatieven. Deze alternatieven kunnen in een volgende fase meegedeeld worden aan een Platform Onderwijs en aan de Werkgroep Kamileon. Het Platform Onderwijs wil drie actoren samenbrengen, m.n. onderwijs, buurt en gezin. Op dit Platform willen we gemeenschappelijke knelpunten bespreken en samen naar een oplossing zoeken. Ook op de Werkgroep Kamileon waar PMS-medewerkers uit diverse netten aan deelnemen, kunnen voorstellen besproken worden.

In een tweede doelstelling wordt ervoor gepleit dat doelgroepouders de mogelijkheid moeten krijgen om hun mening te uiten en constructief mee te denken over initiatieven en beslissingen die genomen worden op schools niveau. Concreet proberen we dit doel te bereiken door het organiseren van oudergroepen. Zo zullen we trachten met enkele ouders na te denken over initiatieven binnen de school en zo kritiek te uiten en alternatieven te formuleren. Een eerste dossier zal uitgewerkt worden met de moedergroepen binnen het Integratiecentrum rond het thema 'Islam en hun cultuur binnen de school'. Ook dit kan weer meegedeeld worden op het Platform Onderwijs en de Werkgroep Kamileon.

Het vergroten van kennis en inzicht in de onderwijsstructuren en -initiatieven bij de doelgroepouders en het duiden van de rol van de doelgroepouders hierbij, is onze derde doelstelling. Dit willen we op twee manieren bereiken nl. naast het organiseren van oudergroepen op drie niveaus, willen we starten met een Onderwijsinfopunt.

#### **Oudergroepen**

Een eerste vorm van oudergroepen zijn vraaggerichte oudergroepen. Op vraag van ouders en basiswer-

kers geven we info aan de ouders. Daarnaast willen we per buurt één oudergroep organiseren rond de schakelmomenten in het onderwijs (overgang Kleuter naar Lager Onderwijs, Lager en Secundair Onderwijs en de stap naar het Kleuteronderwijs). We noemen dit buurtgerichte oudergroepen. Een derde variant zijn de oudergroepen zoals hierboven uitgelegd waar we trachten te komen tot dossiers waarin ouders alternatieven formuleren voor ervaren knelpunten binnen het onderwijs.

#### **Onderwijsinfopunt**

Een nieuw initiatief binnen de werking is het Onderwijsinfopunt. We willen in de buurt op regelmatige tijdstippen permanentie houden zodat ouders weten waar ze naartoe kunnen met vragen rond onderwijs. Aangezien we permanentie zullen doen op de plaatsen waar veel ouders komen, denken we meer ouders te kunnen bereiken. In een latere fase willen we bereiken dat PMS-medewerkers of leerkrachten de stap zetten om permanentie te houden op ons Onderwijsinfopunt. Het achterliggend idee is dat we aan ouders een ander gezicht van het PMS willen laten kennen. Maar we willen de weg naar het PMS ook gemakkelijker maken. Het feit dat de nieuwe CLB's nog sterker vraaggestuurd gaan werken houdt ook het risico in dat onze doelgroepouders nog minder de weg gaan vinden.

Ook aan de beeldvorming moet gewerkt worden. We willen het inzicht in de leefwereld van de doelgroepouders bij de schoolgemeenschap vergroten. Leerkrachten, directies, PMS-medewerkers... moeten gestimuleerd worden om deel te nemen aan vormingsdagen rond kansarmoede. Daarnaast willen we een inleefdag rond kansarmoede organiseren voor mensen uit de onderwijswereld. Zo hopen we dat kansarmen en onderwijs elkaar beter leren kennen zodat er meer openheid ontstaat.

Zoals u ziet hebben we inderdaad nog heel wat ideeën en plannen voor de toekomst en staan we klaar om de nieuwe uitdagingen te realiseren in de praktijk. We proberen onze naam (afgeleid van de kamileon) alle eer aan te doen en ons aan te passen aan nieuwe visies die binnen het werkveld aanwezig zijn. U zal er in ieder geval nog van horen!

**Gard BEMELMANS  
Karen DEREYMAEKER  
KAMILEON  
Kaboutermansstraat 121  
3000 Leuven  
tel. 016/20.55.77**

# ONDERWIJSPROJECT SLUIZEKEN

## Erkend door de Stichting Koningin Paola als 'School van de Hoop'

### Aanleiding

Eind '97 vroeg de bewonersvereniging 'Wijk in de Kijker' aan Opbouwwerk Steunpunt Gent om het thema onderwijs in de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham-Blaisantvest-Voormuide eens grondig onder de loep te nemen. In het voorjaar '98 gingen we vanuit het opbouwwerk aan de slag.

Een eerste stap was de opmaak van een **startdossier** rond het thema 'onderwijs' in de wijk. In dit dossier werden alle gegevens gebundeld inzake de aspecten scholen, kinderen, ouders, en volwasseneducatie. Deze informatie werd verzameld op basis van geschreven bronnen en aan de hand van gesprekken met mensen die op professionele basis nauw betrokken zijn met het onderwijs in de wijk. Het ging vooral om mensen uit de scholen (de directie en ...), het kinderdagverblijf, het straathoekwerk, het schoolopbouwwerk vanuit De Poort-Beraber en Kadanz vzw, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, de Stedelijke Integratiedienst, het Centrum Basiseducatie, de Pedagogische Begeleidingsdienst, het PMS, het Stedelijk Buurtcentrum, het Onthaalbureau voor Nieuwkomers, het Transithuis, de Taalbadklassen, de Dienst Stedelijk Onderwijs, een zelforganisatie en een tweetal sleutelfiguren naar bewoners toe.

De tweede stap was een **bevraging** van niet-georganiseerde bewoners omtrent het thema 'onderwijs'. We kozen hierbij voor de **DIP-methode** (Doelgerichte Interventie Planning). Deze methode biedt het voordeel om samen met alle betrokkenen het probleem te analyseren en interventies te plannen.

De volgende rechtstreekse betrokkenen werden gecontacteerd. Een 13-tal oplossers: directeur Stedelijke Basisschool Dr. Jean Herrel, directrice Vrije Basisschool Sint-Salvator, directeur Vrije Basisschool De Mozaïek, de brugfiguur van de school De Buurt, van het Schoolopbouwwerk vanuit De Poort-Beraber en Kadanz vzw, het Stedelijk PMS-centrum, het Vrij PMS-centrum, de Coördinatrice Brugfiguren Stedelijk Onderwijs (Pedagogische Begeleidingsdienst), de Coördinatrice Brugfiguren Vrij Onderwijs, iemand van het Centrum Basiseducatie Leerpunt en van de Kinderdagverblijven Nieuwland en 't Sleepken. Een 15-tal (vnl. niet-georganiseerde) bewoners waarvan een 8-tal ouders van kinderen uit het basisonderwijs (Turkse en Belgische, ook lagergeschoolde bewoners, ook ouders die hun kinderen niet in de wijk laten schoollopen), een 5-tal jonge of toekomstige ouders (Turkse en Belgische, ook zwakkere bewonersgroepen) en een 2-tal ouders van lagere schoolkinderen uit vzw Wijk in de Kijker.

De hierboven opgesomde oplossers werden uitgenodigd om deel te nemen aan zes DIP-bijeenkomsten tussen maart en juni '99 rond de volgende probleemstelling: 'De verwachtingen van het onderwijs en van ouders en kinderen uit de wijk stemmen onvoldoende overeen'.

### De DIP-bijeenkomsten

#### 1. Problemen formuleren

De eerste twee bijeenkomsten werden besteed aan het formuleren van problemen met betrekking tot de probleemstelling. Na deze bijeenkomst werd dezelfde probleemstelling voorgelegd aan enkele oudergroepen (Theetuin van de Stedelijke Integratiedienst, de moedergroep van de school 'Dr. Jean Herrel' en een groep ouders van De Mozaïek) en aan een 15-tal individuele bewoners. Op basis van deze gesprekken werden nog een aantal problemen bijgeformuleerd.

#### 2. Clusters afbakenen

Tijdens de derde bijeenkomst werden de problemen ingedeeld in de volgende 7 thema's: school, concentratieschool, ouders, relatie school-kind, relatie school-ouders, relatie Belgen-migranten en relatie schoolbuurt.

#### 3. Voorstellen formuleren

Tijdens de vierde en vijfde bijeenkomst werden er per thema 3 oplossingen geformuleerd die een antwoord bieden op meerdere problemen. In het totaal werden er 18 oplossingen geformuleerd, die ongeveer alle problemen bestrijken (zie verder). Daarna gingen we voor elk voorstel na welke oplosser(s) daaraan iets kunnen verhelpen.

#### 4. Uitwerken actieplan

Tijdens de zesde en laatste bijeenkomst werd nagegaan hoe we samen met alle betrokkenen kunnen ijveren voor de realisatie van de voorgestelde oplossingen. We besloten ons project in te dienen bij de Stichting Koningin Paola onder het programma 'School van de Hoop'.

Na deze bijeenkomsten werden alle voorstellen met hun bijhorende commentaren van de oplossers gebundeld in een **wijkperspectief voor het thema onderwijs**. Aan de voorstellen werden een concrete timing, budgetten en uitvoeringspartners gekoppeld. Dit wijk-

perspectief werd op de **Open Wijkdag van 19 juni '99** voorgesteld. Alle wijkbewoners werden uitgenodigd en kregen de kans om kennis te maken met de oplossingsvoorstellen en om ze te beoordelen naar belangrijkheid. Daarnaast konden ze ook informatie krijgen over het onderwijs in de wijk en deelnemen aan een werkgroep waarin er samen met iemand van het Departement Onderwijs van de Stad Gent werd gediscussieerd over de toekomst van het onderwijs in de wijk.

## Voorgestelde oplossingen

Tijdens de DIP-sessies werden de volgende 18 oplossingen voorgesteld om de verwachtingen de scholen, de ouders en de kinderen beter op elkaar te laten aansluiten:

1. De school moet een samenhangende en duidelijke visie hebben waarin beschreven wordt hoe omgegaan wordt met preventie en remediëring van taal- en leerproblemen, met huiswerk en hoe er gewerkt wordt aan sociale vaardigheden.
2. De visie van de school moet duidelijk gemaakt worden aan ouders, de buurt,... Dit kan samen met verschillende scholen in een bundeltje en het moet bekend zijn waar je het kan verkrijgen.
3. Scholen moeten in samenwerking met ouders en brugfiguren de ouders in hun vertrouwde omgeving (eventueel van deur tot deur) laagdrempelige informatie aanbieden (agendagebruik, werking PMS, taken ouders, taken school,...). Dit kan een gezamenlijk engagement zijn van de verschillende scholen uit de wijk.
4. Scholen moeten meer zorgen voor voorschoolse opvang vanaf 7u30, naschoolse opvang tot 18u en eventueel opvang op woensdagnamiddag. Scholen en kribbes zouden daarvoor extra gesubsidieerd moeten worden omdat professionele opvang belangrijk is. Ook buurtbewoners kunnen daarvoor ingeschakeld worden mits zij een opleiding krijgen.
5. Er komt een mogelijkheid om kinderen bij 'gastgezinnen' in de wijk op te vangen voor en na de school. Dit kan ook voor Turkse kinderen heel interessant zijn (taak, huiswerk,...).
6. De ouders moeten gemotiveerd worden om hun kinderen vanaf 3 jaar regelmatig naar de kleuterklas te brengen. Op die manier kunnen de kinderen Nederlands leren.
7. De leerkracht spreekt op school altijd Nederlands. Ondersteuning in de eigen taal is belangrijk om de kinderen te prikkelen.
8. De overheid investeert in concentratiescholen om ze op een compleet andere manier aantrekkelijk te maken voor ouders, kinderen en de buurt.
9. Het is belangrijk voor sommige ouders dat er huistaakbegeleiding georganiseerd wordt in de wijk. Ouders, scholen,... bekijken samen hoe dit georganiseerd kan worden.
10. Ouders beslissen zelf waar ze hun kinderen naar school sturen, maar nemen dan ook de gevolgen in rekening inzake vervoer en bereikbaarheid. Informatie over bereikbaarheid moet beschikbaar zijn.
11. Voor de schoolpoort moet er een zebrapad liggen dat duidelijk onderscheiden wordt van een ander zebrapad (via bv. de kleur). Er moet een begeleider of gemachtigd opzichter zijn een kwartier voor de aanvang en een kwartier na het einde van de school.
12. Het is belangrijk dat er manieren gezocht worden om ouders (allochtonen en autochtonen) te bereiken die tot nu toe moeilijk bereikt werden. Dit kan gebeuren via sleutelfiguren, ombudsvrouwen en -mannen, aanspreekpersonen, een info-beurs in de wijk (eventueel met een rondrit bij de verschillende organisaties) en een grote toegankelijkheid van de informatie.
13. De verwachtingen die ouders en school van elkaar hebben moeten duidelijk afgebakend worden. Dit moet via discussie duidelijk gesteld worden rekening houdend met de mogelijkheden van de school.
14. Scholen hebben recht op extra leerkrachten om zorgbreed te kunnen werken voor alle kinderen.
15. Studenten uit de lerarenopleiding moeten worden opgeleid om zorgbreed les te kunnen geven (aandacht voor leerlingenopvolging, onderwijs op het niveau van ieder kind, werken in teamverband,... kortom het meefunctioneren in een school op alle terreinen).
16. Scholen blijven investeren in de bestaande informatiekkanalen en breiden deze verder uit (moedergroepen, oudergroepen, informatienamiddagen, open klasmomenten, oudercontacten,...) en dit zowel overdag als 's avonds.
17. Centrum voor Basiseducatie, Sociaal Centrum, PMS ondernemen meer wijkgerichte initiatieven en zorgen voor een betere bekendheid.
18. Kind en Gezin, het Preventief Zorgencentrum, de dagkribbes moeten vanuit een open houding meer aandacht geven aan opvoedingsondersteuning indien er belemmeringen zijn in de ontwikkeling van het kind.

Deze voorstellen zijn niet altijd helemaal nieuw. Scholen, omringende organisaties en bewoners leveren reeds vele inspanningen. Hetgeen nu gebeurt dient echter versterkt en uitgebreid te worden, hetgeen nog niet gebeurt is nodig met het oog op een betere samenwerking.

## Erkenning als project 'School van de Hoop'

In augustus vernamen we dat ons ingediende project werd erkend als 'School van de Hoop'. We kregen een subsidie van 950.000 fr. voor dit schooljaar. Op die manier kan niet alleen de realisatie van de voorstellen een extra stimulans krijgen maar ook het prille samenwerkingsverband tussen de bewoners, de kinderdagverblijven, de vier wijkscholen en de omringende organisaties.

De belangrijkste uitdaging van dit project is immers om vanuit een samenwerkingsverband van ouders, scholen, kinderdagverblijven en omringende organisaties te zorgen voor een sterkere band tussen het onderwijs en de buurt. Dit kan gerealiseerd worden via volgende doelstellingen:

- bewoners sensibiliseren voor het onderwijs in de buurt;
  - scholen een buurtgerichte functie geven.
- Om deze doelstellingen te bereiken moeten we ervan uitgaan dat we over vier schooljaren beschikken. Momenteel hebben we weliswaar enkel de zekerheid over een subsidiëring voor het schooljaar '99-2000. De kans is echter groot dat mits positieve evaluatie het project driemaal verlengd wordt. Het is belangrijk dat we afspreken welke accenten we jaarlijks wensen te leggen.

De groep bestaande uit ouders, scholen, kribbes en omringende organisaties zal in dit kader een 8-tal keer samenkomen gedurende het schooljaar '99-2000 en de taak van Stuurgroep voor het project School van de Hoop opnemen. Dat wil zeggen dat deze groep zich vooral zal bezighouden met projectkeuze, besluitvorming, opvolging en dossiervorming. De dagdagelijkse opvolging van het project en de logistieke ondersteuning gebeurt door Michèle Van Elslander van Opbouwwerk Steunpunt Gent vzw.

#### ● De projectmogelijkheden: de 18 maatregelvoorstellen in een notendop

##### *Bekendmaking/sensibilisering/werving:*

- bundelen schoolvisies in brochure (lay-out en drukwerk)
- laagdrempelige essentiële informatie van scholen en organisaties periodiek aanbieden (drukwerk, huisbezoeken, een infobeurs)
- sleutelfiguren inschakelen om sommige ouders te bereiken (honoraria voor extra huisbezoeken)
- bestaande informatiekanalen verder uitbreiden (moedergroepen, oudergroepen, informatienamiddagen, open klasmomenten, oudercontacten,...)

##### *Investerings gekoppeld aan de voorstellen:*

- aantrekkelijker maken van scholen via kleine investeringen

##### *Voor- en naschoolse opvang en activiteiten:*

- bijkomende uren opvang (vergoeding)
- ondersteunen gastgezinnen
- activiteiten voor buurtkinderen in de scholen

##### *Huistaakbegeleiding:*

- honoraria, lokaal in de buurt

##### *Extra vormingskansen:*

- voor leerkrachten (bijscholing, aantrekkelijke studiedag)
- voor ouders (basiseducatie, vorming, cursus in schoollokaal)

##### *Bereikbaarheid scholen:*

- begeleiding, tussenkomsten

##### *Opvoedingsondersteuning:*

- opzetten van gerichte initiatieven.

#### ● Voorstel projectkeuze schooljaar '99-2000

Gezien het aantal voorstellen dat betrekking heeft op 'informatie en publiciteit' en het belang dat alle partijen hieraan hechten (imago scholen, Open Wijkdag) lijkt het aangewezen om het eerste jaar vooral daarop de nadruk te leggen. Hiermee komen we vooral tegemoet aan de eerste doelstelling 'bewoners sensibiliseren voor het onderwijs in de buurt'. Dit kan ondermeer via:

- het aanmaken van een publicatie en voorstellingsmateriaal,
- een logo,
- huisbezoeken (bij nieuwe bewoners, gezinnen met jonge kinderen, ouders van kinderen die buiten de wijk naar school gaan, moeilijk bereikbaren),
- een samenwerking met Kind en Gezin,
- een persconferentie,
- de organisaties en de werkgroepen van de buurtwerking,
- het buurtkrantje,
- stadsmagazine,
- een spotje op AVS,
- een onderwijsmaand voor de wijk,
- sleutelfiguren,...

Daarnaast kunnen nog een aantal andere projectopties worden genomen die eerder tegemoetkomen aan de tweede doelstelling 'scholen een buurtgerichte functie geven'. Het zal dan vooral gaan om het uitbouwen van activiteiten voor ouders en kinderen uit de buurt. Wel belangrijk daarbij is dat het zaken zijn die nog niet bestaan (in de wijk) en vol te houden zijn mocht de middenstroom ophouden.

## Meerwaarde van het project

#### Voor de scholen: Johan Lamote, directeur van de Vrije Basisschool De Mozaïek namens de scholen

Uit de bevraging is gebleken dat heel wat mensen geen of te weinig zicht hebben op het onderwijsaanbod in de buurt.

Dit gaat van totaal geen weet hebben van de aanwezigheid van de school in de buurt tot een groot wantrouwen in verband met de onderwijskwaliteit omwille van het grote aantal allochtonen dat men vermoedt in de buurtscholen.

Dankzij dit project kunnen de vier buurtscholen werken aan een positieve uitstraling naar de buurt toe.

- Beeldvorming rond de school: heel wat factoren bepalen mee het imago van de school. Niet alleen de uitstraling van het schoolgebouw, de naam van de school, maar ook de leerkrachten en leerlingen zelf, de ouders, de buurtbewoners, de buurtactoren, enz...

Door een interactie op gang te brengen tussen al deze actoren proberen we als school zo goed mogelijk zicht te krijgen op het beeld en het imago dat de school in de buurt heeft.

- Op basis van de informatie die zo verkregen wordt, eventuele zwakke plekken in deze beeldvorming ontdekken om op deze manier eventuele vooroordelen weg te nemen.

- Het verplicht de scholen om na te denken over ons recruteringsgebied en recruteringssegment (welk deel van de bevolking bereiken wij?) en ook hier weer sterke en zwakke punten te ontdekken.

- Bron van informatie voor de schoolteams. Leerkrachten wonen vaak niet in de buurt van de school en kennen de buurt ook soms niet of niet voldoende en zitten vaak met een verkeerde perceptie van de buurt. Enkele voorbeelden: wat beschouwen zij als de buurt? Hoe is de bevolkingssamenstelling: demografisch, etnisch, socio-economisch, sociaal,...

Dit soort informatie is belangrijk om een echt en realistisch beeld te kunnen vormen van de leerlingen en hun achtergrond.

- Dankzij samenwerking tussen de buurtscholen en buurtorganisaties komen we tot de ontdekking dat we gemeenschappelijke belangen hebben: een gedifferentieerd en kwaliteitsvol aanbod van onderwijs waar alle buurtbewoners vertrouwen in kunnen hebben.

Belangrijk hierbij is dat de wederzijdse verwachtingen (school - buurtorganisaties - ouders ...) op elkaar afgestemd worden.

- Buurtgerichte activiteiten die de school anders wel zou willen organiseren, maar dit momenteel niet kan omwille van praktische, logistieke, financiële aard, kunnen dankzij de samenwerking én de eraan verbonden prijs misschien in de toekomst wel.

**Voor de buurt en haar bewoners: (Dirk Naessens, lid van vzw Wijk in de Kijker namens de bewoners)**

Vzw 'Wijk in de Kijker' is een vereniging van buurtbewoners die actief is rond de leefbaarheid van de wijk Sluizeken-Tolhuis-Ham-Blaisantvest-Voormuide. Omdat deze wijk een multiculturele wijk is, staat het thema samenleven centraal in besprekingen en acties die vanuit bewoners worden gevoerd. Onderwijs wordt gezien als een belangrijke schakel in het samenleven met elkaar (kinderen leren elkaar kennen op school, ze leren van elkaar,...). Daarom vond 'Wijk in de Kijker' dat er iets moest gebeuren rond het thema onderwijs. Vroegere pogingen mislukten omdat het initiatief alleen vanuit bewoners ontstond. Nu be-

staat er ook vanuit de scholen een grote openheid om samen te werken rond dit thema.

Wat zijn hiervan de pluspunten?

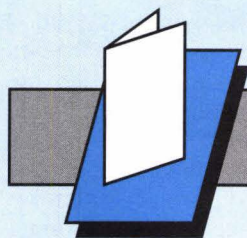
- Alle betrokkenen zitten mee aan tafel.
- Op die manier wordt ook gewerkt aan een beter samenleven in de buurt.
- Via de erkenning als 'School van de Hoop' kunnen er dingen gedaan worden die anders niet mogelijk zouden zijn, zowel financieel als praktisch.
- Door de erkenning komt de buurt eens in een positief daglicht te staan.
- Bewoners kunnen via dit onderwijsproject beter geïnformeerd worden over het aanbod van onderwijs in de buurt.
- Vooroordelen die soms leven ten aanzien van de scholen kunnen weggewerkt worden.
- Via dit project kunnen bewoners ook eens meepraten over een thema als onderwijs zonder rechtstreekse binding aan een school en haar oudercomité.
- Via de erkenning als 'School van de Hoop' worden ook de inspanningen die jarenlang geleverd zijn erkend.

**Michèle VAN ELSLANDER**

Opbouwwerk Steunpunt Gent vzw  
i.o. van de Stuurgroep Onderwijs  
Sint-Jacobsnieuwstraat 50  
9000 GENT

Tel.: 223.95.15, Fax: 265.84.79

E-mail: [osg.komi@ping.be](mailto:osg.komi@ping.be)



**KATERN:**

## MEISJES- EMANCIPATIE

# OMGAAN MET VERSCHILLEN

Hoewel deze katern nog steeds de naam 'Meisjesemancipatie' draagt, vindt u in dit nummer een enigszins 'andere' lading. Enerzijds de beschrijving van het project 'Piazza dell'Arte' van Gynaika waarbij vrouwelijke kunstenaars kunst maken met leerlingen van en in concentratiescholen. Anderzijds de voorstelling van de educatieve map 'Ik weet wie ik ben', een initiatief van de Federatie Werkgroepen Homoseksualiteit (FWH) in samenwerking met het Vlaams Ministerie van Gelijkekansenbeleid.

Na 10 jaar aandacht voor meisjesemancipatie leek ons de tijd rijp de katern open te trekken naar 'Omgaan met verschillen'. Reeds op de Welwijsstudiedag op 12 oktober 1999 te Gent werd de naamsverandering van de katern aangekondigd. Vlak voor het millennium, willen we u reeds een voorsmaakje geven van wat u zoal in de toekomst mag verwachten.

'Omgaan met verschillen' blijft de vinger aan de pols houden van thema's waarin 'diversiteit/verscheidenheid' centraal staat. Onze samenleving is pluriform en sociaal en cultureel verscheiden. De steeds verder reikende communicatiemogelijkheden, de mondialisering van de economie, de globalisering van de maatschappij, vergen een efficiëntere omgang tussen individuen en groepen die onderling verschillen op cultureel, sociaal, ethnische, seksueel,... vlak. Dit uit zich uiteraard ook in ons onderwijs waar we steeds meer sociaal en cultureel gemengde scholen en klassen krijgen.

De onderstaande projecten zijn twee voorbeelden van mogelijkheden om jongeren te laten samenleren, samenwerken en te leren omgaan met verschillen en diversiteit in sociale interacties en informatie.

### PIAZZA DELL'ARTE

Gynaika vzw is een culturele vzw die in haar grond doelstelling kunst en cultuur toegankelijk wil maken voor iedereen. Vooral de hedendaagse kunst en meer specifiek omtrent vrouwelijke kunstenaars. Ondertussen bestaat Gynaika vijf jaar en verschillende projecten zijn reeds verwezenlijkt.

Zo bijvoorbeeld "Zij-Sporen". Met "Zij-Sporen" wilden we reizigers van verschillende culturen, geslachten en leeftijden een confrontatie laten aangaan met kunst. Zo'n onverwachte confrontatie roept interessante vragen op; de bezoekers kwamen niet slechts met kunst in aanraking, maar ook met zichzelf en elkaar. Dit initiatief is zeer goed gelukt. We kregen enthousiaste reacties van mensen met een zeer uiteenlopende achtergrond. Mensen die in hun leven nauwelijks een museum hadden bezocht, voelden zich aangesproken door het onmiddellijke en open karakter van deze tentoonstelling.

#### 14-18 jarigen

"Piazza dell'Arte" is dan het antwoord op een ludieke opmerking van De Lijn: "Wat met wagons en treinen kan, kan ook met bussen". De Vlaamse Vervoersmaatschappij verklaarde zich bereid om ons tien bussen te leveren ter ondersteuning van een groots, educatief kunstproject. Net als de treinen van Zij-Sporen kunnen we met deze bussen tot bij de mensen zelf gaan. Een groot verschil is dat ditmaal onze belang-

rijkste doelgroep bestaat uit jongeren van 14 tot 18 jaar. En via deze jongeren hopen we ook hun ouders en uiteindelijk elke geïnteresseerde te bereiken.

Jongeren tussen 14 en 18 jaar zijn zeker niet de makkelijkste groep. Zij zijn op een leeftijd waarop ze snel veranderen, en die wispelturigheid maakt het moeilijk om aan hun wensen en noden tegemoet te komen. Daarom is het belangrijk deze jongeren zelf aan het woord te laten, en ze zelf die immense creativiteit die in elke mens verborgen ligt te laten ontdekken.

#### Hoge drempels

Het is jammer dat de toegang tot het culturele leven afhankelijk is van zeer toevallige factoren. Daarmee bedoelen we dat jongeren die opgroeien in een cultureel geïnteresseerde familie eerder geneigd zullen zijn om een museum te bezoeken. Er hangt ook veel af van het schoolbeleid: sommige scholen zijn gevoeliger voor culturele initiatieven dan anderen. Gynaika wil met Piazza dell'Arte hierin verandering brengen. Elke jongere, elk mens ongeacht zijn of haar achtergrond, moet dezelfde kansen krijgen om zich ten volle te ontplooiën. We moeten ook af van de negatieve zienswijze die zegt dat jongeren niet open staan of niet geïnteresseerd zijn.

#### Kleine en grote kunst

Dit is ook de essentie: met de kunstbussen, de Persibus en de Multimediabus willen we de jongeren en hun verbeelding aan het werk zetten.



De jongeren gaan dinsdagochtend aan de slag. Ze gaan een confrontatie aan met de kunstbussen. Eigenlijk treden ze hierdoor in dialoog met de hedendaagse kunst. Deze dialoog zal, na een week werken, op vrijdag uitmonden in een gezamenlijke creatie. 13 kunstenaars helpen hen op weg in de disciplines muziek, beweging, woord, beeld en multimedia. Ze kiezen vooral een discipline, maar een kruisbestuiving tussen de verschillende kunstuitingen wordt aangemoedigd. Het is anno 1999 trouwens steeds moeilijker om de ene kunst van de andere te onderscheiden. Het multidisciplinaire karakter van kunst is dan ook één van onze uitgangspunten.

Pizza dell'Arte vindt plaats buiten de school. Er wordt op een ongedwongen manier gewerkt. De begeleiders zijn op een subtiele manier aanwezig. Vooraf ligt er niets vast. Dit is de kracht van ons project. De jongeren ontdekken zelf dat iedereen de mogelijkheid bezit om creatief te zijn. Het gaat ook niet om kleine of grote kunst, maar om de essentiële ervaring van het anders leren kijken, luisteren en voelen. Het anders leren omgaan ook met wat ons omringt. Piazza dell'Arte staat daarom in het teken van de vijf zintuigen en de vier oerelementen, water, vuur, aarde en lucht. Die oerelementen, in de ruimst mogelijke zin, en de manier waarop we ze waarnemen,... dat zijn prachtige dingen om te herontdekken.

#### Ruimte en tijd

Dit project, dat minstens vijf jaar zal duren, wil meer zijn dan een eenmalige ontmoeting tussen jongeren en kunstenaars. Met Piazza dell'Arte willen we fundamenteel iets veranderen. Scholen, culturele centra, kunstenaars, musea en verenigingen zijn vandaag nog te zeer geïsoleerde eilandjes waartussen nauwelijks sprake is van communicatie.

Piazza dell'Arte wil sporen achterlaten. Hiermee wordt bedoeld dat we met dit project zowel willen communiceren in ruimte als in tijd. De kunstwerken die door de jongeren worden gemaakt, zullen meegenomen worden, en op een ander plaats op een ander tijdstip getoond worden. Een belangrijk onderdeel van ons project is de Multimediabus die het mogelijk maakt om elke geïnteresseerde te laten deelnemen via Internet. De jongeren leren er de kunde van digitale beeld- en geluidverwerking. In de Persbus wordt er gewerkt aan een tijdschrift dat tweemaandelijks verslag zal uitbrengen. We werken samen met culturele cen-

tra. Uiteindelijk moet het gangbaar worden dat scholen kunstenaars uitnodigen. Als er een klaslokaal moet geschilderd worden, kan dat toch evengoed op een ludieke wijze, door bijvoorbeeld een jong beeldend kunstenaar met de jongeren te laten samenwerken. Zo wordt de lesomgeving er meteen vrolijker op. Er zijn honderden mogelijkheden. Met dit project zullen we behalve naar de scholen, ook naar achtergestelde buurten gaan; alle bevolkingsgroepen moeten dezelfde kansen krijgen. O.a. in Antwerpen zijn we drie weken werkzaam met kansarme jongeren (sif-werking). Zo wordt aan jongeren die meestal in sociale ellende leven de kans gegeven om zich begrepen te voelen en misschien beseffen ze dat er ook voor hen mogelijkheden zijn weggelegd nu en later.

Eigenlijk kan je het Piazza dell'Arte project (als 'nieuweling' van Gynaika vzw) samenvatten als: Sociaal-Educatief-Overkoepelend-Toekomstgericht.

**Marijke SERESIA**  
Voorzitster Gynaika  
Twaalfmaandenstraat 1  
2000 ANTWERPEN

### 'IK WEET WIE IK BEN' – OVER HOMOSEKSUALITEIT SPREKEN IN DE KLAS

#### Aanleiding

Begin november kregen alle secundaire scholen en CLB-centra van Vlaanderen de educatieve map 'Ik weet wie ik ben' over homoseksualiteit door het ministerie van Onderwijs toegestuurd. De map is een uitgave van de Federatie Werkgroepen Homoseksualiteit (FWH) in samenwerking met het ministerie voor Gelijke Kansen en het CGSO.

De map bestaat uit drie delen. In het eerste deel werkte de Cel Onderwijs van de FWH een theoretisch luik met achtergronden uit: alles wat de leerkracht over homoseksualiteit wilde weten maar niet durfde te vragen, wat een holebi-jongere aan begeleiding van onderwijzers verwacht, wat je als leerkracht kan doen in de klas en wat de school zou moeten doen. Voor het tweede deel stond het CGSO in. Zij werkten methodieken uit om enerzijds homoseksualiteit op een positieve manier bespreekbaar te maken in de klas en om anderzijds bij holebi-jongeren te werken rond verhoging van zelfbeeld, aanvaarding van hun homoseksualiteit en leren omgaan met coming out. Het derde deel tenslotte bestaat uit praktische informatie: verklarende woordenlijst, leuke boeken met homoseksualiteit als thema en nuttige adressen van holebi-organisaties.

#### Moet dat nu echt?

Natuurlijk. Enkele duidelijke cijfers spreken voor zich. Algemeen wordt er aangenomen dat wellicht 10% van de bevolking holebi – staat voor homo, lesbienne, biseksueel, bedankt samenstellers van de Van Dale voor



het opnemen van deze term in uw laatste editie – is. Op een school van 500 leerlingen gaat het dus om 50 leerlingen. Heeft diezelfde school 50 leerkrachten, dan betekent dat 5 holebi-leerkrachten.

Uit een studie van professor John Vincke (socioloog - RUG) van een paar jaar terug bleek dat 12,4% van de homojongens een zelfmoordpoging ondernomen had, tegenover 5,9% van de heterojongens. Meer dan dubbel zoveel dus. De getallen bij de lesbische meisjes zijn nog zorgwekkender. 25% onder hen ondernam een zelfmoordpoging, tegenover 5,4% van de hetero-meisjes. Dat is bijna vijf maal zoveel...

In een recente studie onder holebi-jongens ook uitgevoerd door professor Vincke getuigden 85% dat ze tijdens hun schoolcarrière geen of foute informatie over homoseksualiteit gekregen hadden. 20,7% van de jongens en 16,5% van de meisjes spraken zelfs over verbaal geweld over hun seksuele voorkeur door leerkrachten. Dat ging van opmerkingen tot echt uitschelden en pesten. Het pesten door de klasgenoten bleek ietsje lager te liggen. Samen zorgt dat ervoor dat 11% van de holebi-jongeren zei zich daardoor volledig te isoleren.

Een paar jaar geleden opende de Federatie Werkgroepen Homoseksualiteit (FWH) een meldpunt voor discriminaties tegenover holebi's. Discriminaties in het onderwijs zijn schering en inslag: 0/10 voor een opstel over het holebi-jongerenkamp, leerkrachten die niet reageren tegen pesterijen en er soms zelf aan meedoen, benoemingen die aan een zijden draadje hangen, ontslag, dubbellevens die holebi-leerkrachten en holebi-leerlingen leiden, weigering om fuif-affiche van de plaatselijke holebi-jongengroep naast andere fuif-affiches op te hangen, een klassenleraar die een holebi-jongere 'abnormaal' vindt en een psychiater aanraadt, ...

Ook bij Wel jong Niet Hetero, het samenwerkingsverband tussen Vlaamse en Brusselse holebi-jongengroepen, komen zulke meldingen binnen.

Uit een recente VUB-studie onder laatstejaars secundair onderwijs, verschenen in Knack, bleek dat 22% van de ondervraagde jongeren homoseksualiteit ongerechtvaardigd vinden!

Homoseksualiteit in de klas. Moet dat nu echt? Ja dus, want een school heeft een pedagogische verantwoordelijkheid. Holebi-leerlingen moeten geholpen worden met de aanvaarding van hun homoseksualiteit en met de opbouw van hun zelfbeeld. Heteroleerlingen moeten correcte en positieve informatie over homoseksualiteit krijgen. Zo verdwijnen o.a. de vele vooroordelen die rond homoseksualiteit bij een grote groep hetero-leerlingen leven.

Een school heeft ook een maatschappelijke verantwoordelijkheid. Ze moet niet alleen kennis overbrengen, maar moet ook een essentiële rol spelen in de opvoeding, in het doorgeven van morele waarden en attitudes. Voor allerlei vormen van discriminatie – ook t.o.v. homoseksualiteit – kan ze niet blind blijven.

### Hoe?

De educatieve map 'Ik weet wie ik ben' vermeldt in de theoretische uiteenzetting drie principes van holebi-vorming.

#### ● *Geïntegreerde benadering*

Telkens in een les, seksualiteit en relatievorming aan bod komen, moeten ook homoseksualiteit en holebi-relaties op een evenwaardige en zelfde positieve manier aan bod komen. Homoseksualiteit moet niet ter sprake komen als een apart geval, maar samen met de heteroseksuele variant, als in wezen niet verschillend daarvan. Als een leraar Frans een jongensklas vraagt hun ideale vrouw in het Frans te beschrijven, moet ook de homo-leerling zijn ideale jongen kunnen beschrijven.

#### ● *Vakoverschrijdende aanpak*

Net zoals milieu, gezondheid, multicultureel samenleven, seksualiteit en relaties, moet ook homoseksualiteit gerangschikt worden bij de vakoverschrijdende maatschappelijke thema's. Een leerkracht Nederlands kan zorgen dat op de literatuurlijst van jeugdboeken ook een aantal goede jeugdboeken staan die homoseksualiteit als thema hebben.

#### ● *Specifieke aanpak*

Homoseksualiteit als een gewone variant, geïntegreerd en vakoverschrijdend aangepakt: het is slechts één kant van de medaille. Er is ook een andere kant. Homoseksualiteit verschilt in een belangrijk opzicht van heteroseksualiteit. Homoseksualiteit wordt immers niet algemeen aanvaard. Vandaar de noodzaak aan specifieke lessen: verstrekken van informatie, weerleggen van mythes en stereotiepe beeldvorming, discussie over discriminatie. Lessen godsdienst en zedenleer zijn daarvoor de gepaste vakken. Sommige scholen contacteren ook de plaatselijke holebi-jongengroep om in de klas over homoseksualiteit te praten. Zulke getuigenissen doen het hem altijd wegens het persoonlijke karakter en de jeugdige leeftijd van de holebi-jongeren. Een bijkomend voordeel is de identificatiefunctie van de jongere voor de holebi's onder de leerlingen.

### Tot slot

Toch blijft homoseksualiteit een thema zoals een ander. Je hoeft als leerkracht geen specialist in homostudies of zelf holebi te zijn om in de klas over homoseksualiteit te praten. Een leraar aardrijkskunde moet ook geen Chinees zijn om een les over China te geven. Gewoon DOEN!

Meer tips en uitgewerkte lessen vindt u in de educatieve map 'Ik weet wie ik ben'. De map is te verkrijgen bij de directies van alle middelbare scholen en CLB-centra of via het Vlaamse Ministerie voor Gelijke Kansen op 02/553.58.46.

Voor vragen allerhande rond homoseksualiteit kan u terecht bij de Holebifoon op 09/238.26.26.

Op de Federatie Werkgroepen Homoseksualiteit is Pieter Wyffels de vrijgestelde leerkracht voor homoseksualiteit en onderwijs. De FWH vindt u in de Kammerstraat 22 in Gent of via 09/223.69.29 of [info@fwh.be](mailto:info@fwh.be).

**Pieter WYFFELS**  
Onderwijscel FWH  
Kammerstraat 22  
9000 GENT

# KINDEREN EN TELEVISIE: ANDERS BEKEKEN

**“Kindertelevisie is nog steeds een zaak van volwassenen. Kinderen maken geen televisie ook niet voor zichzelf. Zolang de televisie bestaat, doen de volwassenen dat voor hen. Een kind moet echter aanzien worden als een mondig wezen, met een eigen mening en eigen televisiebehoeften en -voorkeuren. Kinderen hebben recht op een eigen televisiecultuur. (Harris, 1979).”**

In vrijwel elk gezin neemt de televisie een vaste plaats in. Het toestel staat meestal in de huiskamer, met de stoelen en zetels er zo omheen gegroepeerd dat iedereen vanaf elke plaats goed zicht heeft op het beeld. Vanaf de leeftijd van tien jaar wordt televisie steeds belangrijker voor kinderen. Onderzoek toont echter aan dat kinderen er nog heel wat andere activiteiten op nahouden dan enkel dat televisiekijken. Zij spelen, sporten, lezen,... en beleven hier evenzeer plezier aan (Van Gils, 1997). Televisie wordt echter veelal in een negatief daglicht geplaatst. Tal van invloeden werden reeds onderzocht: reclame, geweld, seks, de hoeveelheid van het kijken,... Kinderen kijken altijd wel teveel. Er is geen kwaliteit meer en kinderen slikken de grootste rotzooi eerst. Hoe meer het beweegt, hoe meer kinderen kijken. Op televisie valt niks te leren. Kinderen verliezen hun fantasie,...

Welke zijn echter de positieve mogelijkheden? En eerst en vooral: wat is de mening van de kinderen zelf? Zelden worden kinderen in onderzoek betrokken. De mening van volwassenen wordt gevraagd, wat ontegensprekelijk waardevolle informatie biedt, maar hoe het kind hier zelf tegenover staat, wordt overgeslagen.

Hoe denken kinderen zelf over televisie: wat vinden ze goed en waarom? Vinden ze dat er genoeg te beleven valt of hebben ze er genoeg van? Vinden ze het leuk als je kan meedoen in een programma? Wat zouden ze ervan vinden zelf een programma in elkaar te steken?

Deze vragen hebben betrekking op twee grote terreinen, namelijk kwaliteit van kinderprogramma's op televisie volgens kinderen en participatiemogelijkheden binnen deze programma's. Participatie is een recht van kinderen dat sinds het internationale VN-verdrag inzake de Rechten van het Kind nagestreefd wordt of waar tenminste aan gewerkt wordt. Vanuit de visie rond de Rechten van het Kind wordt bekeken hoe kinderen hiertegenover staan en welke mogelijkheden er voor hen openliggen binnen het medium televisie. Zij werden in een onderzoek bevraagd en komen verder in het artikel zelf aan bod.

## Rechten van het Kind

Een veelgehoorde reactie als 'Jamaar, kinderen hebben ook plichten', laat vermoeden dat velen een fout begrip hebben van de benadering. Sommigen geloven dat aan kinderen het alleenrecht over de wereld gegeven wordt; dat zij alles mogen, kunnen, beslissen, ... Niets is minder waar. De basis van het Inter-

nationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind stelt een evenwaardige behandeling van kinderen tegenover volwassenen en erkenning van de eigenheid van kinderen. Kinderen krijgen maar al te vaak het label 'nog-niet' opgekleefd. Men is veel vlugger geneigd te gaan kijken naar tot wat kinderen nog niet in staat zijn dan te onderzoeken wat zij 'al-wel' kunnen. Natuurlijk betekent dit niet dat aan kinderrechten geen grenzen moeten gesteld worden.

Kinderen maken niet minder een actief deel uit van de "grote" maatschappij en zijn niet minder beïnvloed door belangrijke maatschappelijke gebeurtenissen en ontwikkelingen dan andere personen of groepen. Vanuit een sociologisch gezichtspunt is het kind-zijn geïntegreerd in de maatschappij. Het mag dan al waar zijn dat het kind zich ontwikkelt tot een volwassene, het is eveneens waar dat het kind-zijn blijft bestaan als een onderdeel van de sociale structuur (Qvortrup, aangehaald in Verhellen, 1998).

Een hieraan onlosmakelijk verbonden voorwaarde is dan dat kinderen tenminste de kans moeten krijgen om te laten weten hoe zij denken, wat zij voelen, willen en kunnen. Punt 1 van Artikel 12 uit het Verdrag maakt deze bedenking hard:

*“De Staten die partij zijn, verzekeren het kind dat in staat is zijn of haar mening te vormen, het recht die mening vrijelijk te uiten in alle aangelegenheden die het kind betreffen, waarbij aan de mening van het kind passend belang wordt gehecht in overeenstemming met zijn of haar leeftijd en rijpheid”. (Verhellen, 1997)*

Vanuit de ontwikkelingspsychologische theorieën wordt verantwoord dat kinderen hiertoe in staat zijn. Vanuit experimenten van Jean Piaget is geweten dat zelfs heel jonge kinderen intellectuele en morele basiscapaciteiten bezitten en dat zij vanaf de leeftijd van 12 jaar in staat zijn tot het maken van complexe beslissingen. Van dan af is het eigenlijk zeer moeilijk om een kwalitatief onderscheid te maken tussen volwassenen en kinderen (Keppens, aangehaald in Verhellen en Spiesschaert, 1994). Het hangt er ook maar van af hoe serieus wij kinderen nemen. Kiezen we ervoor hen die rechten te geven of er weigerachtig tegenover te staan, vanuit de overtuiging dat het misschien ook wel uit de hand zou kunnen lopen, of dat dit 'gewoon' niet aan kinderen gegeven is? In hoeverre beschouwen wij kinderen uiteindelijk als medeburgers, in de zin van mensen wiens participatie aan de samen-

leving wij lijken te waarderen en te willen stimuleren (de Winter, aangehaald in Verhellen, 1996)?

Binnen onderzoek staan methodes om kinderen aan het woord te laten nog in hun kinderschoenen. Werkelijk 'in het vel kruipen' van een kind veronderstelt ook een flinke dosis inlevingsvermogen. Try-outs zijn echter broodnodig. Hierzonder zal anders nooit de nodige kennis en ervaring verzameld worden om kinderen daadwerkelijk ernstig te nemen (Van Gils en Bosscher, 1997).

## Participatie

Net als kinderrechten is dit een al even populair begrip. Spijtig is dat het zo gemakkelijk is mooie woorden te verkopen zonder de invulling ervan recht aan te doen. Kinderen inzetten of gebruiken bij acties ten behoeve van door volwassenen geformuleerde belangen van het kind, waarvan deze zelf de implicaties niet begrijpen, kan bv. geen participatie genoemd worden, maar eerder manipulatie.

Wanneer je het woord 'participatie' ontleedt, bekom je 'meedoen', 'deelnemen aan'. In verschillende definities zijn dit de telkens terugkerende elementen. Participatie komt neer op:

*"In de praktijk leren hoe je met verantwoordelijkheid kunt omgaan, hoe je samen tot beslissingen komt, hoe je kunt omgaan met verschillende inzichten en belangen, ... Het betekent ervaring opdoen. Waar het om gaat is het creëren van een maatschappelijke en pedagogische ruimte, waarin jeugdigen de gelegenheid geboden wordt om, juist in dialoog met volwassenen en leeftijdsgenoten, te leren om belangen af te wegen, medeverantwoordelijkheid voor hun omgeving te dragen, respect op te brengen voor mensen met andere denkbeelden en andere gewoonten (de Winter, aangehaald in Verhellen, 1996)."*

Kinderen willen dit respect, deze zeggingskracht, dit 'meedoen'. Het mogen dragen van verantwoordelijkheid draagt bij tot de vorming van zelfvertrouwen, zelfrespect en een gevoel van verbondenheid. Het is hierbij steeds van belang rekening te houden met de leeftijd van kinderen en jongeren, hun capaciteiten, hun maturiteit. Het kan bij participatie niet de bedoeling zijn kinderen en jongeren plots voor verantwoordelijkheden te stellen waarvoor zij nog niet de gelegenheid kregen ze te verwerven (Hart, 1997).

Wat in onze maatschappij een probleem geeft, is dat kinderen en jongeren dikwijls gekneld zitten tussen twee situaties, namelijk bescherming en participatie. Enerzijds wordt hen tot hun achttiende weinig verantwoordelijkheid gegeven, waartegenover dan vanaf hun volwassenheid (achttien jaar) verwacht wordt dat zij bepaalde verantwoordelijkheden direct succesvol opnemen. Dan verwacht de samenleving plots verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en vooral betrokkenheid (de Winter, 1995; Hart, 1997). Het is echter belangrijk een oefenruimte ter beschikking te stel-

len voor jongeren. Zij moeten de mogelijkheden krijgen deze vaardigheden te leren.

Ook binnen televisieprogramma's is hier een mogelijkheid toe! In samenwerking met de toenmalige BRT werkte de Universiteit van Gent in 1983 bv. het programma 'Een vinger in de pap' (V.I.P.) uit als poging om kinderen meer rechtstreeks bij programma's te betrekken. Men ging er hier van uit dat het kind recht heeft opgevoed te worden, niet in isolement, doch in volle werkelijkheid. Voor televisie moest dit dan betekenen, dat voor kinderen op een zelfde wijze als voor volwassenen, een aanbod werd gecreëerd, een showprogramma zowel als een talkshow, een feuilleton evengoed als een documentaire. Jeugdtelevisie maken zou dan vooral zijn: televisie maken waarbij de kinderen zélf betrokken zijn, waarbij ze zélf inspraak hebben, waaraan ze actief meewerken, en waar gewerkt wordt over de realiteit, over hun realiteit. Geen televisie "met oogkleppen", vanuit de overtuiging dat kinderen niet lastig gevallen mogen worden met problemen, dat ze gelukkig gelaten moeten worden in hun aparte fantasiewereld, maar televisie met oog voor de realiteit dat kinderen helemaal niet in een probleemloze wereld leven, dat ze wel degelijk met de realiteit geconfronteerd worden, en er vragen over stellen. Jongeren moesten de kans kunnen krijgen een mening te formuleren, leren te relativiseren en kritisch worden. Op die manier zouden ze een aansporing verdienen om zélf initiatieven te nemen en uit te werken, luisterend naar anderen en op een sociale manier met elkaar omgaand. Kinderen zijn volgens deze ideeën geen onnodige wezens, klein te houden 'tot' ze volwassen zijn. Ze zijn echt volwaardige gesprekspartners (Verhellen en Bouverne-De Bie, 1983). Initiatieven als V.I.P. kenden echter niet veel navolging. Dit heeft voor een groot deel te maken met de stiefmoederlijke manier waarop kinderprogramma's bij ons behandeld worden.

## Kindertelevisie en kwaliteit

Hoe wordt nu de link gelegd tussen rechten van kinderen, participatiemogelijkheden en kwaliteit binnen kindertelevisie?

Het is zo dat binnen de benadering rond de rechten van het kind het allergrootste belang gehecht wordt aan het serieus nemen van kinderen. Zij worden getypeerd als wezens met even belangrijke noden als volwassenen. Kinderen krijgen inbreng in zaken die hen aanbelangen, krijgen participatierechten. Wanneer we deze ideeën koppelen aan de media en dan specifiek aan kindertelevisie, dan gelden deze statements ook hier. Wanneer men vanuit deze elementen vertrekt, is de kans om tot kwaliteit te komen binnen kindertelevisie veel groter. Op die manier zal men immers vanzelf overtuigd raken van het belang van kwaliteit en rekening houden met wat kinderen hierover voelen, denken, willen. Wat die kwaliteit dan precies inhoudt, zou men samen met kinderen 'officieel' moeten kunnen vastleggen.

De situatie ziet er op dit moment helaas niet al te rooskleurig uit. Kijken we maar naar hoe het beleid tegenover kindertelevisie staat. Commerciële doeleinden halen ruimschoots de bovenhand. Kijkcijfers

regeren. Professionele televisiemakers benaderen televisie enkel als een economisch product, dat zo efficiënt mogelijk moet renderen en waarbij het kwalitatieve geen rol meer speelt. Kinderen dienen als sluitpost op de begroting. Er is geen geld om goede kindertelevisie te maken.

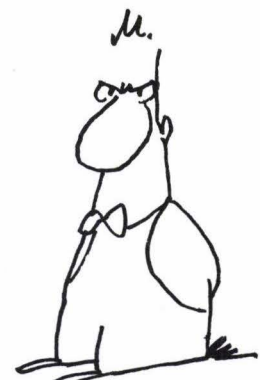
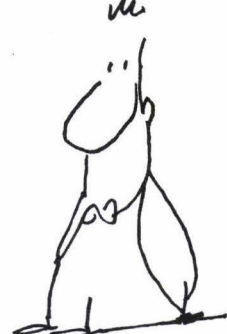
Hier en daar vind je iemand die meent dat bv. de openbare omroep de taak heeft om tegen deze stroom in te zwemmen en specifieke kinder- en jeugdprogramma's te maken. Niet om een wereld af te schermen, maar integendeel, omdat televisie het venster is op de wereld. Andere voorstellen zijn buitenlandse producties aan banden leggen en eigen kindertelevisieproducties aanmoedigen. Misschien ook wel starten met een kinderwerkgroep,... (Staartjes, aangehaald in Kooyman en Piët, 1979). Dit is een moeilijke zaak. Het twistpunt is immers verschillende belangen van verschillende groepen. Ieder strijdt voor zijn zaak, maar ondertussen wordt het doelpubliek er zeker niet beter van.

Wat is kwaliteit? En wie heeft het recht hierover te beslissen?

Kwaliteit is een complex begrip. Wat betreft kindertelevisie moeten zoveel mogelijk groepen die met het medium te maken hebben aan het woord gelaten worden. Enkel op deze manier kan een volledig beeld geschetst worden. Wie hierin zeker niet mogen vergeten worden, zijn de kinderen zelf. Helaas gebeurt dit meestal wel...

Een belangrijk document omtrent kwaliteitsvolle kindertelevisie is momenteel het 'Handvest voor kindertelevisie', opgesteld door de toenmalige BRTN (nu VRT) op 26 september 1995 (BGJG, 1995). Het bevat de volgende punten:

- 1) Kinderen hebben recht op programma's van hoge kwaliteit die speciaal voor hen gemaakt zijn en hen niet exploiteren. Deze programma's moeten niet alleen ontspannend zijn, maar ook moeten ze kinderen in staat stellen om zich zo volledig mogelijk fysiek, mentaal en sociaal te ontwikkelen.
- 2) Kinderen moeten zichzelf, hun cultuur, hun taal en hun levenservaring kunnen horen, zien en uitdrukken door televisieprogramma's die hun zelfbewustzijn, samenhangingsgevoel en plaatsbesef bevestigen.
- 3) Kinderprogramma's moeten het bewustzijn van en de waardering voor andere culturen bevorderen, tegelijk met het bewustzijn van de eigen culturele achtergrond van het kind.
- 4) Kinderprogramma's moeten een brede verscheidenheid in genre en inhoud bieden, maar mogen geen scènes van gratuite sex of geweld bevatten.
- 5) Kinderprogramma's moeten uitgezonden worden op regelmatige uitzendtijden – op momenten dat kinderen kunnen kijken – en/of moeten verspreid worden via andere media of technologieën die voor een breed publiek toegankelijk zijn.
- 6) Er moeten voldoende budgetten beschikbaar zijn om deze programma's te maken volgens de strengst mogelijke normen.
- 7) Overheid, productie, distributie en fondsen moeten zowel het belang als de kwetsbaarheid van binnenlandse kindertelevisie erkennen en stappen zetten voor steun en bescherming.



Naast zo'n Handvest, dat eigenlijk jaarlijks zou moeten geëvalueerd worden door diegene die het ondertekent, noemen programmamakers nog enkele onmisbare 'ingrediënten' om tot een kwalitatief kinderprogramma te komen:

- a) een welwillende directie die zorgt voor een volwaardig budget;
- b) een grondige kennis van het medium televisie en een grondige kennis van de doelgroep en de plaats die de televisie in het leven van kinderen inneemt;
- c) een bovenmatige dosis creativiteit;
- d) een nog grotere dosis, of zelfs een overdosis, zelfkritiek (Geelhoed, aangehaald in van der Wal, 1996).

Naast het ontwikkelen van allerlei standaarden blijft een gezonde houding tegenover het begrip 'kwaliteit' even goed belangrijk. De vergelijking die Kathy Lindkens (producente van het vroeger kinderradioprogramma 'Kattekwaad') maakt met zorgen voor je gezondheid is treffend: "Als je alle dagen verse groenten en fruit eet heb je ook af en toe wel eens zin in

een hamburger met frieten. Dat maakt het leuk, dat vormt een tegenwicht en daar hoef je niet bij na te denken. Maar alle dagen hamburgers en frieten... (Lindekens, 1995)".

## Onderzoeksresultaten

Binnen het uitgevoerde onderzoek werden 20 elfjarige kinderen geïnterviewd over deze inhoud. Eerst werden hen een aantal algemene vragen gesteld om een beeld te krijgen van hun kijkgedrag, programma-voorkeuren,... Daarna werd naar hun opvattingen rond kwaliteit en participatie gepeild.

### 1. Algemeen

Kinderen kunnen zelf hun kijktijd redelijk goed inschatten en zijn in staat er een oordeel aan toe te voegen. Veel kinderen kijken elke dag tv. De hoeveelheid tv-kijken bij de geïnterviewde kinderen varieert van één uur per dag en dit gedurende drie dagen van de week tot drie uur per dag elke dag van de week.

In het weekend en tijdens de vakanties kijken kinderen veel meer. Hoewel niet iedereen: *"In het weekend dan kijk ik minder omdat we dan altijd weggaan. In de vakantie speel ik veel buiten."* (Lore) Tv-kijken is een typische 'binnen'bezigheid die vanzelfsprekend meer uitgeoefend wordt in de winter en 's avonds. Wanneer kinderen niet kunnen buiten spelen, is het alternatief vaak tv. Kunnen ze wel naar buiten, dan blijkt uit onderzoek dat ze dat verkiezen boven voor het scherm te zitten (Van Gils, 1991, aangehaald in Van Gils en Bosscher, 1997). Hoe het verschil tot stand komt tussen kinderen die bijna verslaafd zijn aan de televisie en diegenen die het toestel zonder enige moeite zouden kunnen missen, kan met verschillende factoren te maken hebben. Ouders spelen hier zeker en vast een belangrijke rol in. De mate waarin zij hun kinderen toelaten naar de televisie te kijken, maar bv. ook de mate waarin andere ontspanningsmogelijkheden aangeboden worden, zijn meespelende factoren. Is er een tuin? Zijn er gezelschapsspelen? De aanwezigheid van broers en zussen kan ook een rol spelen. Een enig kind is veelal op zichzelf aangewezen, waardoor voor ontspanning waarschijnlijk vlugger naar de tv zal gegrepen worden.

Kinderen zijn over het algemeen beperkt in het tv-kijken. Als het van hen alleen afhangt, zouden ze soms wel meer kijken. Ze moeten eerst vragen of de tv aan mag, vooraleer zich voor het toestel te nestelen. Beperkingen worden hen opgelegd om verschillende redenen:

- *"Als 't nieuws is, niet. Dan moet papa kijken hé. Dan moet ik niet kijken."* (Saartje)
- *"'s Avonds als ik kijk naar televisie zeggen ze wel wanneer ik moet stoppen, wanneer ik naar bed moet."* (Maaïke)
- *"Als het school is dan maak ik eerst mijn huiswerk en dan kijk ik pas tv."* (Chloë)
- *"'t Is te zien wanneer. Als 't mooi weer is, dan moet ik beter buiten spelen."* (Saartje)
- *"Nee, gelijk VT4, ze hebben dat niet zo graag. Ze hebben liever KETNET."* (Lode)

Ouders zijn veelal bezorgd. Zij dienen een beetje als 'regulator' in het leven van kinderen: structuur geven, bepaalde patronen aanbieden waarop kinderen kunnen terugvallen. Meestal vinden kinderen dit niet erg. Als duidelijke afspraken gemaakt worden, weten zij waar ze zich moeten aan houden. Dit betekent natuurlijk niet dat, als mama en papa even niet in de buurt zijn, deze afspraken niet eens een keertje zullen overschreden worden...

Het is belangrijk dat kinderen weten waarom bepaalde afspraken gelden. Als deze zomaar uit het niets worden bepaald, zullen kinderen vlugger geneigd zijn ze in de wind te slaan. Zij moeten kunnen begrijpen waarom iets mag/niet mag.

Over het algemeen vinden kinderen dat er genoeg kinderprogramma's zijn. Ze hebben keuze uit verschillende zenders en vinden er meestal wel iets leuk. Sommige kinderen geven echter aan dat zij niet echt meer kijken naar programma's die voor hun leeftijd gemaakt worden. Kinderen kunnen ook niet zo goed een omschrijving geven van wat nu juist een programma voor hun leeftijd is. Dit is waarschijnlijk te verklaren vanuit het feit dat er niet echt een apart 'hokje' voor 10-12 jarigen is. *"Ik kijk ook veel naar 'Thuis' en dat is eigenlijk meer voor grote mensen. Ik kijk eigenlijk niet zoveel naar programma's voor mijn leeftijd."* (Lieselot). Vanaf tien, elf jaar komen kinderen wat betreft televisieprogramma's op een grens te staan. Ze vinden sommige kinderprogramma's niet meer voor hen, maar vinden hun keuze ook niet echt binnen volwassenenprogramma's (behalve dan soaps en series). Geconstateerd wordt dat binnen het televisielandschap deze leeftijdsgroep over het hoofd gezien wordt. Zenders hebben geen interesse in een eigen programma's naar deze leeftijdsgroep. Toch vinden kinderen dat zij recht hebben op programma's die speciaal voor hen gemaakt worden. Als voor volwassenen budgetten vrijgemaakt worden, moet dit ook voor kinderen gebeuren. *"Ja, omdat dat voor iedereen hetzelfde moet zijn, dat iedereen dan een programma heeft voor zijn eigen leeftijd."* (Janne)

### 2. Kwaliteit

Wanneer aan de kinderen gevraagd werd enkele eisen op te stellen voor een 'goed' programma, konden ze die niet meteen geven. Kinderen zijn hier niet zo bewust mee bezig. Ze zitten ook meestal niet in een positie waarin door hen eisen mogen gesteld worden. Na enkele aanwijzingen lukte het wel.

Van de criteria die aangegeven werden, wint het aspect 'grappigheid'. *"Grappig. Ik vind dat leuk dingen om te lachen."* (Matthieu) Hiernaast zijn 'spannend' en 'leerzaam' veel voorkomende criteria. *"'t Moet alleszins een beetje spannend zijn en ontspannend, ja, een beetje van alles."* (Jens) *"'k Zou graag hebben dat het leerzaam is, spannend en om mee te lachen."* (Chloë)

De motieven van kinderen liggen vooral in de emotionele hoek. De onmiddellijke gevoelsmatige reactie bepaalt de keuze (Van Gils en Bosscher, 1997). Zij bekijken bv. geen technische kanten, geen acteerpresetaties,... Wel moet een televisieprogramma voor hen ook 'mooi' zijn. Wat hieronder verstaan wordt, komt meestal neer op 'mooi getekend', ofwel op bovenver-

noemde aspecten. Een programma moet niet altijd grappig zijn. Kinderen houden van variatie.

Wat ze liever niet op het scherm zien, is 'reclame', 'geweld' en 'vuile manieren' (wat dit dan ook moge inhouden). "t Mag geen reclame tussenkomen, ik vind dat gewoon afschuwelijk. Dat is zo, allé. En 't mag ook niet zijn met schieten, allé, voor mij toch niet, voor de jongens misschien wel." (Sien).

Of de kinderen deze elementen spontaan aangeven of toegeven dit te weten van 'horen zeggen dat dit niet goed is', is moeilijk te achterhalen. Het is echter wel zo dat kinderen gemakkelijk slogans overnemen van volwassenen, zonder hier oorspronkelijk voor te kiezen.

### 3. Participatie

Kinderen vinden het de normaalste zaak van de wereld dat zij ook op tv komen. Ze zouden geen enkele reden kunnen aangeven waarom het tegengestelde het geval zou moeten zijn. "Ik vind eigenlijk dat niet alleen de grote mensen op tv moeten komen, dat ook de kinderen moeten komen. Dat wil toch niet zeggen omdat grote mensen groter zijn dan kinderen dat zij alleen op tv moeten komen?" (Maaïke)

Wat als resultaat belangrijk is, is dat zij enkele criteria opgeven bij het op het scherm laten komen van kinderen. Wanneer voorwaarden als 'de kinderen moeten het zelf leuk vinden', 'de kinderen niet op het scherm te laten komen', enz. niet vervuld zijn, is het volgens hen ook beter kinderen niet op het scherm te laten komen. Hier speelt een stuk perfectionisme mee, dat ook op andere plaatsen binnen het onderzoek bemerkt werd, bijvoorbeeld bij het maken van een programma. Hier waren de kinderen er duidelijk van overtuigd dat zij de kans moeten krijgen om ook eens een programma te maken, maar de hulp van volwassenen werd er spontaan bij ingeroepen. Vandaar dat hun voorkeur ook uitgaat naar het meewerken aan, eerder dan naar het zelf maken van een programma. "Ja, maar ik vind dat er wel één moet zijn, iemand die erbij is die helpt, maar die ook de smaak heeft van kinderen, niet van volwassenen." (Sien) "t Zou wel moeten met de hulp zijn van een paar grote mensen die ja, dat het op tv komt en zo, dat kunnen kinderen niet." (Sofie) Kinderen beseffen dat zij zoiets niet alleen kunnen, wat ook niet de bedoeling moet zijn. Als we kinderen als volwaardige burgers aanzien, betekent dit dat we hen de mogelijkheden moeten bieden waarin ze dat kunnen worden. Een programma maken kunnen zij niet alleen. Er is echter ook geen enkele reden te bedenken waarom dit zou hoeven. Het is belangrijk dat kinderen in zo'n initiatief samen kunnen werken met volwassenen zodat zij gaandeweg de vaardigheden verwerven die nodig zijn bij bv. het maken van een programma.

Meedoen aan programma's vinden kinderen fijn omwille van het actieve element. De betrokkenheid is hoog, maar dit betekent niet dat de voorkeur van kinderen uitgaat naar programma's waaraan je kan meedoen boven programma's waar je niet kan aan meedoen. Indien een programma de omschreven kwaliteits

teitseisen bezit die aangegeven werden, kan dit even leuk zijn als een programma waaraan je kan meedoen. "Ik vind dat een beetje hetzelfde." (Elke) "Ja, dat is wel leuker, maar toch eigenlijk, in spannende programma's hoeft het niet dat er een kindje kan in meedoen." (Robbe)

De mogelijkheid tot telefoneren of iets opsturen lijkt leuk, maar kent ook nadelen.

Dat deze vormen van participatie aan een programma minder goed scoren, betekent waarschijnlijk niet dat kinderen niet houden van participatie. Dat zij het wel heel fijn zouden vinden te kunnen meewerken aan een programma, is in het kader van dit onderzoek een veel belangrijker resultaat. Hier gaat het immers over het samenwerken van volwassenen met kinderen, waarin de socialisatie van kinderen vooropstaat. Het is een (misschien) kleine manier om kinderen te laten oefenen in het omgaan met verantwoordelijkheden, die toch kan bijdragen tot hun vorming tot medeburgers. Dat kinderen het belangrijk en nuttig vinden dat wat betreft televisie met hun eisen rekening gehouden wordt, maakten zij op verschillende momenten tijdens het interview duidelijk. Ze vinden het een goed initiatief hen te betrekken bij 'hun' programma's, maar geven ook aan dat hier iets mee kan gedaan worden. "k Zou het gelijk toffer vinden als kinderen hun mening mochten geven. Bv. moest iedereen zeggen: nee, 't is slecht, dan kunnen ze die programma's afschaffen en een ander programma tonen." (Chloë) Om niet te verzanden in een schijnvorm van inspraak geven aan kinderen, is dit een belangrijke voorwaarde. Ideeën en commentaren van kinderen zouden op een heel nuttige manier kunnen gebruikt worden door programmamakers, onder meer om een betere afstemming op de doelgroep te creëren.

Nele WERBROUCK  
Notelaarstraat 86  
9000 GENT

### BIBLIOGRAFIE

- HART, R.A., *Children's Participation*, London, Earthscan, 1997.
- KOOYMAN, A. & PIET, S., *Ze kunnen me niet horen, want er zit glas tussen*, Baarn, Ambo, 1979.
- LINDEKENS, K., *Kattekwaad, 15 jaar werken met kinderen*, Mechelen/Amsterdam, Bakermat, 1996.
- VAN DER WAL, G., *Kleine berichten: Opstellen over jeugd en media*, Den Haag, SDU, 1996.
- VAN GILS, J., *Kinderparticipatie – sociale participatie: een exemplarische benadering*, 1996. In: Verhellen, E., *De maatschappelijke positie van kinderen*, Gent, Centrum voor de Rechten van het kind, 1996, pp. 281-298.
- VAN GILS, J. & BOSSCHER, M., *Kinderen en televisie: tegengestelde belangen?*, Leuven/Apeldoorn, Garant, 1997.
- VERHELLEN, E., *Verdrag inzake de rechten van het kind*, Leuven/Apeldoorn, Garant, 1997.
- VERHELLEN, E., *Kinderrechtengids: Commentaren*, Gent, Centrum voor de rechten van het kind, Mys & Breesch, 1998.
- VERHELLEN, E. & BOUVERNE-DE BIE, M., *Een emanciperend media-beleid voor jongeren*, Gent, RUG, Seminarie en Laboratorium voor jeugd welzijn en volwassenenvorming, 1983.
- VERHELLEN, E. & SPIESSCHAERT, F., *Children's rights: monitoring issues*, Gent, Mys & Breesch, 1994.

# PEER EDUCATION

In een samenleving die gekenmerkt wordt door zowel een preventiedenken als een participatiedenken, lijkt peer education wel een creatieve oplossing. Peer education kan gezien worden als een preventiemethodiek waarin aandacht uitgaat naar participatie. In verschillende werkvelden komt er ruimte voor de eigen invulling van jongeren en samenwerking tussen volwassenen en jongeren. Heel wat initiatieven waarin jongeren betrokken, opgeleid en gecoacht worden om andere jongeren te informeren, voorlichten, vormen,... zijn in, onder andere, de Verenigde Staten van Amerika, Groot-Brittannië en Nederland zeer bekend onder de noemer "peer education. Het is een methodiek die ook een vrij grote opgang in Vlaanderen kent. In projecten zoals het project jeugdadviseurs, het jogi-project, het project vertrouwensleerlingen en het Europeer project wordt al een tijdje gewerkt met peers.<sup>1</sup> Toch stoten we op een lacune aangezien de methodiek van peer education in Vlaanderen, en vaak ook in het buitenland, toegepast wordt in afwezigheid van een grondige reflectie en theoretische onderbouwing ervan. Dit artikel is grotendeels gebaseerd op mijn thesis waar als hoofddoelstelling gesteld wordt duidelijkheid te schep- pen rond de methodiek van peer education door een theoretisch kader aan te reiken en op die manier ondersteuning te bieden aan het opkomend peer werk in Vlaanderen.<sup>2</sup> In het eerste deel van dit artikel willen we de lezer kort laten kennismaken met de methodiek van peer education door in te gaan op een aantal theoretische aspecten, waarbij we niet de intentie hebben om volledig te zijn. In een tweede deel zullen we een aantal kritische beschouwingen formuleren waarbij we doelen op reflectie bij de lezer en/of diegenen die zouden willen starten of werken met peer education.

## Wat is peer education?

Op internationaal vlak bestaat er heel wat spraakverwarring rond de term peer education. Mensen vullen peer education anders in, er worden verschillende definities gehanteerd en zeer uiteenlopende klemtonen gelegd. Zo zien we dat in Nederland bijvoorbeeld peer education vaak louter benaderd wordt als een voorlichtingsmethodiek. In de Verenigde Staten van Amerika spreekt men van peer health education waardoor de link met de gezondheidszorg gelegd wordt. Wanneer we het over peer education hebben in deze tekst dan beperken we ons tot peer education met jongeren, waarbij we ons richten tot de 12 tot 25-jarigen. Deels beïnvloed door de Schotse organisatie Fast Forward Positive Lifestyle (1996, p. 30) definiëren wij peer education als volgt: peer education is een methodiek die voortbouwt op de positieve kracht van de peer group en die door middel van gepaste training en ondersteuning het natuurlijk proces van uitwisselen van waarden, houdingen en informatie tussen peers – in samenwerking met jongeren – wil versterken waardoor jongeren actieve deelnemers worden, eerder dan passieve ontvangers van een boodschap.

Peer education is een methodiek die vooral in projectvorm terug te vinden is en een projectmatig werken vergt. Door te werken met peers vallen barrières weg en het feit dat peer educators doelgroepkenmerken delen, maakt het voor de doelgroep gemakkelijker om nieuwe informatie aan bestaande perceptieprocessen, leerprocessen en gedragingen te koppelen. Daarnaast kunnen peer educators veel makkelijker voldoen aan de directe nood aan informatie of ondersteuning op bepaalde plaatsen of met betrekking tot een bepaald gedrag (Kemme, 1995, p. 17). Opvallend is dat een peer education project vooral gekoppeld wordt aan 'gezondheidsproblemen'. Zo spreekt men reeds in termen van 'AIDS peer education' en focussen enorm veel projecten zich op de drugproblematiek. Opmerkelijk is dat er steeds meer peer education projecten een sterkere klemtoon leggen op de empowerment en de participatie van jongeren. Ook

in Vlaanderen, waar peer education aangewend wordt als preventiemethodiek, komt dit sterk tot uiting. Men spreekt hier immers niet expliciet van initiatieven van peer education, maar eerder van 'participatie in preventie'.

### Peer education steunt op de positieve kracht van de peer group

Kenmerkend voor peer education is dat het gekleurd wordt door een positief denkbeeld ten aanzien van jongeren en hun peers. Men stapt af van de crisisthe- se waar jongeren gezien worden als 'probleem' en men gaat hen beschouwen als competent. Maar al te vaak wordt de peer group immers vanuit een eenzijdig stereotiep beeld benaderd: de jongerencultuur waar de peer group vertoeft, is een omgeving waar zich waarden en normen ontwikkelen die een bedreiging kunnen vormen voor het welzijn van de samenleving. We willen jongeren behoeden voor de gevaarlijke invloed van 'slechte' vrienden (Melis, 1998). Hierdoor wordt al te vaak voorbijgegaan aan de positieve ondersteuning die de peer group kan opnemen. De vrienden- groep is mogelijk een bedreiging, maar kan ook een reële steun in de groei naar volwassenheid zijn. Samen met Hazekamp (1985) zijn we van mening dat de peer group zowel de groep van leeftijdsgenoten is waar- naar jongeren zich kunnen oriënteren, alsook de door jongeren zelf vormgegeven groepen waarin zij verken- ren, mekaar beïnvloeden en waarin ze in grote lijnen een overeenkomstige maatschappelijke positie en leef- tijd hebben. Jongeren oriënteren zich dus niet alleen op de algemene categorie van leeftijdsgenoten, maar verkeren ook in groepjes.

Wanneer we ingaan op het belang van de peer group dan zien we dat deze in de puberteit en adolescentie een belangrijk sociaal referentiekader wordt. 'Jongeren oriënteren zich in hun vrije tijd steeds sterker op hun vriendenkring en, algemener, op het collectief van ongeveer even ouder anderen' (ter Bogt, Meeus, 1997, p. 155). In het algemeen kan men stellen dat de hoeveelheid tijd die adolescenten met elkaar door-

brengen enorm is en dus ook niet zonder invloed. Leef-tijdsgenoten zijn niet alleen belangrijk omwille van de steun die ze kunnen bieden bij het behouden en versterken van de zelfwaardering in een tijd waarin men vaak onzeker is, maar kunnen ook ruimte bieden voor heel wat leerervaringen. De omgang met leeftijdsgenoten biedt immers heel wat mogelijkheden tot het leren van sociale vaardigheden, het experimenteren van nieuwe sociale rollen en het ontwikkelen van waarden en normen (De Wit, Van der Veer en Slot, 1995, pp. 119-120). Bij dit alles kunnen peers elkaar bewust of onbewust als rolmodel kiezen. Zo zien we in de sociale leertheorie dat de 'overeenkomst' tussen model en imitator één van de factoren is die een rol kunnen spelen in het aanvaarden en nabootsen van een model (Verhofstadt-Denève, e.a., 1995, p. 391). De adolescentieperiode is ook een periode waarin jongeren zich geleidelijk losmaken van de wereld van de ouders en het gezin waarin ze opgegroeid zijn. De ouders blijven een aanzienlijke invloed hebben op het doen en laten van de adolescent, maar dan op andere terreinen dan de leeftijdsgenoten. Op het terrein van de vrije tijd is de invloed van de leeftijdsgenoten het grootst, terwijl op het vlak van de persoonlijke relaties de moeder de aangewezen persoon is, pas daarna komen de vrienden en vriendinnen. In het domein van de school is de vader de belangrijkste persoon (Meeus, 1990, pp. 30-36).

### **Peer education is een vorm van peer involvement**

Een aantal preventiewerkers, jeugdwerkers, jeugdhulpverleners, onderwijzers,... trachten in te spelen op deze positieve kracht van de peer group en ontwikkelen daartoe (vernieuwende) werkvormen waarin peers betrokken worden. Als overkoepelende term voor deze werkvormen gebruiken we de term peer involvement. Peer involvement kan volgens ons op twee manieren geïnterpreteerd worden. Zo kan men peer involvement zien als 'het op elkaar betrokken zijn van peers'. Met andere woorden de 'natuurlijke' betrokkenheid van peers. Daarnaast kan men peer involvement bekijken als een (agogische) werkvorm waarin peers worden betrokken. Het is vooral deze laatste (interveniërende) interpretatie, steunend op de natuurlijke betrokkenheid van peers, die hier zal gegeven worden. In de literatuur<sup>1</sup> zijn twee grote tradities terug te vinden in het werken met peers: peer teaching en de psychosociale programma's.

Zo verwijst peer teaching naar een werkvorm waar studenten andere studenten onderwijzen in situaties die gepland en geleid zijn door een leerkracht (Whitman, 1988, p. 16). Peer teaching stelt vooral doelstellingen als kennisvermeerdering, informatie-overdracht en instructie voorop en er is tevens een sterke positionering van de peer teacher merkbaar. Men mag hier niet uit het oog verliezen dat peer teaching een methode is aanvullend aan de leerkracht en niet de bedoeling heeft om de rol van de leerkracht over te nemen. Ook moeten de peer teachers een goede training krijgen en gesuperviseerd worden. De psychosociale programma's waarin peers betrokken zijn vormen de tweede grote categorie waarin we peer consulting en peer support onderscheiden. Hoofdzakelijk gebruikt in Noord-Amerika in het begin van de ja-

ren '70, verschoven deze programma's van de educatieve focus van peer tutoring of peer teaching naar het werken met de emotionele en sociale invloeden van gedrag (Svenson, 1998, p. 8). In de psychosociale programma's wordt in peer support 'het ondersteunen van peers' belangrijk geacht en situeert peer counseling zich explicieter in een curatieve context. Bij peer counseling staat het raad geven aan peers met problemen centraal. Deze programma's gaan zich ook meer richten naar specifieke doelgroepen (drugverslaafden, mensen besmet met HIV,...).

Peer education kunnen we zien als een methodiek die zowel aspecten uit peer teaching als aspecten uit de psychosociale programma's gaat integreren waardoor heel wat variaties terug te vinden zijn. Daarbij situeert peer education zich voornamelijk in een context van preventie. Zo zijn de eerste initiatieven van peer education te plaatsen in de Verenigde Staten van Amerika waar peer education een modieus alternatief geworden is voor de traditionele methoden van educatie, vooral in het veld van de gezondheidszorg.

Wanneer we gaan kijken naar verschillende peer education initiatieven, zien we dat de betrokkenheid van jongeren in de uitvoeringsfase (waar het volgens ons niet bij mag blijven) zeer kenmerkend is. Peer education (en ook andere vormen van peer involvement) onderscheidt zich net van alle andere vormen van educatie door de specifieke 'peer to peer'-relatie. Laursen en Morch (1998, p. 13) vermelden dit ook in een recente studie:... 'peer education groups<sup>2</sup> function without adult interference in their interaction with their audience, which is our opinion in one of the basic ideas of peer education perspective ...'.

Bij het doornemen van literatuur omtrent peer education blijkt dat niet iedereen vol lof is over deze methodiek. We vinden het dan ook belangrijk een aantal kritische bedenkingen te formuleren en de reflectie omtrent peer education te stimuleren.

## **Kritische beschouwingen**

### **Peer education als een self-validating enterprise**

De Engelse auteur Jo Frankham<sup>3</sup> (1998, p. 3-5) bekritiseert in een artikel de 'grapevine-like quality' van peer education. De idee van peer education zou verspreid worden door netwerken van collega's, die op hun beurt een aantal ideeën hebben opgepikt op conferenties of via contacten. Nieuwe peer education programma's zouden zich dan baseren op vorige modellen of projecten. In het documentatiemateriaal van een nieuw project, wordt herhaaldelijk gerefereerd naar vorige peer education initiatieven. Het succes van één project wordt gebruikt als validatie voor het opstarten van een ander project. Verder zouden nieuwe initiatieven niet alleen de basisprincipes 'lenen' van vorige projecten, maar ook gebruikmaken van specifiek materiaal zoals werkbladen voor activiteiten, oefeningen voor discussiegroepen,... kortom alles wat bleek te werken bij voorgangers. Aldus beschrijft Frankham het werkveld van peer education als een 'self-validating enterprise'. Zoals we reeds aankaarten in onze inleiding kunnen wij ook wijzen op de relatieve afwezigheid van reflectie omtrent de me-



thodiek. Toch kunnen we hier opmerken dat er in het praktijkveld inspanningen gedaan worden om deze lacune weg te werken. We situeren hier het ontstaan van het Vlaams Peer Overleg dat vertegenwoordigers verenigt van de vier eerder genoemde peerprojecten, namelijk het project jeugdadviseurs, het project vertrouwensleerlingen, het jogi-project en het Europees project. Deze overleggroep heeft enerzijds tot doel de methodiek van het werken met peers in Vlaanderen verder uit te diepen en te onderbouwen. Anderzijds wil men de boodschap van 'participatie van jongeren in preventie en hulpverlening', met deze vertegenwoordigers van diensten uit verschillende sectoren, naar het werkveld benadrukken. De bedoeling van dit overleg is vooral om er een discussieforum, een laboratorium inzake peer werking van te maken.

### Peer education en evaluatie

De evaluatie van een project is even belangrijk als elke andere fase. Toch blijkt dat er heel wat evaluatiemateriaal niet wetenschappelijk wordt behandeld of zelfs gemanipuleerd wordt. Zo schrijft Milburn (1994) in een artikel gebaseerd op een literatuuroverzicht van peer education en seksualiteit dat er een gebrek is aan duidelijkheid omtrent de processen die plaatsvinden in peer education en dat er een gebrek is aan duidelijk bewijs betreffende resultaten. Daarbovenop stelt ze 'If peer education has any bad effects on those involved at whatever level these do not seem to have been documented' (Milburn, 1994, p. 14). Veelal worden peer-projecten op het proces beoordeeld, nauwelijks op de resultaten. Zo blijkt dat de meerderheid van de evaluaties beschrijvend van aard zijn, aangeven hoeveel jongeren participeerden en of de peer educators het programma goed uitvoerden (Sawyer, Pinciario & Bedwell, 1997, p. 212). Frankham wijst er ook op dat sommige evaluatierapporten gewoonweg niet gepubliceerd worden, waarbij zij onder andere het voorbeeld geeft van een evaluatie van drie projecten uitgevoerd door de universiteit van Manchester in opdracht van de HEA (Health Education Authority). Daarnaast blijken er ook evaluaties te zijn die enige tekortkomingen hebben geïdentificeerd, maar telkens weer afsluiten met aanbevelende woorden. En het zijn dan net die conclusies die men gaat gebruiken om een nieuw project op te starten (Frankham, 1998, p. 5).

Als we deze informatie terugkoppelen naar de Vlaamse situatie dan dringt zich de vraag op naar wetenschappelijk onderzoek wat betreft de effectiviteit van deze methodiek. Hoogstwaarschijnlijk kunnen we materiaal en gegevens aanbrengen die peer education in een zeer goed daglicht plaatsen en populair maken, maar andere stemmen in het peer education debat brengen ons tot voorzichtigheid. Niettegenstaande wij enig potentieel zien in deze methodiek is degelijk evaluatiemateriaal hoogstnodig om de bruikbaarheid, effectiviteit en efficiëntie van deze methodiek aan te tonen.

### Peer education: formeel of informeel?

De concepten 'formele' en 'informele' peer education worden zowel in de literatuur als in de praktijk

gretig gebruikt, maar een explicitering ervan is niet te vinden. We kunnen zeggen dat wanneer peer education voorkomt op een formeel moment, met een vaste boodschap, in een setting met een bestaand kader en structuur en met een sterke positionering van de peer educator, men kan spreken van een formele vorm van peer education. Wanneer peer education voorkomt op een 'toevallig' moment, met een niet vooraf bepaalde boodschap, in een setting zonder bestaand kader of structuur (of een kader dat informeel ervaren wordt), waar een vage of geen positionering van de peer educator is, kan men spreken van een informele vorm van peer education. Bij het onderscheid dat we hier net beschreven hebben vragen we toch enige voorzichtigheid omdat deze vormen niet altijd eenduidig en rechtlijnig van elkaar te scheiden zijn. Wat wijzelf bijvoorbeeld een nadeel vinden van de formele vorm van peer education is de sterke positionering van de peers waardoor ze – volgens ons – aan geloofwaardigheid zullen moeten inboeten. We zouden zelfs kunnen stellen dat hoe formeler peer education is, hoe meer men neigt naar professionaliteit. Dit is natuurlijk paradoxaal. Hoe professioneler de peer educator, hoe groter de afstand tot de doelgroep, terwijl de geringe afstand met de doelgroep juist de essentie vormt van peer education (Van Haastrecht, 1996, p. 14). Niet alleen creëert men hierbij een afstand, maar is er ook een reëel gevaar dat peer educators zich gaan profileren als experts. Zo stellen Laursen & Morch (1998, p. 22) dat peer education zijn limieten bereikt, wanneer jongeren een 'volwassen' gedrag overnemen en zich gedragen als een professional in hun discussies met hun peers. Het 'magische' element zou verdwijnen wanneer jongeren claimen een bepaalde autoriteit te hebben, waarvan andere jongeren goed weten dat ze die niet hebben. Hetzelfde zou gebeuren wanneer het duidelijk wordt voor de andere jongeren dat de peer educators gewoon volwassen waarden en de 'volwassen' moraal staan te verkondigen waardoor hun geloofwaardigheid verdwijnt als sneeuw voor de zon (Laursen & Morch, 1998, p. 22). Het moet heel duidelijk zijn voor alle betrokken partijen dat een korte training jonge mensen niet vormt tot volwaardige vormingswerkers of mini-hulpverleners. Daarbij moeten professionele werkers opletten dat ze hun verantwoordelijkheid niet afschuiven op jongeren die enkele dagen training hebben gevolgd. Persoonlijk vinden we dat peer education gebaseerd is op een zeer interessant en potentieel principe, namelijk de positieve kracht van de peergroup, maar of we dit per se in een formeel kleedje moeten steken, is een vraag die we ons stellen. Men zou immers naar peer education kunnen kijken als een zoveelste manier om greep te krijgen op het leven van jongeren en uiteraard kunnen we dit alles veel beter 'controleren' wanneer we het ook gaan formaliseren.

### Peer education en participatie

Algemeen vinden wij de participatie van de peer educators een belangrijke factor voor het succes van peer education. Wij zijn van mening dat het cruciaal is om jongeren kwalitatief te betrekken van bij het begin van het project, van bij het (her)definieren van het probleem. Wij erkennen de beperktheden en moeilijk-

heden waarmee een project te kampen kan hebben (bv. financieringsproblemen, beperkte tijdsduur van een project, moeilijke inpassing in het beleid,...) maar willen toch aansporen tot het algemeen streven naar een evenwicht in de machtsbalans volwassene/jongere en het aangaan van een dialoog in alle fasen van een project.

Belangrijk hierbij is te erkennen dat participatie in interventie (preventie) een paradoxaal karakter heeft. Bij peer education 'interveniëren' we om jongeren te laten 'participeren'. We willen dan ook duidelijk beklemtonen dat peer education een preventiemethodiek blijft waar veel aandacht uit kan gaan naar de participatie van jongeren, maar we moeten ons hoeden voor het pretenderen dat peer education een participatiemethodiek zou zijn. Peer education blijft immers gekaderd in een denken in preventietermen (met dan vooral aandacht naar drug- en aidspreventie).

Tevens vraagt de participatie van de peer educators in de eerste plaats ook een engagement van de volwassene. Hierbij dreigt het gevaar dat het oorspronkelijk bedoelde engagement in de zin van participatie ondersteunen, bevorderen en stimuleren kan worden ingevuld door een sterk bepalende en sturende houding van volwassenen. Wijzelf wensen die vormen uit te sluiten die peer education gebruiken als een instrument om jongeren een volwassen boodschap te laten uitdragen, aangezien hier volgens ons geen sporen terug te vinden zijn van participatie, noch van 'educatie', maar eerder van sociale controle.

## Tot slot

We hebben in dit artikel een korte inleiding gegeven op de theoretische achtergrond van peer education waarna we ingegaan zijn op verscheidene kritische beschouwingen. Naast de aangehaalde gevaren van peer education, waarvoor we ons moeten hoeden, willen we hier nog even terugkomen op een aantal positieve zaken met betrekking tot de methodiek peer education. Zo denken we aan het samenwerkingsverband tussen jongeren en volwassenen, het vertrekken vanuit een competentiebenadering en de ruimte die peer education schept voor de ontwikkeling en de eigen invulling van jongeren. Peer education erkent ook de positieve kracht van de peer group en hierbij ook het feit dat peers als positieve rolmodellen kunnen optreden. Tevens is het een 'leer'situatie niet alleen voor de peer educators maar ook voor de jongeren die ze bereiken en de professionele werkers en geeft het de mogelijkheid aan jongeren om zich te engageren in een volwassen wereld op een meer gelijkwaardige manier.

Afsluitend zijn we samen met Melis (1998, pp. 61-62) van mening dat er een aantal fundamentele vragen zijn waarover reflectie noodzakelijk is wanneer men een peer education project wil opzetten. Wiens belangen worden er gediend? Wiens doel, wiens agenda wordt vooropgesteld? In hoeverre volgt de interventie mét jongeren de vragen en noden van de jongeren? Durft de dienst zich open te stellen voor de eigen invulling van jongeren? Het zou immers niet de eerste keer zijn dat de macht van de volwassenen om

de doelen en de agenda van de acties te bepalen, voorbijaat aan de visie en de vragen van jongeren.

**Dorien VAN DEN BOSCH**  
Vondelstraat 10  
1750 LENNIK

## BIBLIOGRAFIE

- DE WIT, J., VAN DER VEER, G., SLOT, N.W., *Psychologie van de adolescentie*, Baarn: Intro, 1995.
- FAST FORWARD POSITIVE LIFESTYLES, Power Derangers. Negotiating the agenda with young people. A peer education training manual, Scotland, 1996.
- FRANKHAM, J., Peer Education: The unauthorised version, *British Educational Research Journal*, vol. 24, april 1998, nr. 2, p. 179-193.
- HAZEKAMP, J., *Rondhangen als tijdverdrijf. Over het onderelkaar-zijn van jongens en meisjes in de vrije tijd*, Amsterdam, VU-uitgeverij, 1985.
- KEMME, G., *De 'voor-en-door' methode*, Utrecht: Lemma bv, 1995.
- LAURSEN, S., MORCH, S., *Modern Youth and Peer Education*, Copenhagen: Ungdomsringer & BUPL, June 1998.
- MEEUS, W., Ouders en leeftijdsgenoten in het persoonlijk netwerk van jongeren, *Pedagogisch Tijdschrift*, 15 (1990) 1, p. 2537.
- MELIS, B., Het appél op peers. Jongeren werken zelf aan preventie, *Alert*, 24 (1998) 3, p. 54-63.
- MILBURN, K., Peer Education. Some questions about evaluation, *Xcellent. The Journal of Peer Education in Scotland*, (1994) 5, p. 14.
- MILLER, W., MACGILCHRIST, L., A model for peer led work, *Health Education*, march (1996) 2, p. 24-29.
- SAWYER, R.S., PINCIARO, P., BEDWELL, D., How Peer Education Changed Peer Sexuality Educator's Self-Esteem, Personal Development and Sexual Behavior, *Journal of American College Health*, 45 (1997) 5, p. 211-217.
- SVENSON, G.R., *European Guidelines for youth AIDS Peer Education*, Lund: European Commission, 1998.
- TER BOGT, T.F.M., MEEUS, W., Adolescentie. In: KOOISTRA, J., MOURIK van, L., *Leefvormen, identiteit en socialisatie. Van klassiek gezin tot postmodern samenleven*, Utrecht: Lemma, 1997, p. 141172.
- VAN HAASTRECHT, P., Effectiever voorlichten; De 'voor-en-door' methode, *Tijdschrift gezondheidsvoorlichting*, 13 (1996) 8, p. 13-15.
- VERHOFSTADT-DENEVE, L., VAN GEERT, P., VYT, A., *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*, Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum, 1995.
- WHITMAN, N., *Peer Teaching: To Teach is To Learn Twice*, ASHEERIC Higher Education Report No. 4, Washington D.C., 1988.
- WISHART, S., That Peer Thing. Defining Terms, *Xcellent: The Journal of Peer Education in Scotland*, nr. 5, 1994.

## NOTEN

- <sup>1</sup> We hebben in dit artikel gekozen voor een theoretische en reflectorische invalshoek waardoor we geen ruimte gelaten hebben voor een praktische beschrijving van projecten. Ruime informatie hieromtrent is onder andere te bekomen bij In Petto, jeugdendienst voor informatie en preventie, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem. Een analyse van de genoemde projecten is tevens terug te vinden in mijn thesis 'Peer education in theorie en praktijk' (p. 60-81).
- <sup>2</sup> Om een bijdrage te kunnen leveren aan de methodiekontwikkeling van peer education is naast een grondig literatuuronderzoek ook de confrontatie aangegaan tussen de theorie en praktijk onder de vorm van werkmomenten met professionelen die werken met peer education.  
Van Den Bosch Dorien, Peer education in theorie en praktijk, Lic. Verhandeling PPW, Universiteit Gent, 1998-1999, 105 p.
- <sup>3</sup> Wishart (1994), Miller & MacGilchrist (1996) en Svenson (1998).
- <sup>4</sup> Met 'peer education groups' wordt hier bedoeld de groep jongeren die men opleidt tot peer educators.
- <sup>5</sup> Jo Frankham is werkzaam in het Centre for Applied Research in Education, School of Education and Professional Development, University of East Anglia, Norwich, UK.

# KUKELEKUNST OF... CHIRO MEETS DE MUZE

*Wees barmhartig, heer,  
toon speciale zorg voor de mensen  
die zo logisch, praktisch, realistisch zijn  
dat ze zich ergeren als iemand kan geloven  
dat er een kleinblauw paard bestaat.*

(Camara)

## Kukelekunst

Met deze jaarthemaslogan willen we eigenlijk zeggen hoe we kunst, een heel jaar centraal willen zetten in de chiro om er daarna blijvend werk van te maken. Er hangen namelijk drie dingen vast aan dit neologisme.

Eén: nogal duidelijk, het woord kunst. We willen het dit jaar dus over kunst hebben.

Twee: Kukeleku. We willen mensen, onze leiding, onze leden en al wie zich op één of andere manier betrokken voelt bij de chiro, wakker maken om hiermee bezig te zijn. We willen met de chiro dan ook horizonverruimend werken. Om kunst te beleven moet je er attent voor zijn, je moet leren zien, horen, proeven, ruiken en voelen.

En tenslotte de combinatie van die twee woorden. Dat haalt kunst meteen van zijn 'pied-de-stalleke'. De grote, onbereikbare kunst wordt doorprikt. Die bestaat niet. Kunst kan je ook speels benaderen. Kunst is eigenlijk spel.

## Ja, wat is kunst eigenlijk?

Een gevaarlijke vraag. De mensheid is al een paar duizend jaar op zoek naar een goede definitie. Het is dus niet aan ons om hier één definitie te poneren en die als enige en zaligmakende de wereld in te sturen. Wel hebben we het met de chiro aangedurfd om een vergelijking te maken, die voor onze leiding en leden best bruikbaar is wanneer ze met kunst willen bezig zijn in de chiro.

We vertrokken vanuit een andere vraag: wat is voetbal? Voetbal is dat spel met een bal, twee doelen, twee maal 11 spelers; waarbij maar één speler de bal met de handen mag aanraken en bovendien enkel binnen de baklijn. Een baklijn is... Zo kunnen we een heel artikel volschrijven natuurlijk. En dan vergeeten we allicht nog een aantal dingetjes. Maar eigenlijk weten we allemaal wel ongeveer wat voetbal is en we kunnen toch zeker het onderscheid maken met pakweg basketbal. Belangrijk is dat er twee manieren bestaan om met voetbal bezig te zijn. Je kan ernaar gaan kijken. Ofwel zie je dan iemand die je kent en haal je voldoening uit wat hij ervan terecht brengt, ofwel zie je een goede match.

Zo is het ook met kunst. Meestal vind je een kindertekening pas goed als je het kind kent dat ze gemaakt heeft. Als kleuters in de klas toneeltjes opvoeren voor hun grootouders, hebben deze stukjes niet zo zeer succes vanwege hun artistieke inhoud, maar wel door de binding tussen grootouders en hun kleinkinderen. Een goed museum daarentegen, heeft succes omdat er straffe dingen te zien zijn en niet omdat je deze of gene kunstenaar bij naam en toenaam kent.

Wanneer ben je zelf aan het voetballen? Als je voor jezelf uitmaakt dat de activiteit waarmee je op dat moment bezig bent voetbal is en als je je bovendien aan een minimum van de spelregels houdt. Zo is het ook met kunst. Wanneer de schepper vindt dat hij met kunst bezig is, dan is dat ook zo, op voorwaarde dat hij zich aan een minimum van de 'spelregels' houdt. Hij moet m.a.w. creërend of aanschouwend bezig zijn. Brood roosteren is bv. geen van beide en is ook geen kunst. En basket is geen voetbal.

## Kunst is geven en nemen.

Eén ding staat vast. We moeten een jaarthema rond kunst op een belevende en niet op een belerende manier aanpakken.

Er zullen altijd twee sporen opduiken: het **aanschouwende** (je neemt dingen in je op) en het **creërende** (je geeft het beste van jezelf).

Bij kunst is er ook een wisselwerking tussen de kunstenaar en de toeschouwer. Om bewust met kunst bezig te zijn, kijken we rondom ons om kunst te ontdekken. Je moet kritisch zijn om voor jezelf uit te maken of je iets mooi vindt of niet, of het je al dan niet raakt. Het werkt bovendien erg inspirerend. Vergelijk het maar weer met voetballen. Iedereen die graag eens een balletje trapt, kijkt zeker wanneer de Rode Duivels moeten spelen. En als er dan op het chiroplein de zondag nadien gevoetbald wordt, dan wil iedereen één van onze vaderlandse helden zijn. Zo zou het ook met artistieke bezigheden kunnen zijn. Wanneer we een schilderactiviteit doen zou iedereen Van Dyck of Warhol moeten willen zijn. Op die manier laat je je inspireren en voel je aan wat je idool meer kan dan jij. Je laat je inspireren.

Onze wereldvermaarde Chirocreativiteit dwingt ons om ook zelf aan de slag te gaan. Niet dat alles wat we gaan doen 'grote kunst' moet worden. Maar we willen wel kansen bieden om het kunstzinnige in ons naar buiten te laten komen: expressie. Expressie is uitdrukingsvorm. Wat in ons leeft kunnen we, na verwerking in onszelf of door ons te confronteren met anderen, naar buiten brengen, in een bepaalde vorm. Gedachten of gevoelens kunnen geuit worden door ze uit te praten, te zingen, te springen, te dansen, te schilderen, te filmen, te fotograferen,... Zo zijn we expressief bezig. We gaan op zoek om wat binnen in ons leeft, te uiten. Die zoektocht is minstens zo belangrijk als het uiten zelf, de creatie. Als we dit met velen doen, wordt dit een creatieve daad die bovendien gemeenschap vormt. In een samenleving waar vooral het verbale de bovenhand krijgt, is het belangrijk om ook eens andere expressievormen te gebruiken dan de verbale. Zo komen ook verbaal minder sterke kinderen en jongeren tot hun recht.

## Kunst dus in de jeugdbeweging?

Een kind wordt geboren met onbegrensde mogelijkheden. Naarmate een kind groter wordt en groeit naar de volwassenheid wordt het perspectief opengetrokken, maar tegelijkertijd wordt het ook weer kleiner wat de mogelijkheden betreft. Je groeit op binnen een cultuur en een taal die zijn beperkingen heeft; een blauw paard kan niet en er zijn geen zeventig verschillende woorden voor sneeuw in het Nederlands. Opgroeien lijkt dus begrenzen, categoriseren.

Ook de jeugdbeweging doet hier noodgedwongen aan mee. Minder dan de school, maar er zijn vaste cultuurpatronen, zelfs typische patronen voor het fenomeen jeugdbeweging.

Toch is ook het intuïtieve eigen aan de chiromethode. Leren gebeurt immers ook intuïtief: niet uitgesproken, maar op de golven van een diep gevoel, ver verscholen in je binnenste.

Met het jaarthema 'kukelekunst' willen we ervoor pleiten om dit aspect meer aan bod te laten komen in het zondagse afdelings- en groepsleven.

Chiro baseert zich voor haar evaluaties niet op prestaties. Er moet geen productief resultaat geleverd worden. Waar het in evaluaties dan wel om draait, is het waardevol functioneren binnen de groep en de mate waarin men zich 'geamuseerd' heeft.

In die zin is kunstbeoefening binnen de context van jeugdbeweging volledig vrij. Kunst kan hier opnieuw ten volle spel zijn. Er mag volop gekladderd en geëxperimenteerd worden. Veel mag en veel kan ...

Gelukkig maar.

**Steven WOUTERS**  
Chirojeugd Vlaanderen  
Kipdorp 30  
2000 ANTWERPEN  
Tel.: 03/231.07.95  
E-mail: [info-chiro.be](mailto:info-chiro.be)

# OM UIT DE ARMOEDE TE GERAKEN IS HET NODIG DAT KINDEREN LEREN ...

“Wij willen scholen die rekening houden met kinderen die in armoede leven en die onze kinderen gelijk behandelen. Wij willen goed onderwijs voor onze kinderen. Om uit de armoede te geraken is het nodig dat kinderen leren. Ze hebben een boekentas nodig, ze gaan op bosklassen, ze moeten betalen om in de refter te blijven eten, er zijn schoolfoto's,...

Naar school gaan kost veel. Van in het begin kunt ge niet betalen. De kinderen krijgen een briefje mee naar huis. Dit is niet plezant voor de kinderen.”

(Keldervoorbereiding A.T.D. van 24 november 1998)

Vaak denkt men dat generatiearme ouders niet geïnteresseerd zijn in het schoolleven van hun kinderen. Wie de generatiearme gezinnen van dichterbij kent en hoort, weet dat zij veel belang hechten aan het onderwijs van hun kinderen. De gezinnen van Centrum Kauwenberg werkten drie jaar lang rond het thema “onderwijs”.

## Centrum Kauwenberg

De werking van Centrum Kauwenberg richt zich naar generatiearme gezinnen. Generatiearmoede wordt gekenmerkt door extreme maatschappelijke uitsluiting op alle gebieden: gezin, scholing, inkomen, arbeid, gezondheid, cultuur, ... kortom: mens zijn. Niet de opeenstapeling van de problemen op zich maar het ontbreken van zelfrespect, van de ervaring “iemand te mogen zijn”, vormt de kern van de armoede. We spreken van Vierde Wereld: mensen die hun armoede weigeren. In Kauwenberg kunnen generatiearmen hun ervaringen uitwisselen: ze kunnen spreken over eenzelfde ervaring van uitsluiting en armoede, er is (h)erkenning en ze vinden steun en kracht bij elkaar. Mensen ervaren niet meer alleen en geïsoleerd te staan. Schuld, schaamte en een negatief zelfbeeld kunnen plaats maken voor identiteit en waardigheid.

## De keuze van het thema “onderwijs”

Het project “onderwijs” van Centrum Kauwenberg vond plaats binnen het kader van het participatieproject (participatie van generatiearmen aan het lokale beleid) van het Antwerps Platform voor Generatiearmen (A.P.G.A.).

Er waren verschillende redenen om “onderwijs” als thema te kiezen.

In de eerste plaats is het zo dat het onderwijs van de kinderen zeer regelmatig aan bod komt binnen de groepsbijeenkomsten van de **ouders**. Zoals de meeste ouders willen de ouders van de Vierde Wereld het beste voor hun kind. Zij zijn zelf vaak ontevreden over hun eigen leefomstandigheden (tewerkstelling, woning, opleiding, ...) en willen het anders en beter voor hun kind(eren). Ze willen dat hun kind “iets wordt” en een goed diploma haalt dat hen later kansen geeft op een goede job en een goed leven. Ze hopen dat het onderwijs een middel is om dit te realiseren. Ze vinden het dan ook belangrijk dat hun kinderen het goed zouden kunnen doen op school en hebben er veel voor over, ook al ziet de school dat niet altijd zo!

Daarnaast stellen we vast dat de **kansen binnen het onderwijs erg ongelijk verdeeld** zijn. Zo besluiten verschillende onderzoeken dat de schoolloopbaan van kinderen uit kansarme milieus moeilijk verlopen. Het

is namelijk zo dat deze kinderen vaker overzitten, oververtegenwoordigd zijn in het buitengewoon onderwijs, vaker kiezen voor studierichtingen in het secundair onderwijs die weinig perspectief op doorstroming hebben naar het hoger onderwijs of naar de arbeidsmarkt. Bovendien merkt men ook dat kinderen uit kansarme gezinnen vaak niet graag naar school gaan, vaak al spijbelen in de basisschool, vaker van school veranderen,...

Wanneer we binnen Centrum Kauwenberg de schoolcarrière van de kinderen uit de lagere school bekijken kunnen we dit alleen maar bevestigen.

We kunnen dus besluiten dat kinderen die uit gezinnen komen die in armoede leven meestal veel minder van het schoolaanbod kunnen genieten dan andere kinderen.

Tenslotte denken we ook dat onderwijs een **middel van armoedebestrijding** kan zijn. Onderwijs kan mensen de kans geven om een plaats in de samenleving te krijgen. Bovendien staat het ook vast dat een slechts schoolcarrière een negatieve invloed heeft op het latere leven van kinderen en jongeren.

## Verloop van het project

Gedurende drie jaar werd in Centrum Kauwenberg met de ouders gewerkt rond het thema “onderwijs”. Dit zowel in de bestaande groepsbijeenkomsten als in een afzonderlijke projectgroep “vrouwengroep onderwijs”.

Eerst en vooral werden er ervaringen uitgewisseld over de school van hun kind(eren) en over hun eigen schooltijd. Er kwamen vooral drie thema's ter sprake:

1. het leren op school: ervaringsgericht werken in de school;
2. het contact tussen de ouders en de school;
3. de kostprijs van het onderwijs.

Na het uitwisselen van ervaringen werden er rond de verschillende thema's ook acties ondernomen binnen Centrum Kauwenberg zelf. Op basis van deze ervaringen werd ook een ganzenbordspel ontwikkeld waarin men al spelend ontdekt hoe verschillend het onderwijs ervaren wordt door een doorsnee-gezin en een generatiearm gezin.

Daarnaast dachten de ouders na over hoe de school op verschillende vlakken meer rekening kan houden met kinderen en ouders die in armoede leven. Dit alles resulteerde in een brochure "Project onderwijs – Centrum Kauwenberg". Deze brochure werd door de ouders voorgesteld aan de directies, leerkrachten en PMS-medewerkers van de scholen van de kinderen die deelnemen aan activiteiten van Centrum Kauwenberg.

## Thema 1: Ervaringsgericht werken op school

*"Mijn dochter leert op school de buitenwereld kennen en leert wat ze zelf hoort, ziet en voelt. Ze leren van de echte wereld, van de wereld zoals hij is. Ze wordt niet wereldvreemd gehouden, zoals ze dat destijds met mij deden. Toen ik dertien was, ging ik van school af... Maar ik wist van niets. Ik stond volledig vreemd tegenover alles en iedereen en ik was dus overal en altijd bang. Verkeerslichten, verkeersborden, voorschriften en reglementen van eender welke aard,... ik wist niet waarvoor dat diende. Van belastingen wist ik zelfs het bestaan niet en elk formulier was voor mij een bedreiging. Met geldbeheer heb ik het nog altijd moeilijk omdat ik de waarde en de beperktheid van het geld niet heb geleerd. En over seksuele opvoeding,... daarover zullen we maar zeker zwijgen! Ik was op de schippersschool (gesloten pensioonaat)... en we zijn niet één keer naar de boten gaan kijken ...*

(interview Centrum Kauwenberg)

### Probleemstelling

We stellen vast dat generatiearme kinderen vaak niet graag naar school gaan en weinig gemotiveerd zijn om hun huiswerk te maken. Ze voelen zich niet thuis en niet goed op school. Ze zijn weinig betrokken op wat er in de school gebeurt. Veel kinderen zijn geremd en gesloten in de klas, sluiten zich af of gedragen zich agressief. Ze hebben weinig vriendjes of worden soms gepest. Ze voelen zich vaak niet aanvaard door de leerkracht. Naast een lage betrokkenheid op het schoolgebeuren van de kinderen, stellen we ook vast dat de ouders weinig weten van wat hun kinderen doen en leren op school. Ze hebben er vaak geen idee van hoe het er op school aan toe gaat en wat de verwachtingen van de school tegenover de kinderen en de ouders zijn.

### Binnen Centrum Kauwenberg

In de naschoolse begeleiding van de kinderwerking van Centrum Kauwenberg werd in het schooljaar 1998-1999 gestart met het project "ervaringsgericht leren". Zowel voor de ouders als voor de kinderen was het een geslaagd project. De kinderen waren meer gemotiveerd om mee te werken omdat er gewerkt werd rond een thema dat ze zelf gekozen hadden. Er werd tevens minstens evenveel "gewerkt" (gelezen, geschreven, gedacht,...) dan vroeger. De kinderen waren op voorhand nieuwsgierig naar wat ze de volgende naschoolse begeleiding gingen doen, ze konden al eens iets meebrengen van thuis dat nuttig kon zijn in de na-

schoolse begeleiding (bv. hun huisdier, een boek, een CD,...).

Wanneer de kinderen enthousiast zijn, motiveert dit ook de ouders. Zo merkten we dat ook de ouders meer betrokken waren bij heel het gebeuren. Zo waren er ouders die samen met hun kinderen op zoek gingen in een boek dat ze thuis hadden, één van de ouders bracht een thema aan bij de groep van haar zoon-tje,...

Doordat ervaringsgericht werken veel activiteit inhoudt is het zo dat er veel "al doende wordt geleerd". De kinderen hebben, veel meer dan vroeger, veel om thuis over te vertellen. Op die manier weten de ouders ook veel beter waar hun kinderen in de naschoolse begeleiding mee bezig zijn. De ouders spreken de begeleiding van hun kinderen dan ook veel meer aan dan vroeger. Geregeld kunnen de kinderen ook iets leuk tonen aan hun ouders: een dierenboekje, een tentoonstelling, een zelfgemaakte kaart met belangrijke telefoonnummers,... Dergelijke concrete resultaten geven de ouders de kans om hun interesse aan hun kind te tonen.

### Adviezen voor het onderwijs

#### 1. projectwerk op school

Wij denken dat het belangrijk is dat scholen (dit gebeurt wel reeds in vele scholen) veel aandacht aan projectwerk besteden. De wereld waarin het kind leeft moet het uitgangspunt van het leren zijn. Het is dan ook zinvol om de leeractiviteiten en het activiteiten-aanbod in de klas te laten aansluiten bij de leefwereld van het kind. Hierdoor zal het kind beter te motiveren zijn om te leren; iedereen heeft namelijk de behoefte om de wereld waarin hij leeft te begrijpen. Het is belangrijk om niet alleen over de werkelijkheid te praten, maar de werkelijkheid met de kinderen te gaan opzoeken of aanwezig te stellen (klank- of beeldmateriaal, dia's, prenten). Op die manier wordt het geleerde zeer concreet gemaakt en kan elk kind zich die werkelijkheid voorstellen. Tenslotte is het zinvol om uit te gaan van een reëel ervaren probleem bij de kinderen waarbij ze samen een weg moeten zoeken. Men moet proberen vaardigheden te mobiliseren die de leerlingen als zinvol ervaren. Dit geeft een sterkere motivatie om te leren omdat het leren op die manier een functie krijgt voor het kind.

Een kind dat zich goed voelt zal spontaan, open, ontspannen en zichzelf kunnen en durven zijn. Dit zijn noodzakelijke voorwaarden opdat een kind goed en graag zou leren en opdat het graag naar school zou komen.

#### 2. de sfeer in de klas

Probeer ervoor te zorgen dat elk kind zich thuis voelt in de klas. Heb voldoende oog voor de relaties tussen de kinderen onderling. Wanneer een kind nieuw is in de school probeer er dan voor te zorgen dat het zich niet alleen voelt. Dit is belangrijk, daar kinderen uit generatiearme gezinnen vaker van school veranderen dan andere kinderen. Wanneer een kind in de klas gepest wordt, probeer er dan iets aan te doen.

Een voorwaarde opdat het kind zich goed zou voelen, is de aanwezigheid van een basisgevoel van veiligheid. Dit basisgevoel van veiligheid kan enkel ont-

staan in een klimaat waarin het kind zich aanvaard voelt.

Wanneer men als leerkracht een positieve relatie met alle leerlingen wil hebben, moet men bij zichzelf nagaan of er vooroordelen spelen. Indien dit zo is, moet men proberen de invloed daarvan te minimaliseren en vooral aandacht te geven aan de positieve aspecten van elk kind. Dit is belangrijk omdat in onderzoeken werd vastgesteld dat vooroordelen (vaak onbewust!) de verwachtingen en het gedrag van leerkrachten ten aanzien van bepaalde kinderen bepalen.

Opdat vooroordelen tegenover kinderen en ouders uit generatiearme gezinnen zouden verdwijnen, is het noodzakelijk dat het onderwijs de leefwereld van deze gezinnen leert kennen. **Vorming** van leerkrachten, directies en leerkrachten in opleiding over de leefwereld van generatiearme gezinnen is dan ook noodzakelijk.

## Thema 2: De relatie ouders - school

*“Ik ben bang hulp te vragen op school uit schrik dat ze mij dan een slechte moeder zouden vinden...”*

(vrouwengroep Centrum Kauwenberg, april 1999)

### Probleemstelling

Het contact tussen de school en de ouders die in armoede leven verloopt vaak moeilijk: mensen hebben geen of weinig contact met de leerkracht van hun kind(eren), ze durven moeilijk of niet naar de school stappen met problemen, er is geen vlotte communicatie,... Dit heeft verschillende **oorzaken**.

#### 1. ervaringen van de ouders

Vaak hebben ouders negatieve ervaringen en pijnlijke herinneringen aan hun eigen schooltijd. Zij werden vaak achtergesteld door de leerkracht of zij voelden zich geïsoleerd in de klas. Daarnaast staat de school ver van de leefwereld van Vierde Wereld-gezinnen. Er wordt een andere taal gesproken dan de taal die zij gewoon zijn te gebruiken, er is een andere cultuur met andere waarden en normen. Een aantal alledaagse problemen (gerechtsdeurwaarders, schulden, uit de woning gezet worden, kinderen die geplaatst worden,...) van Vierde Wereld-gezinnen zijn vreemd en taboe in de schoolwereld. Hierdoor schamen ouders zich, voelen ze zich minderwaardig en hebben ze het gevoel niet thuis te horen op school. Tenslotte wordt school voor de ouders vaak geassocieerd met problemen: hun kinderen gaan niet graag naar school, worden gepest, hebben leerproblemen, krijgen negatieve opmerkingen,... Bovendien is het zo dat ouders bij problemen niet zo snel hulp vragen. Dit omdat ze bang zijn dat zij de schuld van de problemen krijgen, omdat ze bang zijn dat de school hen slechte ouders zal vinden of omdat ze bang zijn dat de school en andere diensten zich met hun gezin zullen komen bemoeien. Deze angst hangt samen met het feit dat zij als kind vaak geplaatst zijn geweest. Zij willen niet dat hun kinderen hetzelfde overkomt en zijn dan ook bang dat wanneer zij hulp vragen bij problemen hun kinderen ook uithuisgeplaatst zullen worden.

#### 2. de verwachtingen van de school ten aanzien van de ouders

Een tweede oorzaak is de vaststelling dat het voor de ouders vaak heel moeilijk is om aan de verwachtingen van de school te voldoen. Vanuit de school verwacht men een aantal dingen van de ouders. Bepaald schoolondersteunend gedrag beschouwt de school als normaal. De school stelt echter vast dat een aantal kinderen vaak het gevraagde materiaal (knutselmateriaal, prentjes, woordenboek,...) niet mee hebben, hun zwemgriep, turnpak of bibliotheekboeken voor de zoveelste keer vergeten zijn, de afspraken die in hun agenda staan niet nakomen,...

Het niet in orde zijn van de kinderen wordt door de school vaak gezien als onwil of gebrek aan interesse door de ouders.

Wie de Vierde Wereld-gezinnen kent, weet dat onwil of gebrek aan interesse meestal niet de oorzaak zijn maar dat er andere redenen zijn. Zo is het een feit dat het dagdagelijkse leven van Vierde Wereld-gezinnen voortdurend verstoord wordt door allerlei (onverwachte) moeilijkheden en allerlei andere problemen (o.a. deurwaarders, dreiging van plaatsing van kinderen, geldproblemen, ...). Het hoofd bieden aan deze acute bekommernissen vraagt alle energie die de gezinnen hebben en verdringen de school vaak naar de achtergrond.

De realiteit is dan ook dat veel ouders van de Vierde Wereld grote inspanningen leveren om hun kinderen “zoals iedereen” naar school te laten gaan, maar dat die inspanningen niet altijd het verwachte resultaat hebben of dat die inspanningen in de school niet altijd (kunnen) gezien worden.

#### 3. drempels

Tenslotte zijn er heel wat drempels voor de gezinnen van de Vierde Wereld om naar de school te stappen. Zo zijn er een aantal organisatorische drempels: geen kinderopvang hebben tijdens het oudercontact, generatiearme ouders zijn vaak weinig mobiel en sommige scholen zijn met het openbaar vervoer slechts met veel moeite te bereiken,...

Naast deze organisatorische drempels zijn er een aantal drempels die moeilijker te overwinnen zijn. Deze drempels hebben te maken met het generatiearm zijn van de ouders. Ze hebben vaak het gevoel dat ze onkundig zijn tegenover de leerkracht, vanuit vroegere negatieve ervaringen durven ze niet te gaan, ze zijn bang voor bedreigende vragen over de thuissituatie,... Het gevolg hiervan is dat het contact tussen de ouders en de school moeilijk verloopt waardoor de schoolwereld en de wereld van de mensen van de Vierde Wereld vreemd voor elkaar blijven. Er ontstaat geen informatie-uitwisseling tussen deze twee werelden: de ouders weten niet hoe het er op school aan toe gaat, de leerkrachten kennen de thuissituatie van het kind niet en kunnen er bijgevolg ook geen rekening mee houden. Wanneer twee verschillende werelden elkaar niet kennen ontstaan er snel misverstanden en kan er moeilijk een positief contact ontstaan. Hierdoor wordt het moeilijk, wanneer er conflicten zijn, om die op te lossen. We zien dan ook dat kinderen regelmatig van school veranderen naar aanleiding van niet-opgeloste conflicten.

Om het contact tussen de school en de generatiearme gezinnen te verbeteren en deze ouders de kans te geven aan het schoolleven te participeren is het noodzakelijk dat zowel de onderwijzers als de ouders iets ondernemen.

### Binnen Centrum Kauwenberg

Binnen de werking van Centrum Kauwenberg werd met de ouders een vormingsproject rond communicatie georganiseerd. De bedoeling van het vormingsjaar was:

1. te leren hoe mensen kunnen verwoorden wat ze willen zeggen
2. te leren hoe men, niet alleen voor zichzelf, maar ook in naam van de anderen kan spreken
3. te leren hoe men ervoor kan zorgen dat anderen luisteren naar wat men zegt en er dan ook rekening mee houden.

Volgende vaardigheden zijn hierbij belangrijk: durven spreken, hun gedachten en gevoelens duidelijk verwoorden, inleven in andere(n), kunnen verwoorden wat anderen zeggen, spreken in naam van andere(n), niet afwijken van het onderwerp,...

Tijdens het vormingsproject werd gewerkt met video-opnamen rond verschillende situaties (o.a. de hoge prijs van de bosklassen die niet voor elk gezin betaalbaar is) in toneelvorm. Door samen naar de video te kijken ontdekte men: hoe menselijk gedrag in elkaar steekt en hoe mensen elkaars gedrag (meestal onbewust) beïnvloeden, hoe het soms komt dat mensen door hun gedrag juist bereiken wat ze niet willen bereiken, welk gedrag nodig is om zijn doel wel te bereiken.

### Adviezen voor het onderwijs

Daarnaast werd nagedacht over hoe de school ertoe kan bijdragen dat het contact tussen de ouders en de school beter zou verlopen.

#### 1. de inschrijving van het kind in een nieuwe school

- Maak van een inschrijving in de school meer dan een administratieve aangelegenheid. Een goed eerste contact met de school is belangrijk voor ouders en leerlingen. Zorg dat ze zich **welkom voelen**.
- **Toon** als leerkracht of directie **interesse** voor de ouders en de kinderen. Zo kan je bijvoorbeeld vragen hoe het kind of de jongere het schoolgaan ervaart, wat positieve of negatieve ervaringen waren de voorbije schooljaren, waarom ze voor jouw school gekozen hebben,...
- **Geef informatie** over hoe de school in mekaar zit: bv. de verschillende studierichtingen in het secundair onderwijs, de verschillende typen of opleidingsvormen in het buitengewoon onderwijs,.... Overloop het schoolreglement van de school en legt uit wat de bedoeling ervan is. Een **schoolreglement** moet zo eenvoudig en zo kort mogelijk gehouden worden. Dit draagt bij tot de duidelijkheid. Door bij de inschrijving aandacht te geven aan het schoolreglement geeft men aan dat men die afspraken belangrijk vindt binnen de school.  
Maak duidelijk aan de ouders wie (directie, leerkracht, secretariaat, P.M.S.) voor wat verantwoor-

delijk is, wie er kan aangesproken worden bij problemen en hoe dit best gebeurt (gewoon langskomen, een afspraak maken, telefonisch,...).

Tenslotte wordt het door ouders en leerlingen vaak op prijs gesteld wanneer er een **rondleiding** (klaslokalen, refter, turnzaal, speelplaats,...) gegeven wordt in de school. Op die manier kunnen ze zich concreet voorstellen hoe de school eruit ziet.

- Het invullen van **formulieren** moet met de nodige fijngevoeligheid gebeuren. Het is goed er rekening mee te houden dat mensen alleenstaand zijn, gescheiden of samenwonend zijn, dat er nog kinderen in het gezin kunnen zijn die geplaatst zijn.

Formulieren die door de ouders ingevuld moeten worden, moeten duidelijk en in eenvoudige taal opgesteld zijn.

#### 2. andere contacten tijdens het schooljaar

##### ● *tijdstip van de activiteiten en kinderopvang*

Wanneer men ouders onmiddellijk na of voor de school uitnodigt heeft dit soms meer succes dan activiteiten waar ze speciaal voor moeten komen. Voor sommige ouders is het ook een hele hulp wanneer er in de school kinderopvang is voorzien tijdens het oudercontact.

##### ● *uitnodigen*

Het heeft doorgaans meer succes wanneer men de ouders persoonlijk aanspreekt dan wanneer men een onpersoonlijk briefje mee geeft. Wanneer men lang op voorhand de mensen uitnodigt, kan het zinvol zijn om vlak ervoor, ter herinnering, nog eens even te telefoneren naar de ouders.

##### ● *onthaal*

Het onthaal van de ouders bij een oudercontact is heel belangrijk. Voor een ouder die nog niet vaak in de school geweest is kan het onbekende gebouw afschrikken. Het is daarom niet slecht dat er bij de ingang van de school iemand aanwezig is die de ouders de weg kan tonen naar de klas van hun kind. De ouders moeten het gevoel krijgen dat ze welkom zijn. Het wachten is minder erg met een tas koffie.

##### ● *luisteren, belangstelling tonen, respect voor ouders zoals ze zijn*

Wanneer ouders naar het oudercontact komen is het belangrijk hen ook aan het woord te laten en belangstelling te tonen voor wat zij over hun kind te vertellen hebben. Probeer correcte informatie te geven over de prestaties en het gedrag van het kind, maar probeer ook de positieve dingen in het kind te zien en te zeggen. Probeer ook de inspanningen die de ouders doen te zien en te erkennen.

##### ● *contact met ouders van geplaatste kinderen*

Voor ouders van geplaatste kinderen is het zeer belangrijk dat zij op de hoogte zijn van hoe hun kind het op school doet. Als school is het dan ook nodig dat men op voorhand probeert af te spreken met de ouders op welke manier (bijvoorbeeld via het rapport, via de telefoon,...) de ouders op de hoogte gehouden willen worden over hun kind. Zeker bij belangrijke momenten (bijvoorbeeld studiekeuze naar het secundair onderwijs) moet men er extra aandacht voor hebben dat de ouders van de geplaatste kinderen hierbij zoveel mogelijk betrokken worden.

##### ● *alternatieve vormen van ouder-contact*

Om ouders te ontmoeten is het belangrijk ook aandacht te besteden aan andere gelegenheden waar ouders op aanwezig zijn.

Zo kunnen de momenten aan de **schoolpoort** wanneer de ouders hun kinderen komen halen of brengen belangrijk zijn voor informele babbels met de ouders. Op die manier kan je soms het vertrouwen van sommige ouders winnen.

Sommige scholen of leerkrachten proberen tijdens het oudercontact te werken via het kind. Zo mag het kind bijvoorbeeld meekomen met het oudercontact. Het niet alleen moeten gaan kan voor sommige ouders een grote ondersteuning betekenen. Zo zijn er leerkrachten die het kind allerlei dingen laten tonen dat het gemaakt heeft in de klas.

**Feesten** spreken vaak meer aan dan het oudercontact: feesten zijn gezellig, de ouders zijn minder bang om individueel aangesproken te worden.

Het is belangrijk dat de leerkrachten tijdens schoolfeesten voldoende vrij zijn zodat ze met de ouders kunnen praten. Feesten bieden ook de mogelijkheid om sommige ouders aan te spreken om een taak op zich te nemen. Wanneer mensen aangesproken worden om iets te doen gaan ze zich meer verantwoordelijk en betrokken bij de school voelen.

Het is ook belangrijk dat de prijzen democratisch zijn zodat iedereen iets kan consumeren.

Voor sommige gezinnen is het schoolfeest toch nog een te hoge drempel. Sommige mensen zijn bang om uit de toon te vallen door bijvoorbeeld hun kledij. Anderen zitten zo krap bij kas dat ze liever niet komen dan er te zijn en zich met moeite een drankje te kunnen permitteren waardoor ze weer het gevoel krijgen onder te moeten doen voor de rest van de ouders. Nog anderen zijn bang om op het schoolfeest aangesproken te worden over minder aangename dingen zoals bijvoorbeeld het slechte gedrag van hun kind, de al zo lang onbetaalde rekeningen,...

● *Als ouders ondanks de inspanningen van de school niet komen...*

Als school kan men alleen maar blijven zoeken en inspanningen doen. Het is zeer belangrijk begrip te hebben voor ouders die ondanks de inspanningen van de school toch niet komen. Dit kan enkel wanneer er voldoende kennis is van de achtergrond van deze gezinnen. Vorming van leerkrachten (in opleiding) rond deze problematiek is dan ook van zeer groot belang.

### Thema 3: Kostprijs van het onderwijs

*“Onderwijs is gratis, dus alles wat bij het onderwijs komt zou gratis moeten zijn. Wij willen geen afzonderlijke maatregelen voor kinderen die in armoede leven. Door afzonderlijke maatregelen krijgen de kinderen anders weer de stempel van “arme”. Door afzonderlijke regels worden wij weer vernederd.”*

(Nationale Kelderbijeenkomst A.T.D. december 1998, feestkelder rond het thema “De wereld die wij dromen voor onze kinderen”)

### Probleemstelling

Wanneer mensen van de Vierde Wereld over onderwijs praten, komen ook altijd de kosten die de school meebrengen ter sprake. Hoewel het lager onderwijs in principe gratis is, zijn er toch een aantal dingen die betaald dienen te worden (aankoop van schoolmateriaal, schoolreizen, het blijven eten (van boterhammen) in de refter, aankoop turnuniform,...). Het niet kunnen betalen van rekeningen brengt heel wat negatieve effecten met zich mee:

- soms krijgt men een negatief etiket: “t zijn altijd dezelfde die niet betalen!”
- ouders schamen zich en gaan de school mijden uit schrik aangesproken te worden over de niet-betaalde rekeningen. Hierdoor blijven ze soms ook weg van oudercontacten, schoolfeesten,... De school krijgt daardoor het gevoel dat de ouders niet geïnteresseerd zijn in het naar school gaan van hun kinderen. Het contact tussen de school en de ouders dat vaak al niet vlot verloopt, wordt nog eens bemoeilijkt door financiële problemen,
- kinderen schamen zich (of worden gepest) omdat ze steeds weer opmerkingen krijgen over het feit dat hun ouders nog moeten betalen,
- ouders kiezen de school of studierichting soms op basis van wat ze denken dat het hen gaat kosten. De kinderen komen daardoor terecht in minder geschikte scholen of studierichtingen met weinig toekomstperspectieven of studierichtingen waarvoor ze weinig gemotiveerd zijn,
- wanneer de niet-betaalde rekeningen te hoog oplopen veranderen de ouders hun kind soms van school,...

Naast deze verplichte kosten, zijn er nog andere kosten die niet verplicht zijn, maar die de ouders toch aanvoelen als een verplichting (bv. abonnementen op tijdschriften, foto's van de schoolfotograaf, tracteren met verjaardagen, een cadeautje voor de juf of meester op het einde van het schooljaar,...). De ouders willen dat hun kind alles kan doen zoals de meeste andere kinderen en voelen zich dan ook verplicht om aan de heersende schoolcultuur deel te nemen.

### Adviezen voor het onderwijs

In de eerste plaats werd er in de vrouwengroep onderwijs nagedacht over de kostprijs van het onderwijs: de ouders maakten een inventaris van alle kosten die de school meebrengt, we bekeken hoe de rekeningen in de school betaald worden, we bespraken hoe er gereageerd wordt wanneer zij de rekeningen niet kunnen betalen (wat doet de school/wat doen ze zelf),...

Tenslotte zochten we naar manieren waarop scholen op financieel vlak rekening kunnen houden met kinderen uit Vierde Wereldgezinnen. Daarnaast vonden wij het belangrijk om ook de stem van de scholen te horen. We gingen in gesprek met de directies van alle basisscholen waar er kinderen zitten van wie het gezin naar Centrum Kauwenberg komen. Er werd een uitgebreide vragenlijst afgenomen in 19 Antwerpse scholen.



Op basis van de suggesties van de ouders en de gesprekken met de scholen werden een aantal adviezen voor het onderwijs geformuleerd.

### *1. het gebruik van materiaal*

Het is zinvol om als school te denken aan de aankoop van materiaal (rekenmachines, woordenboeken, passers, atlanten,...) binnen de school. Wanneer de school dergelijk materiaal aankoopt en de leerlingen laten gebruiken, bespaart dit de ouders veel geld.

### *2. op voorhand verwittigen*

Ouders hebben graag op voorhand een overzicht van wat de school van hun kinderen zal kosten. Wanneer de ouders lang genoeg op voorhand weten wat ze moeten betalen, is de kans groter dat zij op tijd kunnen betalen. Ze weten dit ook graag voor kleine bedragen. Een klein bedrag is al snel groot als inkomen klein is. Als je meerdere kinderen hebt, vormen de kleine kosten voor elk kind afzonderlijk samen al snel een groot bedrag. Sommige scholen geven bij het einde van het schooljaar een lijst mee met het materiaal dat de kinderen het volgend schooljaar nodig hebben. De ouders kunnen de aankoop van materiaal dan spreiden zodat die kosten er niet in september nog eens bijkomen.

### *3. schoolreizen, uitstappen, openluchtklassen (bos-, zee- en sneeuwklassen)*

Binnen de groepsbijeenkomsten rond onderwijs was het duidelijk dat de ouders het heel belangrijk vinden dat hun kinderen aan uitstappen kunnen deelnemen. De ouders vinden het ook belangrijk en nodig dat de scholen uitstappen en activiteiten buiten de schoolmuren organiseren omdat dit voor hun kinderen een kans is om nieuwe dingen te leren kennen. Daarnaast is het ook zo dat de meeste van de ouders geen voorstanders blijken te zijn van een "sociale kas". Het mag geen systeem worden dat de school allerlei activiteiten organiseert en dat diegenen die het niet kunnen betalen het maar moeten komen zeggen zodat de school hen gratis kan laten meegaan. Ouders vinden het namelijk vernederend om steeds te moeten gaan zeggen dat zij niet kunnen betalen. Het is een uitdaging voor de scholen om op zoek te gaan naar uitstappen en schoolreizen die betaalbaar zijn voor iedereen en die een educatieve waarde hebben. Een boeiende uitstap hoeft niet altijd duur te zijn: een boswandeling, een bezoek aan het station, een bezoek aan een stedelijk museum,...

Organiseer per jaar liever veel kleine en goedkope of kosteloze uitstappen (bezoek aan de post, het politiekantoor, de bakker,...) dan een paar dure en grote uitstappen.

Veel scholen beperken de kostprijs van hun activiteiten ook door gebruik te maken van het openbaar vervoer waardoor ze bijvoorbeeld geen bus moeten inleggen.

### *4. afspraken maken rond het betalen van rekeningen*

Wanneer men op school moet gaan zeggen dat men een rekening niet kan betalen op het moment dat ze zou moeten betaald worden voelt men zich vaak beschaamd. Toch is het belangrijk dat de ouders over deze problemen kunnen praten in de school. Om hier-

over te kunnen praten is het belangrijk dat er in de school openheid is rond het betalen van rekeningen. Dit betekent dat wanneer ouders problemen hebben met het betalen van rekeningen, zij moeten weten dat zij die problemen met iemand in de school kunnen bespreken. Zeg bij de inschrijving van het kind tegen de ouders bij wie ze terecht kunnen als ze problemen hebben om de rekeningen te betalen. Dit kan in het schoolreglement herhaald worden.

Wanneer men werkt met grote rekeningen (bijvoorbeeld een rekening per trimester) vermeld dan op de rekening bij wie men terecht kan bij problemen in verband met de betaling.

### *5. sociale kassen of niet?*

Wanneer men ziet dat sommige mensen omwille van financiële redenen niet kunnen deelnemen aan bepaalde schoolactiviteiten kan men twee soorten oplossingen bedenken. Men kan kiezen voor een vorm van een "sociale kas". Dit betekent dat er in de school een kas is waaruit geld gebruikt kan worden wanneer bepaalde kinderen iets (bijvoorbeeld bosklassen, schoolreis, een uniform,...) niet kunnen betalen. Dit systeem wordt reeds in veel scholen op één of andere manier toegepast. Een andere oplossing bestaat in het verminderen en beperken van de schoolkosten voor alle kinderen en de extra schoolkosten zo organiseren dat ze voor iedereen haalbaar zijn. Vanuit Centrum Kauwenberg kiezen wij voor de laatste oplossing. Wanneer er gewerkt wordt met sociale kassen krijgt men weer een systeem waarbij er voor kinderen uit Vierde Wereld-gezinnen een uitzondering gemaakt moet worden. Dit terwijl het grootste verlangen van deze gezinnen erin bestaat te zijn zoals alle andere gezinnen en op een gelijke manier behandeld te worden.

### *6. wat als rekeningen niet betaald worden?*

Wanneer rekeningen niet betaald worden, moet de school contact opnemen met de ouders. De school moet proberen het kind zo weinig mogelijk te betrekken bij de geldproblemen. De school mag geen maatregelen nemen waarvan het kind het slachtoffer wordt: bijvoorbeeld het rapport weigeren, weigeren de papieren van de studiebeurs in te vullen,...

Bij het maken van afspraken rond het betalen van achterstallige rekeningen moet men proberen tot concrete, duidelijke en haalbare afspraken te komen. Bij het afspreken van de datum waarop betaald moet worden houdt men best rekening met de datum waarop de ouders hun inkomen (kindergeld, werkloosheidsuitkeringen, loon, invaliditeit,...) krijgen.

A. RIMAUX

**De brochure "Project onderwijs – Centrum Kauwenberg" kost 150 BEF (+ 50 BEF verzendingskosten) en kan besteld worden bij:**

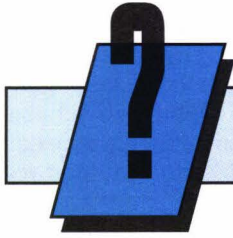
**Centrum Kauwenberg**

**Korte Winkelstraat 1**

**2000 Antwerpen**

**tel.: 03/232.72.96**

**Contactpersonen: Nicky Freysen, Anita Rimaux, Ria Johnson**



## Het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfstatuut<sup>1</sup>

Met het decreet van 28/4/1998 inzake het Vlaams beleid ten aanzien van etnisch-culturele minderheden heeft de regelgever verder vorm gegeven aan haar integratiebeleid. Hierbij wordt verwezen naar een aantal internationale conventies. Dit integratiebeleid omvat zowel een onthaalluik, als een opvang- en een emancipatieluik. Binnen het onthaalbeleid wordt er speciale aandacht besteed aan de mensen zonder papieren (sans-papiers). Mensen zonder wettig verblijfstatuut hebben in bepaalde noodsituaties recht op opvang en bijstand. Gezien het recht op onderwijs volgens de Rechten van het Kind een onvervreemdbaar recht is, kan de onderwijsregelgever dit recht niet ontzeggen aan jongeren zonder wettig verblijfstatuut. Heel wat schoolbesturen hebben hier wel wat problemen mee. Men zit hier in de grijze zone tussen wettelijkheid en onwettelijkheid: wat mag en wat mag niet? Deze omzendbrief wil hierover meer duidelijkheid brengen.

## Het opvangbeleid

Het opvangbeleid komt erop neer dat deze jongeren leerplichtig zijn en dus wettelijk kunnen ingeschreven worden. Het betreft leerlingen die - indien ze hun statuut van regelmatige leerling kunnen waarmaken - in aanmerking komen voor de gewone studiebekrachtiging waarop een leerling in normale omstandigheden recht heeft.

## de leerplicht

In normale omstandigheden is een allochtone jongere (een minderjarige van vreemde nationaliteit) leerplichtig vanaf de zestigste dag na de dag waarop hij samen met de personen die de ouderlijke macht uitoefenen ingeschreven werden in het vreemdelingen- of in het bevolkingsregister van de gemeente van hun verblijfplaats (Wet van 29-6-1983 art 17 en SOZ (83) van 28-6-1983 en art. 26 van het decreet BaO). Deze bepaling houdt niet in dat jongeren niet eerder dan de zestigste dag naar school zouden mogen gaan. Voor jongeren van ouders zonder wettig verblijfstatuut is het niet precies aan te geven op welke datum de zestigste dag van hun verblijf in België valt en dat zo officieel leerplichtig worden. Kandidaat-leerlingen moeten echter niet leerplichtig zijn om school te mogen lopen. De regelgever stelt hier dan ook dat deze leerlingen recht op onderwijs hebben van zodra ze zich aanmelden, ongeacht of hun ouders al dan niet in een wachtregister of vreemdelingenregister ingeschreven zijn.

## De inschrijving

Het feit dat de ouders niet in orde zijn en geen verblijfstatuut hebben, mag niet ingeroepen worden om een kandidaat-leerling te weigeren. Zelfs het ontbreken van bewijsstukken die de identiteit van de jongere normaliter moeten staven, mag geen reden zijn om een kandidaat-leerling te weigeren. Het volstaat dat de leerling effectief aanwezig is

bij de inschrijving en hij nadien ook regelmatig de lessen volgt. De schoolverzekering is van bij de inschrijving ook normaal van toepassing op deze leerlingen.

## Als regelmatige leerling

Vanaf hun inschrijving dienen deze jongeren de lessen regelmatig te volgen zoals de andere regelmatige leerlingen<sup>2</sup>. Er moet over gewaakt worden dat deze leerlingen effectief ingeschreven worden als regelmatige leerling en niet als vrije leerling. Schoolbesturen voelen zich soms wat onzeker in deze wettelijke grijze zone. Ze denken te veel risico's te nemen door deze leerlingen in te schrijven als regelmatige leerlingen. Het statuut van vrije leerling ontnemt de leerling echter het recht op eventuele studiebekrachtiging. De onderwijsregelgever wijst er in dit verband op dat alle onderwijsformaliteiten rond deze leerlingen strikt gescheiden worden van juridische en politionele formaliteiten. De school dient deze gegevens niet te melden aan vreemdelingen- of politiediensten en deze diensten zijn niet gemachtigd om via de school deze gezinnen op te sporen.

Gezien hun anderstaligheid komen deze leerlingen tevens in aanmerking voor de specifieke programma's van het onthaal- en voorrangbeleid<sup>3</sup>.

## De studiebekrachtiging

Het is dan ook zeer belangrijk dat men nagaat welke vooropleiding de jongeren reeds genoten hebben. Er zijn dan twee mogelijkheden: er zijn buitenlandse studiebewijzen of de gevolgde studies kunnen niet bewezen worden<sup>4</sup>. In het eerste geval dient de procedure voor het bekomen van de gelijkwaardigheid gevolgd te worden (OND/II/2/ER/LL van 29-11-1933); in het tweede geval volstaat een verklaring op basis van een verklaring op eer. In ieder geval moet erover gewaakt worden dat de jongere, die op regelmatige wijze de lessen gevolgd heeft en op het einde van de studieperiode slaagt, recht heeft op het diploma.

Iedere regelmatige leerling, ongeacht zijn verblijfstatuut, heeft dus recht op een studiebekrachtiging. Dit recht kan echter niet ingeroepen worden met betrekking tot het inzetten van een asielpcedure, het bekomen van een verblijfrecht in toepassing van de wet van 15-12-1980 betreffende de toegang tot het grondgebied, het verblijf, de vestiging en de verwijdering van vreemdelingen.

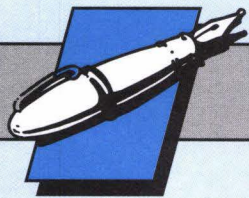
## Noten

<sup>1</sup>Omzendbrief ABC/TM/KH (24-6-1999)

<sup>2</sup>Wetwijs, De regelmatige leerling en de gewettigde afwezigheid, *Welwijs*, 1997 (7), nr 3,34.

<sup>3</sup>Wetwijs, Onderwijsvoorrang eertse graad, *Welwijs*, 1998 (9), nr 2, 37; Onderwijsvoorrang tweede graad, *Welwijs*, 1998 (9), nr2, 37; Het onthaal voor anderstalige nieuwkomers, *Welwijs*, 1998 (9), nr 3, 32.

<sup>4</sup>Wetwijs, De gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's en studiegetuigschriften, *Welwijs*, 1996 (7) nr 1, 38.



# AGENDA EN DOCUMENTATIE

## Voortgezette opleiding: leidinggeven in de sociale sector

Begin september 2000 start de KHLeuven-departement Sociale School Heverlee voor de vierde keer de Voortgezette Opleiding Leidinggeven in de sociale sector. De opleiding duurt twee jaar en bevat volgende modules: leidinggeven, sociaal-agogische organisatieleer, human resources, management, marketing, financieel beheer en kwaliteitszorg. Om deel te nemen aan de opleiding dient men leidinggevend te zijn in de sociale sector en te beschikken over een hoger onderwijsdiploma. Informatie en aanmelding: Mieke Peeters, KHLeuven-dep. Sociale School Heverlee, Groeneweg 151, 3001 Heverlee, tel.: 016/20.58.95, fax: 016/31.93.45, e-mail: mieke.peeters@khleuven.be.

## Posthogeschoolvorming 1999/2000

Het departement "Assistenten in de Psychologie" van de Katholieke Vlaamse Hogeschool organiseert voor afgestudeerde assistenten in de psychologie en andere belangstellenden tijdens dit academiejaar een aantal cursussen en studiedagen. Er bestaat een brochure waarin de thema's en de data van de cursussen en studiedagen vermeld staan. Voor meer informatie: Guido Valkeneers, Katholieke Vlaamse Hogeschool, Jozef De Bomstraat 11, 2018 Antwerpen, tel.: 03/206.04.80, fax: 03/206.04.81 of e-mail: KVH@KVH.be, website: www.kvh.be.

De Karel de Grote-Hogeschool heeft gedurende het academiejaar 1999-2000 een aanbod "posthogeschoolvorming Sociaal Agogisch Werk van het departement Sociaal-Agogisch Werk". Er is een folder beschikbaar waarin men een overzicht geeft van de aangeboden vorming. Voor meer informatie: Karel de Grote-Hogeschool, Dep. S.A.W., Posthogeschoolvorming, Brusselstraat 17, 1018 Antwerpen, tel.: 03/238.48.86 of fax: 03/248.49.10.

## HIVA-Vorming

Het HIVA organiseert verschillende cursussen, workshops en lezingen rond volgende thema's: mens-management, milieubeleid en preventiebeleid. Een folder met het vormingsaanbod kan bekomen worden bij: HIVA-vorming, Centrum Universitaire Permanente Vorming K.U. Leuven, Kasteel de Maurissens, Weligerveld 6, 3212 Pellenberg, tel.: 016/46.93.93 of 016/33.89.88, fax: 016/46.39.75 of e-mail: HIVA-VORMING UPV.kuleven.ac.be.

## Relatie-Studio: Vorming

De Relatie-Studio benadert het vormingswerk vanuit een diagonaal en relationeel mensbeeld. Per jaar verschijnen er twee semesterbrochures. De brochures zijn gratis te verkrijgen via het secretariaat: Relatie-Studio: Vorming, Voskenslaan 167, 9000 Gent, tel.: 09/220.70.00 of fax: 09/220.76.25.

## Basisprincipes van (drug)preventie in de basisschool

Drugpreventie in de middelbare school is in de afgelopen jaren een vaste waarde geworden. Er gingen echter steeds meer stemmen op om veel vroeger te beginnen met drugpreventie. Allerlei initiatieven voor de basisschool bleven dan ook niet uit. Toch stellen veel leerkrachten in de basisschool zich de vraag: "drugpreventie voor onze leerlingen, is dat geen onzin?" en als het toch zinvol zou blijken "welke invulling geven we dan best aan drugpreventie?". Met deze publicatie willen we op deze vragen een antwoord bieden. Het document is bedoeld voor schoolbegeleiders, preventiewerkers en CLB-medewerkers die een ondersteunende rol opnemen ten aanzien van de basisschool. Het document bevat een drietal hoofdstukken. Elk hoofdstuk behandelt kernvragen die over drugpreventie in de basisschool gesteld worden. Op die manier wordt ma-

teriaal geboden om als begeleider of adviseur doelgericht om te gaan met adviesvragen. Voor meer informatie: Hilde Vanhuele, V.A.D., E. Tollenaerestraat 15, 1020 Brussel, tel.: 02/423.03.33 of fax: 02/423.03.34.

## Kei-jonge vormingsprojecten

BuSo-jongeren staan te popelen. De school is (bijna) voorbij. Eindelijk gaat de wereld open. Sommigen gaan deze overgang vol jeugdige overmoed tegemoet. Anderen voelen zich bedreigd, onzeker, vragen zich af of ze het kunnen, schermen zich wat af en sluiten zich meer op in een eigen wereldje. Voor ouders en andere begeleiders van BuSo-jongeren zijn er dan ook veel extra bekommernissen. Kei-jong biedt met aangepaste initiatieven ondersteuningsmomenten en -punten aan binnen dit proces. Via vormingsprojecten met de jongeren werken we aan het spanningsveld tussen blijven geloven in en ondersteunen van mogelijkheden, je levensweg vinden en maken binnen de mogelijkheden en beperktheden van de samenleving.

### Een kei in de Euro

Kei-Jong vzw is erkend voor haar werking met de bijzondere doelgroep van jongeren en jongvolwassenen met een mentale handicap. Kei-Jong heeft een brochure uitgewerkt voor zijn deelnemers die nood hebben aan concrete, aangepaste en visuele informatie. Ondertussen blijkt dat deze brochure ook bruikbaar is voor al wie concrete vragen heeft of ongerust is over de invoering van de nieuwe munt. Men maakt kennis met de euro op een leuke, actieve wijze en merkt dat na een beetje oefenen het betalen met de euro niet onoverkomelijk is. Voor meer informatie: Kei-Jong vzw, Drakenhoflaan 33, 2100 Deurne, tel.: 03/366.41.44 of fax: 03/366.55.69.

## Vademecum socio-emotionele opvang van vluchtelingenkinderen (met oorlogstrauma)

De werkgroep "socio-emotionele opvang van vluchtelingenkinderen" van de Cel Migranten van de Vlaamse Onderwijsraad heeft een vademecum samengesteld voor leerkrachten en eigenlijk voor al wie met vluchtelingenkinderen te maken heeft. Het vademecum maakt duidelijk hoe vluchtelingen hier terecht komen, welke problemen zich voor, tijdens en na de vlucht kunnen stellen en hoe de opvang hier verloopt. Het centrale deel gaat over de rol van school, PMS (CLB)-medewerkers en hulpverleningscentra. Daarnaast is heel wat achtergrondinformatie en een overzicht van didactisch materiaal opgenomen. Er zijn twee bijhorende lessenreeksen: "FC De Wereld", een lessenreeks voor het basisonderwijs gemaakt door de Stichting Pharos in Utrecht en "Welkom in Vlaanderen", een bewerking voor het Vlaams secundair onderwijs van De Vluchtelingenles, een ander product van de Stichting Pharos. Meer inlichtingen bij: Vlaamse Onderwijsraad Cel Migranten, secretariaat: Kristel Eyckermans, Leuvenseplein 4, 1000 Brussel, tel.: 02/219.42.99, fax: 02/219.81.18 of e-mail: jos.vanlandschoot@vlor.be.

## Cherchez la femme

Ter gelegenheid van haar twintigste verjaardag besliste het documentatiecentrum Rol en Samenleving, kortweg RoSa, om een brochure samen te stellen waarin op een aantrekkelijke manier aandacht besteed zou worden aan de aanwezigheid van vrouwen in de geschiedenis van Brussel. Onder redactie van Karen Geurts en Erik D'haveloose werd het een heuse gids, Cherchez la femme, vol leuke weetjes en pittige anekdotes, onthullende verhalen en verrassende verhalen over vrouwen in het Brusselse verleden. Voor meer informatie: documentatiecentrum RoSa, Gaillaitstraat 86, 1030 Brussel, tel.: 02/216.23.23, fax: 02/216.54.50 of e-mail: rosa.Documentatiecentrum@skynet.be.

## Passe-Partout: een educatief spelcircuit rond de Rechten van het Kind

Op 20 november 1999 wordt de tiende verjaardag van het Verdrag van de Verenigde Naties inzake de Rechten van het Kind gevierd. Na 10 jaar is er echter niet alleen reden tot feesten: het Verdrag is te weinig gekend en wordt zowel in het Noorden als in het Zuiden vaak geschonden. Daarom hebben het Vredeshuis en de Dienst Noord-Zuidsamenwerking van de stad Gent het idee opgevat om een origineel en aangepast educatief aanbod uit te werken rond de universaliteit van kinderrechten. "Passe-Partout" biedt zich aan als een spannend detectivespel. Kinderen en jongeren ontdekken op een speelse, interactieve wijze dat ze rechten hebben, maar ook dat deze rechten geschonden kunnen worden. Het spelcircuit wordt pedagogisch begeleid en voorziet in een korte voor- en nabespreking. Passe-partout biedt tevens de gelegenheid het thema kinderrechten verder uit te diepen in de klas. Het spelcircuit richt zich tot de derde graad L.O. en eerste graad S.O., ook Buso, duurt 60 à 70 minuten, is gratis en kan bezocht worden van 10 januari tot 31 mei 2000.

Voor inlichtingen en inschrijvingen: Vredeshuis, Sint-Margrietstraat 9, 9000 Gent, tel.: 09/233.42.95, fax: 09/225.73.79 of e-mail: noord.zuid@agent.be.

## SIF-Special met columns en reportages

In februari en maart 1999 organiseerden de Regionale Instituten voor de Samenlevingsopbouw bezoeken aan verschillende SIF-projecten in Vlaanderen en Brussel. VIBOSO brengt daarover verslag uit in de vorm van columns en reportages, gebundeld in de SIF-special. De abonnees van Ter-Zake krijgen de SIF-special gratis toegestuurd. Andere geïnteresseerden kunnen de SIF-special voor 100 BEF bij VIBOSO bestellen. Voor meer informatie: VIBOSO, Vooruitgangsstraat 323, 1030 Brussel, tel.: 02/201.05.65, fax: 02/201.05.14 of e-mail: viboso skynet.be.

## Tijdschrift rouwenraad – nr. 3: Gelijke kansen in onderwijs en vorming

Bij het begin van het schooljaar staat de Nederlandstalige vrouwenraad in het herfstnummer van zijn tijdschrift Vrouwenraad even stil bij de gelijke kansen voor meisjes en jongens in het onderwijs en voor vrouwen en mannen in de volwassenenvorming. Het eerste artikel beschrijft het resultaat van de screening van enkele nieuwe leerboeken Wereldoriëntatie voor het basisonderwijs op hun emancipatorisch gehalte, zoals beschreven in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Losse nummers (100 BEF) en abonnementen (300 BEF/jaar) zijn te bestellen op het secretariaat van de Nederlandstalige Vrouwenraad, tel.: 02/229.38.18; fax: 02/229.38.66 of e-mail: nvr.amazone.be

## Stativaria 22: Kansarmoedecijfers volgens het decreet op het Sociaal Impulsfonds

Stativaria 22 biedt volgende informatie: de gebruikte definities worden nog eens duidelijk op een rijtje geplaatst, de globale cijfers op het niveau Vlaanderen, de evoluties tussen 1995 en 1998 op het provinciaal en arrondissementeel niveau, de gemeentelijke cijfers. Voor meer informatie: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Informatieambtenaar, Boudewijnlaan 30, 1000 Brussel, tel.: 02/553.56.41, fax: 02/553.56.37 of e-mail: carine.Stevens@coo.vlaanderen.be.

## Ouders maken school. Schoolopbouwwerk in Brussel

Schoolopbouwwerk neemt initiatieven om te komen tot meer ouderondersteunend gedrag in de school en meer onderwijsondersteunend gedrag bij de ouders, met de nodige linken naar participatie van school en ouders aan de buurt. Het Brussels Overleg Schoolopbouwwerk groepeerde deze verschillende initiatieven en hun partners. Het uitgangspunt is er altijd één geweest om als één geheel naar buiten te komen. Om dat allemaal wat concreter te maken werd een brochure samengesteld. De brochure is geen inventaris van acties, maar bestaat uit voorbeelden gedragen door citaten uit interviews met ouders, leerkrachten, directies, vrijwilligers en schoolopbouwwerkers zelf. Voor meer inlichtingen: Brussels Overleg Schoolopbouwwerk, Stephan Henau, Vooruitgangsstraat 333 bus 10, 1030 Brussel, tel.: 02/274.03.30, fax: 02/274.03.31 of e-mail: centrumstadsontwikkeling.vgc.be.+

## Onderwijszakboekje

Het onderwijszakboekje biedt een overzichtelijke en begrijpelijke synthese van alle wettelijke en reglementaire bepalingen inzake de rechtspositie van het onderwijspersoneel. Voor meer informatie: Kluwer Editorial, Monique Gobeaux, Kouterveld 2, 1831 Diegem, tel.: 02/719.16.68, fax: 02/719.15.19 of e-mail: monique.gobeaux@wkb.be.

## Wie helpt mij?

"Wegwijs in de hulpverlening" is een spel waarin de verschillende initiatiefnemers jongeren wegwijs willen maken in de verschillende advies- en hulporganisaties, die in Maasmechelen actief zijn. Het spel werd ontwikkeld omdat men vaststelde dat het onderwijs en de welzijnssector meer en meer aangewezen zijn op samenwerking en dat jongeren onvoldoende vertrouwd zijn met de vele vormen van hulpverlening in de welzijnssector. Voor meer informatie: gemeentelijke Jeugd- en Welzijnsdienst, Dr. Haubenlaan 24, 3630 Maasmechelen, 089/76.97.87.

## Ingeblikt publicatie – dossier jeugdwerk en onderwijs hand in hand

Forum voor Pluralistisch Jeugdwerk besloot met het project "Jeugdwerk en onderwijs, hand in hand", nadruk te leggen op het belang van samenwerking. In deze publicatie worden mensen aan het woord gelaten die vanuit hun werkervaring in het jeugdwerk en het onderwijs overtuigd zijn van het belang van samenwerking. Zij brengen concrete voorbeelden vanuit jarenlange ervaring. Daarnaast wordt de nieuwe ministers naar hun standpunt en plannen gevraagd om in het huidige beleid samenwerking tussen het jeugdwerk en het onderwijs mogelijk te maken. Voor meer informatie: Forum voor Pluralistisch Jeugdwerk, Sarah Coorevits, Paleizenstraat 90, 1030 Brussel, tel.: 02/245.78.38, e-mail: sarah@forumvzw.be.

## BOTSing

Het tijdschrift BOTSing (Brieven aan Ouders met Tieners) wordt uitgegeven door de Bond van Grote en van Jonge Gezinnen. Het blad wil een antwoord geven op opvoedingsvragen van ouders met grotere kinderen en wil de dialoog tussen ouders en jongeren op gang trekken. Het centrale thema van dit nummer is: conflicten. Voor meer inlichtingen: Bond van Grote en Jonge Gezinnen, Jef Bergmans, Troonstraat 125, 1050 Brussel, tel.: 02/507.89.50.

## Draaiboek en videoproject "jeugdadviseurs"

Uit onderzoek blijkt dat jongeren met hun problemen en vragen in de eerste plaats bij leeftijdsgenoten te rade gaan. Vanuit deze visie leidt JAC jongeren op tot jeugdadviseurs. Ze coachen hen om in hun eigen omgeving andere jongeren te ondersteunen, te helpen en indien nodig bij professionele hulpverlening te introduceren. Het draaiboek (1100 BEF) is een werkmateriaal gebaseerd op de jarenlange ervaring van JAC's en In Petto in het werken met jeugdadviseurs. De video (250 BEF) geeft een sfeerbeeld van de jeugdadviseurs in actie. Het draaiboek en de video zijn het werkmateriaal van de JAC's en andere organisaties die met het project van start gaan. Verder bestaat er een voorstellingsbrochure (150 BEF) die het project kort voorstelt en een folder (gratis) over jeugdadviseurs. Voor meer informatie: In Petto, tel.: 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58 of e-mail: mailbox.inpettojeugddienst.be.

## De keuzemap

Het einde van het secundair onderwijs is bijna in zicht. Dat brengt nieuwe kansen mee... en nieuwe keuzes. Met deze keuzes geef je je leven een eigen richting. De Keuzemap bestaat uit een keuzewerkboek en een keuzedossier. In het Keuzewerkboek kan de leerling zijn of haar stappen in het keuzeproces noteren. Het is ook bedoeld om met de ouders, de leerkrachten en het PMS informatie en meningen uit te wisselen. Het keuzewerkboek bevat hulp bij het kiezen zelf, hulp bij de zelfkennis van de leerling en informatie over de wereld van opleidingen en studies, over studeren en slagen in het hoger onderwijs, over voorkennis en financiën. Voor meer informatie: Project Schoolloopbaanbegeleiding, Begeleidingsdienst van de Vrije PMS-Centra, Dekenstraat 2, 3000 Leuven.

## Krantje 2001, Jaar van de Geestelijke Gezondheidszorg

In 2001 zal in heel België een sensibiliseringscampagne opgezet worden met betrekking tot geestelijke gezondheidszorg. Het project is voor alle direct of indirect betrokkenen van groot belang: zowel voor patiënten en hun familie als voor de professionelen uit de gezondheidszorg. Met een aantal van deze direct betrokkenen werd een eerste nummer van het "Krantje 2001, Jaar van de geestelijke gezondheidszorg" gerealiseerd. De volgende nummers zullen dan het project voorstellen aan een ruimer publiek van allen die geïnteresseerd zijn om actief mee te werken. Informatie: Dr. Hubert Ronse De Craine, Nationale Koningin Fabiola Stichting voor de Geestelijke Gezondheidszorg, tel.: 02/502.29.93 of Paul Arteeel, Vlaamse Vereniging voor Geestelijke Gezondheidszorg, tel.: 09/221.44.34.

## Fonds Lydia Chagoll

Elk jaar bekroont de "Lydia Chagoll Prijs - Voor een glimlach van een kind" ter waarde van 200.000 BEF een opmerkelijke actie die een bijdrage levert tot het bevorderen van het respect voor kinderen in de Belgische samenleving en tot de opheffing van elke vorm van discriminatie of onderdrukking jegens kinderen. De projectoproep 1999-2000 richt zich tot alle personen, groepen of verenigingen die actief rond dit thema werken en die het bedrag van de Prijs gebruiken voor de verdere ontwikkeling van het bekreunde initiatief. Voor meer informatie: Koning Boudewijnstichting, Secretariaat van het Fonds Lydia Chagoll, Brederodestraat 21, 1000 Brussel, tel.: 02/511.18.40 of fax: 02/511.52.21.

## DVG / De Vieze Gasten en DVG / De Storm

Zowel DVG / De Vieze Gasten als DVG / De Storm gaan op reis. Het circussachtige rondtrekkende theatergezelschap voelt zich overal thuis. DVG biedt schoolvoorstellingen aan met voor- en nabespreking en een uitgebreide educatieve map. De onderwerpen die behandeld worden zijn thema's die leven in de maatschappij. De Vieze Gasten brengen zelf klank en licht mee en hebben een speelveld nodig van minimaal 6 x 6 meter. Voor meer inlichtingen: DVG / De Vieze Gasten, DVG / De Storm, Reinaertstraat 125, 9000 Gent, tel.: 09/237.40.07 of fax: 09/236.23.02.

## Een koepel voor de vrije C.L.B.

Op 1 september 2000 verdwijnen twee vertrouwde namen uit de onderwijswereld: P.M.S. en M.S.T. Ze worden omgevormd en smelten samen tot centra voor leerlingenbegeleiding (C.L.B.). Om de vrije C.L.B. van in het begin de nodige ondersteuning te bieden werd op 14 september 11. een nieuwe koepelorganisatie opgericht. De opdracht van de koepel is veelomvattend: de vrije C.L.B. groeperen met het oog op hun uitbouw en belangenbehartiging, vanuit een christelijke visie op mens en samenleving. Een optimale begeleiding van leerlingen staat daarbij centraal. Concreet wil de Vrije C.L.B.-koepel dit realiseren door de vrije C.L.B. te vertegenwoordigen en te verdedigen bij de overheid en bij andere instanties, door coördinerend op te treden, door de C.L.B. te positioneren en door hen te ondersteunen bij hun uitbouw. Voor informatie: Vrije C.L.B.-koepel vzw-V.C.L.B., Ninoofsesteenweg 339, 1070 Brussel, tel.: 02/424.14.10 of fax: 02/414.49.59.

## Projectenwedstrijd "onderwijs en industrieel erfgoed"

De Vlaamse Vereniging voor Industriële Archeologie organiseert een projectenwedstrijd waarbij door jongeren in onderwijsverband gerealiseerde projecten gehonoreerd worden. Het is de bedoeling dat de leerlingen in de loop van 1999-2000 projecten uitwerken, die op één of andere wijze bijdragen tot de kennis, het behoud of de ontsluiting van industrieel erfgoed in Vlaanderen en Brussel. Voor meer informatie: Vlaamse Vereniging voor Industriële Archeologie vzw, Postbus 30 Gent XII, 9000 Gent-12, tel.: 0496-377791, fax: 056/25.51.73, e-mail: [vvia@conservare.be](mailto:vvia@conservare.be), website: <http://www.conservare.be/vvia/>

## Welzijnszorg

Welzijnszorg lanceert haar adventscampagne "En ze leefden nog lang en gelukkig... 1 op 8 ouderen is arm!". Met deze campagne wil Welzijnszorg de problematiek van ouderen die leven in armoede en vereenzaming onder de aandacht brengen. Voor meer informatie over de campagne en het campagnemateriaal: Welzijnszorg vzw, Marc Heleven, Huidevettersstraat 165, 1000 Brussel, tel.: 02/502.55.75, fax: 02/502.58.09.

## Plaatselijke beleidsmedewerkers campagne Auxilia

Auxilia is een vereniging waar vrijwilligers individueel lesgeven aan huis aan mensen die nergens anders terecht kunnen. In gans Vlaanderen zijn er momenteel tien Auxilia-regio's, maar we hebben er veel meer nodig om voor elke aanvraag een oplossing te vinden. Mensen die geïnteresseerd zijn om mee te werken kunnen meer informatie krijgen bij: Secretariaat Auxilia Vlaanderen, Italiëlei 189/8, 2000 Antwerpen, tel.: 03/226.25.41 of fax: 03/226.38.27.

## CGSO Jaarboek over Seksualiteit, Relaties en Geboorteregeling - editie 2000

In het nieuwe CGSO Jaarboek wordt een pleidooi gehouden voor meer overheidssteun voor wetenschappelijk onderzoek naar seks en relaties in Vlaanderen. Met bijdragen van Ann Buysse ('De plaats van aidspreventie in de seksuele gezondheidszorg'), Aline Bauwens ('Liefdesconcepten in Vlaanderen') en Barbara Demeyer ('Maatschappelijk achtergestelde jongens over de verdeling van arbeid en zorg'), Ankie Vandekerckhove (over het moeilijk evenwicht tussen de rechten en de bescherming van minderjarigen), enz. Voor inlichtingen: CGSO Trefpunt, denkstation over seks en relaties, Meerstraat 138B, 9000 Gent. Tel.: 09/221.07.22, e-mail: [cgso@xs4all.be](mailto:cgso@xs4all.be).

## Geweld op school: een ander geluid

Het tijdschrift Caleidoscoop laat in het decembernummer wetenschappers aan het woord over dit thema. Een greep uit de bijdragen: Prof. Koen Raes beschrijft een cocktail van verklaringsgronden, die door zijn steeds wisselende samenstelling en dosering aan elke dosering ontglipt. Hij staat stil bij de voor- en nadelen van een minder autoritaire school en bij de betekenis van het schoolreglement. Dr. Nicole Vettenburg toont aan hoe de sociale binding, bijv. met de leerkracht, het probleemgedrag kan afremmen; ze staat ook stil bij mogelijke toepassingen op school van herstelrecht en alternatieve sancties. De bijdrage van Veerle Van Rompaey over het verband tussen geweld op televisie en agressie bij kinderen beschrijft hoe een verband dat intuïtief gemakkelijk wordt gelegd, uiteindelijk een heel complex karakter krijgt, want zowel individuele als omgevingsfactoren beïnvloeden de wijze waarop het kind reageert op geweld op tv. Dr. Filip Loncke en Erik van Tilburg laten zien hoe je de school zo kunt organiseren dat agressieve ontladingen er minder kans krijgen. Voorwaarden zijn, dat je een juiste perceptie hebt van de conflictueuze raakvlakken tussen school en jongeren, en dat je je de vaardigheid eigen maakt om een juiste communicatiestijl te voeren. In het gesprek met prof. Vandenbroeck komt het aspect klasmanagement aan de orde als middel om conflicten met leerlingen onder controle te houden. Hij schuift duidelijk de pion naar de leraars toe, die een competentie als klasmanager kunnen ontwikkelen. Een belangrijk begrip in zijn exposé is het gedragsbereik, waarmee hij erop wijst dat een leerkracht over een heel repertorium aan middelen beschikt om een klas het hoofd te bieden. Onder de titel 'Preventie, toezicht en inspraak' beschrijft Geert Verbrecht de aanpak van agressie en geweld in de Provinciale Technische School in Boom.

Voor inlichtingen: Marc Boedts tel.: 057/33.43.28 (PMS-centrum Poperinge) en tel./fax: 057/33.50.14 (privé), e-mail: [poperinge@clb-net.be](mailto:poperinge@clb-net.be).

## Peking vijf jaar later: NGO's bevragen het beleid

In 1995 onderschrijven de staten die deelnemen aan de Vierde Wereldvrouwenconferentie het Peking Actieplatform: een geheel van strategische doelstellingen ter verbetering van de positie van de vrouw. In juni 2000 wordt het Actieplatform herzien en geëvalueerd.

Naar aanleiding van deze Peking +5-conferentie en n.a.v. het aantreden van de nieuwe regering organiseert de Nederlandstalige Vrouwenraad (NVR) drie hearings voor zijn aangesloten verenigingen en andere organisaties uit het middenveld.

Het is de bedoeling om de beleidsintenties te toetsen aan de bevindingen van het middenveld en concrete aanbevelingen te formuleren voor de verdere uitvoering van de besluiten van het Peking Actieplatform. Deze aanbevelingen zullen worden overgemaakt aan o.a. de bevoegde ministers en administraties en aan de leden van de officiële delegatie naar de Peking +5-conferentie.

Per hearing worden twee thema's uit het Peking Actieplatform behandeld in werkgroepen.

### **Hearing 1 februari 2000**

#### *Werkgroep opleiding*

In deze werkgroep wordt nagegaan welke opleidings- en tewerkstellingsmaatregelen genomen moeten worden om de deelname van laaggeschoolde en van arme vrouwen aan de arbeidsmarkt te verbeteren en om de spiraal van armoede te doorbreken.

#### *Werkgroep arbeid*

Hierin buigt men zich over kwesties zoals de herziening van functieclassificaties, discriminatie bij tewerkstelling, opleiding, promotie, permanente educatie en de combinatie gezin en arbeid.

### **Hearing 15 februari 2000**

#### *Werkgroep onderwijs*

Deze werkgroep behandelt vragen met betrekking tot beslissingsmacht voor vrouwen in het onderwijs, genderbewuste opleidingen en leermiddelen; roldoorbrekende vorming en aandacht voor kansarme meisjes.

#### *Werkgroep gezondheid*

Specifieke aandacht voor vrouwen in onderzoek, medische behandelingen en technologie, toegang tot de gezondheidszorg, doelgroepbeleid voor arme vrouwen, allochtone vrouwen, oudere vrouwen en meisjes en de invloed van milieuvuiling op de gezondheid komen hierin aan bod.

### **Hearing 29 februari 2000**

#### *Werkgroep vluchtelingenbeleid*

Welke maatregelen moeten genomen in functie van een genderbewust asielbeleid en een effectieve bescherming van vrouwen op de vlucht voor grove schendingen van hun mensenrechten zijn de vragen waarop deze werkgroep een antwoord wil geven.

#### *Werkgroep meisjes*

Deze werkgroep spitst zich toe op kansarme meisjes, met specifieke aandacht voor kansarme meisjes van allochtone afkomst en op de vraag welk jeugdbeleid moet worden uitgewerkt om hen gelijke

## BOEKEN

### **Coach zijn van beginnende (en andere) leraren**

BOSMANS, L., DETREZ, C. en GOMBEIR, D.

Kluwer Editorial, Diegem, 1999, 100 p.

Dit boek werd geschreven vanuit een vormingsprogramma over coachingsvaardigheden, georganiseerd door de nascholingsdienst onderwijs van de Stichting-Lodewijk de Raet. De auteurs vertrekken van de vaststelling dat beginnende leraren te veel aan hun lot worden overgelaten. Dit boek is een naslagwerk voor wie vandaag of morgen in de job van coach stapt, maar daarbij nog nauwelijks in de mogelijkheid verkeert zich op dat gebied bij te scholen of te laten ondersteunen. Tegelijk bevat het concrete handvatten voor alle leden van het team die begaan zijn met het welslagen van het gebeuren op school en binnen de groep samenwerkende leraren. Ze helpen hen scherper aflijnen hoe zijzelf daartoe "tastbare" bijdragen kunnen leveren. Een exemplaar van dit boek kost 995 BEF en is te verkrijgen bij Kluwer Editorial, Kouterveld 2, 1837 Diegem, tel.: 02/719.15.11, fax: 02/719.15.19.

### **De kunst van het afscheid nemen. Beelden van innerlijkheid.**

VANDEN ABBEELE, C.

Lannoo uitgeverij, Tielt, 1999.

Met het boek "De kunst van het afscheid nemen" wil de auteur troost bieden aan mensen die geconfronteerd worden met de dood. Volgens de auteur is de kwaliteit van ons leven van doorslaggevend betekenis voor het afscheid nemen. Het boek laat beelden van innerlijkheid zien en geeft fragmenten van een afscheidproces weer, in woord en beeld.

### **Getuige-deskundigen in zedenzaken.**

Onder redactie van BULLENS, R.A.R.

DSWO Press, Leiden, 1999, 126 p.

Seksueel misbruik in al zijn facetten een splijtend fenomeen dat niemand onberoerd laat die daarmee te maken krijgt. Ook getuige-deskundigen raken soms onderling verdeeld, met name als het gaat om de geloofwaardigheid van verklaringen van seksueel misbruik. Naar aanleiding van de vele discussies hierover werd in 1993 een werkgroep opgericht bestaande uit juristen en gedragswetenschappers met het doel te komen tot een uniformering van werkwijzen, tot een duidelijker standaardisering van methoden en technieken, en tot meer helderheid over de vragen die justitie aan de getuige-deskundige kan stellen. Dit boek geeft de weergave van de binnen deze werkgroep gevoerde discussies en belicht de belangrijkste aspecten van de terreinen binnen het forensisch-psychologisch gebied, waarmee een getuige-deskundige te maken kan krijgen.

### **Meer kansen creëren voor het hoger onderwijs. Naar een onderwijs voor de toekomst (handboek leerlingenbegeleiding).**

LACANTE, M., DE BOECK, P. en VANDER STEENE, G.

Kluwer Editorial, Diegem, 1999, 312 p.

De laatste jaren is er heel wat gesleuteld aan het secundair en aan het hoger onderwijs: schoolloopbaanbegeleiding en toegang tot het hoger onderwijs, kwaliteitsbewaking en optimalisering van het onderwijs, structuurhervormingen om het aanbod te verbeteren,... Dit boek plaatst vraagtekens rondom de pedagogisch-didactische kant van het hoger onderwijs en wil ook antwoorden geven. Rond drie focussen – schoolloopbaanbegeleiding; onderwijs, leren en evalueren; maatschappelijke context – werden bijdragen van diverse deskundigen samengebracht. Ze zijn er alle op gericht om meer kansen te creëren voor de student naar, in en doorheen het hoger onderwijs.

## 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

Geweld op school eens anders bekeken <i>B. Vandewiele</i>	p. 3
Op weg naar geïntegreerde leerling(en)begeleiding Knelpunten en uitdagingen in de samenwerking van scholen, CLB's en 'derden' <i>D. Gombeir</i>	p. 6-12
50.000 krabbels voor meer jeugdbeleid <i>G. Redig</i>	p. 13-14
Hoe een omgevingsanalyse Kamileon kleurt... <i>G. Bemelmans en K. Dereymaeker</i>	p. 15-18
Onderwijsproject Sluizeken <i>M. Van Elslander</i>	p. 19-22
Katern Omgaan met verschillen Piazza dell'Arte <i>M. Seresia</i> 'Ik weet wie ik ben - Over homoseksualiteit spreken in de klas <i>P. Wyffels</i>	p. 23-25
Kinderen en televisie: anders bekeken <i>N. Werbrouck</i>	p. 26-30
Peer education <i>D. Van Den Bosch</i>	p. 31-34
Kukelekunst of ... Chiro meets de muze <i>S. Wouters</i>	p. 34-35
Om uit de armoede te geraken is het nodig dat kinderen leren... <i>A. Rimaux</i>	p. 36-41
Wetwijs Het recht op onderwijs voor kinderen zonder wettig verblijfstatuut <i>J. Tallon</i>	p. 42
Agenda en documentatie <i>A. Rimaux</i>	p. 43-46