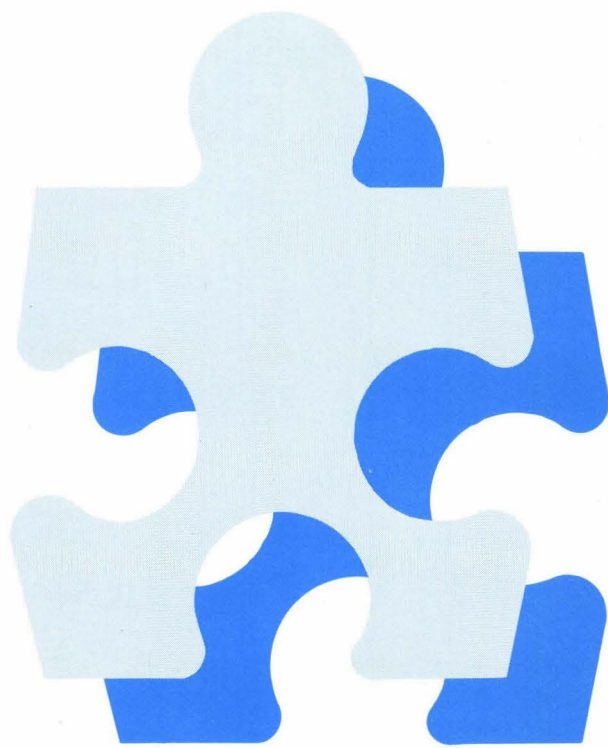


WELWIJS

verschijnt 4 × per jaar, jaargang 2, nummer 2, juni 1991

Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk



STICHTING · G



KONING
BOUDEWIJN
STICHTING

Majong
Maatschappij- en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie :

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

Contact Wisselwerking Nederland :

Jan Peters, Projectleider Wisselwerking.

Rubriekverantwoordelijke :

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

Coördinatie en eindredactie :

Nicole Vettenburg

Verantwoordelijke uitgever :

Nicole Vettenburg, Heidebergstraat 117, 3200 KESSEL-LO.

Redactie-adres :

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

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

Secretariaatswerk :

Miranda Scheers

Ontwerp kافت :

Ilse Wong en Nathalie Janssens

Druk :

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen :

500 bfr. voor organisaties en instellingen ; 400 bfr. voor particulieren ;
360 bfr. voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
600 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 "ABON-WW".

Financiële ondersteuning voor de katern 'meisjes-emancipatie':

De staatssecretaris voor maatschappelijke emancipatie M. Smet.

Logistieke ondersteuning :

Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

Nazicht drukproeven :

Lieve Goris

Met dank aan :

De Nationale Loterij

DOM ZIJN KAN JE LEREN

De school voedt niet alleen op, ze selecteert ook. Ondanks goed bedoelde onderwijsvernieuwingen zoals het V.S.O., gebeurt vorming altijd op verschillende niveaus. Voor die leerlingen die in de eenvoudigste opleidingen terechtkomen staan er materieel en ideëel weinig vormingsmiddelen ter beschikking. Een kleine groep leerlingen wordt zelfs door het schoolsysteem gestigmatiseerd, als de diagnose wordt gesteld dat ze traag leren, moeite hebben met denkoperaties en nooit echt het abstractieniveau zullen bereiken. Die minderheid komt terecht in de aanpassingsklas, de 1B klas, het beroepsonderwijs, of het BuSO. Uit deze leerlingen zal de nijverheid de grote groep ongeschoolde arbeiders rekruteren: mensen die blij mogen zijn werk te krijgen, zonder er veel eisen bij te stellen. Een oordeel dat "domheid" inhoudt, heeft levenslang verstrekkende gevolgen waarvan de betrokkene zich moeilijk kan losmaken.

Jürg JEGGE is een Zwitserse leraar van een aanpassingsklas, die zich niet bij de heersende indeling in vormingsniveaus wil neerleggen. Bij hem mogen de vaak brutaal mishandelde en psychisch gekwetste leerlingen zijn zoals hun stemming het ingeeft, zonder dat op hun agressief gedrag direct een terugslag volgt. De omgang "zonder angst" doet ervaringen ontstaan waardoor het identiteitsbesef van de kinderen kan groeien. Wat deze zogenaamde moeilijk lerende kinderen persoonlijk kunnen aanbrengen, stemt tot nadenken.

Jegges boek "Dummheit ist lernbar" is een pleidooi voor een menselijke opvoeding, in tegenstelling tot de krenkende toestanden in het onderwijs van de burgerlijke maatschappij. De pedagogische situatie, die de basis voor het opvoedingsproces vormt, maakt het raam voor zijn inzicht uit. Theorieën vallen daarbij in het niets. JEGGE voelt zich opgevorderd, zich in zijn kwaliteit als mens op te stellen, een opgave die niet in methodieken kan gevat worden.

Hij toont aan dat, onder druk van de maatschappelijke regels, dom zijn kan aangeleerd worden, maar ook, dat men een pedagogische relatie kan opbouwen waarin de zin van het mens-zijn een nieuw vertrekpunt vindt.

Socio-culturele beperkingen.

De tegenstellingen tussen kinderen zijn al waarneembaar in het eerste leerjaar, en ten laatste in het derde is de niveauvorming een feit dat niet meer ontkend kan worden.

Bepaalde kinderen komen uit een milieu dat voor buitenstaanders overkomt als afgestompt en armzalig. Hun ouders hadden zelf problemen op school. De school is voor hen een negatieve ervaring, een plaats van mislukking. Thuis spreken zij een andere taal dan in de school. Hun woordenschat is bijgevolg anders dan deze die de school verwacht, dit geldt ook voor hun begrippenwereld.

Onderzoeken toonden reeds bij vierjarigen een groot verschil in geestelijke en psychische ontplooiing aan. Dit houdt direct verband met het cultuurniveau van het gezin en heeft evenzeer invloed op de differentiëring in het gevoelsleven en de relaties als op de intelligentie in engere zin.

Elke leerkracht kent ook voorbeelden van de tegengestelde situatie: ouders die op hun kinderen ingaan, hun vragen en hun gevoelens trachten te begrijpen en naar hun verhalen luisteren. Dit heeft twee positieve gevolgen voor het kind: het ontwikkelt hierdoor zijn intelligentie en er groeit ook een goed zelfgevoel, doordat zijn uitingen ernstig genomen worden.

In de gezinnen van de eerste groep lijkt het ook of er weinig aandacht is voor en weinig vaardigheid in intermenselijke relaties. Er lijkt geen belangstelling voor de school van de kinderen, en soms zelfs uitgesproken vijandigheid tegenover alles wat met vorming te maken heeft. De kinderen, maar ook de ouders, zijn hulpeloos in maatschappelijke situaties.

De volwassenen hebben weinig interessant, ondergeschikt werk. Men is wantrouwig geworden door de hulpeloosheid, en wordt nog hulpelozender door het wantrouwen. De kinderen hebben meestal een ongelukkige schoolloopbaan, vlijt en plichtsbef blijven uit; ze werken zonder plezier of interesse.

Beperkte begaaftheid als psychisch probleem.

Stelling 1: De basisvoorwaarde voor psychische ontwikkeling is dat de behoefte aan geborgenheid, liefde, erkenning, in voldoende mate bevredigd wordt. Tekorten in de vroege jeugd of het ontberen ervan op latere leeftijd kunnen de oorzaak van psychische beperktheid worden.

Stelling 2: Is men bevredigd op dat vlak, dan gaat men streven naar autonomie: zelfontplooiing, mondigheid, onafhankelijkheid. Is dit niet zo, dan is het streven naar autonomie zwak of onbestaand. Velen ontwikkelen niet eens het besef van eigen individualiteit.

Stelling 3: Wordt het kind in zijn streven naar autonomie aanvaard, dan ontwikkelt het een zeker zelfgevoel, geestelijke levendigheid, levensvreugde. Veelvuldige en rijke intermenselijke relaties vormen hiervoor de basis.

Ook een kind dat slechts een zeer zwak individueel bewustzijn heeft, wordt regelmatig als individu aangesproken. Dat gebeurt meestal in negatieve zin: het wordt uitgescholden, beschaamd gemaakt, bestraft, enz. De reacties hierop kunnen divers zijn, gaande van overdreven agressie over defensief gedrag tot het volledig opgeven van zichzelf.

JEGGE citeert hier het voorbeeld van een leerlinge, die drie maanden lang onuitstaanbaar was. Ze stoorde, waar ze maar kon en was nauwelijks aanspreekbaar. De ouders zeiden vaak dat ze haar in een tehuis zouden plaatsen. Dat betekende voor het meisje dat haar ouders niets meer van haar wilden weten, dat ze niet meer van haar hielden. Op deze dreiging reageerde ze door weer moeilijk te doen, waardoor haar ouders méér reden vonden om over plaatsing te spreken. De geborgenheid en zekerheid die het kind dacht te verliezen, had ze in werkelijkheid nooit bezeten: het was schijngeborgenheid. Hier moet men de vraag stellen wat het verschil is tussen

geborgenheid en schijn ervan. Dat is niet zo eenvoudig te beantwoorden, maar enkele punten lijken aan de meeste gevallen gemeenschappelijk te zijn. Een kind dat echte geborgenheid aanvoelt, weet dat men van hem houdt, eender hoe hij is; hij wordt onvoorwaardelijk graag gezien. De aanvaarding wordt niet afhankelijk gemaakt van goed gedrag.

Kinderen die het gevoel hebben dat ze de liefde van hun ouders moeten verdienen door zich aan te passen en braaf te zijn, leven in constante angst de ouderliefde te verliezen. Als JEGGE aan zijn leerlingen vroeg wat er zou gebeuren als ze grote stommiteiten of slechte dingen zouden doen, antwoordden de meesten zonder nadenken: "Dan was het uit. Mijn ouders zouden niets meer van mij willen weten". Het gaat er niet om, of dit werkelijk zo is, maar wel om het feit dat de kinderen het zo aanvoelen. De meeste van die kinderen hebben ervaren dat hun spontane emotionele en vitale reacties slecht zijn. Dat betekent voor hen dat zijzelf slecht zijn, en dat hun ouders gelijk hebben hen niet graag te zien.

Een voorbeeld bij de tweede stelling:

Eddy herinnert zich: "Op een zondag reed vader met ons uit, en we zouden een taart kopen voor moeder. Hij droeg mij op in de winkel binnen te gaan. Ik wilde niet. Een hevige angst kwam in mij op. Het was alsof hij mij in een vijandige omgeving stuurde waar ik hulpeloos en alleen was. De anderen lachten: 'Anders heeft hij zo'n grote bek en nu durft hij niet alleen naar de winkel te gaan!'

Deze schijnbaar bijkomstige gebeurtenis, genoteerd door een eertijds "domme" leerling, bevat bijna de hele problematiek van de psychisch bepaalde begaafdheidsbeperking. Zolang Eddy met zijn familie in de auto zit, voelt hij zich geborgen; van zodra hij zijn zelfstandigheid moet bewijzen, heeft hij angst. Het gaat hier niet om echte geborgenheid. Het zelfvertrouwen dat nodig is voor de ontplooiing van zijn autonomie, is afwezig. Hetzelfde onzelfstandige gedrag gaan dergelijke kinderen ook naar andere mensen toe vertonen.

Hein komt bij de meester op bezoek, en die vraagt wat hij wil drinken, een kop warme zoete thee of frisse aardbeienlimonade. Hein vraagt: "Waarvan hebt u het meeste?" Hij waagt het niet te kiezen uit schrik het verkeerde te zeggen en de genegenheid van de meester te verliezen.

Deze vrees dwingt kinderen vaak zo sterk tot aanpassing, dat het besef van eigen individualiteit uiterst zwak, of zelfs onbestaande is.

Velen beseffen niet dat zij van andere mensen verschillen, een eigenheid hebben, eigen gevoelens en gedachten. Het niet kunnen wensen of kiezen is daar een uitdrukking van.

Een volwassen cursist van een alfabetiseringsgroep, die al zo ver was gevorderd dat hij hele teksten kon schrijven, moest eens zijn eigen mening over een gelezen hoofdstuk noteren. Het was de eerste keer van zijn leven dat hem dat werd gevraagd. Hij had nooit beseft dat het normaal is dat men eigen meningen vormt en uit.

Illustratie bij de derde stelling: het zelfgevoel.

Erich FROMM schrijft in "Summerhill, pro en contra"¹: "Een boom reageert op de zon door er zich naartoe te keren, zelfs al moet hij zich in onmogelijke bochten wringen. Een moeder beantwoordt de glimlach van haar kind

door ook te glimlachen. Een mens beantwoordt de vreugde en droefheid van een ander. Men reageert op een kunstwerk, op een interessante gedachte. Alle levensuitingen zijn antwoorden op iets. Omdat ik ogen heb, wil ik zien. Omdat ik verstand heb, wil ik denken. Omdat ik een hart heb, wil ik voelen. Alleen wie levend is, kan reageren, of preciezer nog: hoe levendiger iemand is, hoe beter hij kan reageren."

Gestoorde intermenselijke betrekkingen

Bijna alle slechte leerlingen worstelen met dit probleem. Wie zich niet weet of durft te verweren, trekt onvermijdelijk de agressie aan, zowel thuis als op school. Vele slechte leerlingen zijn ook ergens "zondebok". Kaspars ouders moesten trouwen omdat hij "onderweg" was. Ze hebben een zeer slecht huwelijk, en ondertussen ook drie kinderen. Maar scheiden doen ze niet omdat zoiets niet hoort. Onbewust krijgt de oudste alle schuld en moet hij de wraakzucht van de ouders verduren. Hij is "dom" en onbeholpen geworden en vervult de functie van familiezondebok. In het schimpen op Kaspar hebben de ouders een schijn van samenhang gevonden, waardoor de sfeer zich wat kan ontspannen.

Wat domme leerlingen op school aan ontmoediging en krenking meemaken, kan boekdelen vullen.

Greetje vertelt: "Ik was nooit goed op school. Als ik eens een antwoord wist en mijn hand opstak, zei de meester: 'Doe jij je hand maar naar beneden. Jij vertelt toch maar onnozelheden'. De andere leerlingen lachten."

Frans vertelt: "Ik had eens – slechts één keer – heel weinig fouten in het dictee, en ik was heel blij. Toen zei de onderwijzer voor heel de klas: 'Kijk, de blinde zeug heeft een eikel gevonden'. En de anderen lachten".

Paul: "Ik was vaak brutaal op school. Als het weer eens gebeurd was liet de leraar mij eenvoudig iets voorlezen. Dat kon ik niet, ik stotterde. De andere leerlingen lachten en ik schaamde mij... Ik heb vaak nachten wakker gelegen uit angst de volgende dag weer te moeten luidop lezen."

Reacties op druk door de omgeving.

Om zich enigszins tegen de druk van buiten te beschermen legt het kind zich een pantser aan. Dit uit zich in bepaalde wijzen van reageren, die tot een gewoonte worden.

Agressieve reacties

1. DIRECTE AGRESSIE

"In ons allen was een haat tegen onszelf en de anderen. Wij vochten met iedereen, lachten en babbelden in de les. Dit beviel de onderwijzeres niet. Ze schreef onze initialen op het bord: 'Wie een uur braaf werkt, krijgt een streepje. Wie drie streepjes heeft, mag een minuut vroeger naar huis'.

Lachtend liep ik naar buiten, roepend: 'De koe is zot geworden!' en knalde de deur in het slot. Ik was mezelf niet meer: brutaal en gemeen geworden. Niets sprak mijn geweten nog aan. Andere kinderen, die mij niets konden terugdoen, lachte ik uit tot ze wenend wegliepen.

Vandaag vraag ik mij af hoe dat zo gekomen is, en ik kom tot de slotsom dat het niet anders kon. Een mens kan een dergelijke onderdrukking niet uithouden zonder tot ontploffing te komen. Eens wordt het teveel." Kinderen die op die manier reageren, doen een duivelskring ontstaan. Hun agressief gedrag wordt beantwoord door straf, wat het mechanisme dat de agressie deed ontstaan, nog versterkt.

Men vindt onder de brutale, slecht opgevoede leerlingen veel angstige en ongelukkige kinderen, die alleen maar zekerheid, geborgenheid, liefde zoeken. Ze weten hun behoefte niet anders uit te drukken dan door dergelijk gedrag.

2. MACHTSSTRIJD

Soms uit de kinderen zich niet in openlijke aanval. Toni was uit de turnles weggelopen en had alle douche-kranen volledig opgedraaid. Als de leraar de kranen ging sluiten, liep Toni weg, maar hij werd bij de deur onderschept, en de leraar vroeg wat dat spelletje te betekenen had. De jongen riep uit: "Ik moet u toch niet gehoorzamen als ik niet wil!" en liep weg.

3. PROVOCATIE

Tijdens een interim leerde JEGGE Trudi kennen. Ze kletste en maakte de hele tijd stekelige opmerkingen, en stoorde voortdurend de les. Hij vermaande, maakte zich boos, maar niets hielp. Tot het hem op een dag opviel dat ze straalde als hij haar berispte. Ze wou maar één ding: zijn aandacht op zich vestigen. Doordat ze vast geloofde dit niet te kunnen door goede schoolprestaties, trachtte ze het te doen door te storen. Deze houding kan ook in het gezin optreden. Vaak doen kinderen domheden zonder dat het duidelijk is wat ze er mee op het oog hebben. Aandacht krijgen is vaak het enige doel.

Defensieve reacties

1. DE TAALZWAKKE LEERLING.

JEGGE had met "domme" leerlingen de prachtigste gesprekken: over God en de wereld, over milieuproblemen, over theater enz., die zogenaamde verstandige mensen eer zouden aangedaan hebben. Een leerling verklaarde dit als volgt: "Vaak, als er over iets gesproken wordt, valt mij ook iets in dat ik zou kunnen zeggen, maar het interesseert niemand. Niemand heeft belangstelling voor mij. Ik weet ook niet juist hoe het te zeggen. En tegen dat ik dat bedacht heb, zijn de anderen al bij iets anders, dus zeg ik het maar niet."

Dit is een belangrijk aspect van taalzwakheid. Deze teruggetrokkenheid of voorzichtigheid is vaak het gevolg van talrijke pijnlijke ervaringen.

2. AANDRIFTZWAKTE.

Men klaagt er vaak over dat dergelijke kinderen slap zijn, niet meedoen, gebrek aan motivatie hebben. "Hij zit daar maar, doet niets uit eigen beweging, is niet vindingrijk of ondernemend".

Een wereld waar het dynamische managerstype de norm is, beschouwt een dergelijk kind als een bedreiging. De druk vanuit het milieu ontmoedigt het kind steeds verder, zodat hij steeds minder gaat doen.

3. CONTACTSTOORNIS

Leerlingen vragen zich af hoe ze moeten verder leven met ouders, familie, leerkrachten... die hun woorden alleen als leugens of als dom gezwets beschouwen en die hun gedrag als grof, gemeen, bedrieglijk... bestempelen. Vaak voelen ze zich nog schuldig omdat ze door hun "domheid" hun ouders het leven zuur maken. Ze besluiten dan soms tot wanhoopsacties, zoals tegen niemand meer spreken.

4. ZICHZELF OPGEVEN

Een ander middel om de slechte intermenselijke relaties te overleven is een misdadiger te worden. Op de puinhoop van zijn Ik bouwt het kind zich een tweede – negatieve – identiteit op. "Zo word ik tenminste een goede boef". Ook hier heeft het kind het opgegeven nog iets positiefs met zichzelf aan te vangen.

Beide types van reacties die kunnen volgen op het voortdurend ontmoedigd en gekwetst worden – de agressieve en defensieve –, eindigen er dus mee dat het kind de strijd opgeeft. Hoe sterker het reageert op de milieupressie, hoe sterker het zich psychisch zal pantseren tegen die druk.

De ontmoediging op school als gevolg van slecht schools presteren blijkt duidelijk ingebed te zijn in een samenwerking van socio-culturele en psychische factoren. Men moet niet denken dat die onveranderlijk en "te nemen" zijn. Het begaafdheidsbegrip kan "dynamisch" geformuleerd worden: de beperktheid van deze kinderen is geen lot, het is het gevolg van een proces. Ze zijn niet beperkt, ze zijn in hun ontwikkeling beperkt geworden door socio-culturele en psychische factoren, of, anders gezegd: hun domheid is aangeleerd. Hierbij wordt niets over de genetische problematiek gezegd. Het "beperkende" proces voltrekt zich onafhankelijk van de aanwezige aanleg. Die kan door een dergelijk gebeuren verkommen, zodat het kind als zwakbegaafd verschijnt, terwijl het eigenlijk alleen in zijn mogelijkheden beperkt werd. Is het verantwoord, bij dergelijke kinderen intelligentietests af te nemen en ze dan te verwijzen naar het BuSO of de 1B klas? Het is onrechtvaardig en onwetenschappelijk over een kind dergelijke uitspraken te doen zonder dat het de kans kreeg, zich langere tijd in een aanvaardend en stimulerend milieu te ontwikkelen.

Nu kan men denken dat het buitengewoon onderwijs, eventueel de aanpassings- of 1B-klas, dit stimulerend en aanvaardend milieu kan bieden.

Men moet er wel bij bedenken dat een verwijzing naar een speciale onderwijsvorm vaak als discriminerend en ontmoedigend wordt ervaren.

Een leerling zei tegen JEGGE: "Eindelijk bevalt het mij voor het eerst van mijn leven hier op school. Maar ik zou nog liever hebben dat het mij niet zo beviel, dat het stomvervelend was, maar dat men geen spot of medelijden zou hebben als men hoort dat ik in de bijwerkklass zit."

Marlene GERMIS
Abrahamstraat, 6
9000 Gent

Bibliografie

- FROMM, E., *Summerhill, pro und contra*, Reinbek, 1971.
- JEGGE, J., *Dummheit ist leibar*, Küsel, 1980.

DYSLEXIE

“IK MOET BEGRIJPEN WAT IK LEER...”

Heel wat jongeren met leesmoelijkheden of dyslexie behoren tot de risicoleerlingen binnen ons onderwijs en staan dan ook maatschappelijk vrij kwetsbaar. Gelijke onderwijskansen zijn voor deze groep jongeren helaas nog niet altijd gewaarborgd.

WELWIJS ging met een aantal jongeren, onderwijzers en deskundige hulpverleners praten om de leefwereld van deze jongeren wat beter te leren kennen. Er werd gestart met een praat-¹ en een luistergroep². In een eerste ronde hebben de jongeren onder leiding van Mevr. Annie COOREMAN, verantwoordelijke van de EUREKA-school³, hun schoolervaringen en belevenissen doorgepraat. In een eerste bijdrage brengen we verslag uit over hoe deze jongeren hun situatie beleven. In een volgende bijdrage wordt stilgestaan bij de wijze waarop deze jongeren staan tegenover de hulpverlening. De luistergroep zal in de toekomst verder reflecteren op wat ze als boodschap van deze jongeren meegekregen hebben.

Wie echt meer wil weten over de theorievorming en de deskundige hulpverlening, verwijzen we graag naar een vrij recent overzicht terzake (SPYER en LICHT, 1991).

Mag ik jullie eens vragen even na te denken of jullie in de voorbije week concreet ervaren hebben dyslexie te hebben.

Kristen: Ik zit in de blok. Als ik dan praat met anderen en hoor wat ze allemaal gedaan hebben, dan word ik knettergek. Als ik dan zie hoe lang ik daarover doe, vooraleer ik iets gelezen heb en dat dan opgeschreven heb...

Lieve: Vorige week was ik op vakantie. Ik had een boek gelezen samen met een vriendin. Die was er op één dag mee klaar. Ik heb er twee dagen over gedaan.

Kristen, je zei ook: "Eer ik dat allemaal opgeschreven heb."

Wil dat ook zeggen dat je veel trager schrijft of dat het langer duurt vooraleer je je gedachten kan vormen? Wat is het?

Kristen: Ik kan mijn gedachten mondeling wel gemakkelijk uiten, maar het vraagt moeite om het op te schrijven.

Heb je de indruk dat het schrijven anders verloopt bij jou dan bij anderen?

Jan: Vooral het schrijven in een andere taal. Dan duurt het wel een tijdje vooraleer ik weet hoe de zin moet zijn. De anderen hebben dan al vijf zinnen geschreven.

Merk je dat bij het opschrijven je zinsconstructie fout zit? Ik bedoel: schrap je veel, begin je veel met een andere zinsconstructie...?

Dieter: Ja, als je een zin wilt opschrijven, dan wil je dat direct doen in plaats van hem eerst in gedachten proberen op te schrijven.

Kristen: Ik schrijf trager dan ik denk en dan sla ik dikwijls dingen die ik denk over en dan ga ik halfweg de zin met een andere zin verder. Dat wordt dan een onleesbare taal voor iemand anders.

Anja: Ik typ veel en ik heb ook veel gelezen. Daarom heb ik daar wel minder last van. Maar soms ga ik vlugger en dan stel ik vast dat ik drie woorden heb overgeslagen.

Lieve: Ik heb dat vooral in brieven en dan met de werkwoorden: ik schrijf de werkwoorden altijd twee keer op. *Als jullie merken dat er niet opstaat wat jullie er hadden willen op zetten, hebben jullie dan voldoende tijd bij examens om dit te verbeteren?*

Jan: Soms, maar meestal, en vooral voor talen, dan is de tijd om en kan je je tekst niet meer overlezen.

Kristen: Ik ben altijd de laatste om mijn examens in te leveren. Ik heb talen gedaan in het secundair. Ik heb al-

tijd meer tijd gekregen dan de anderen. Anders had ik het nooit gedaan gekregen. Ik heb alleen al meer tijd nodig om te zien of mijn zinnen leesbaar en verstaanbaar zijn voor anderen. Ik heb die extra tijd alleen al nodig om te zien of het klopt wat er staat.

DYSLEXIE of woordblindheid.

Het leerproces is een vrij ingewikkeld proces, waarbij niet alleen het verstand maar ook de perceptie of de waarneming betrokken is.

Leerlingen met zwakke intellectuele mogelijkheden of uit een zwak cultureel milieu leren dan ook moeilijker lezen en halen uiteindelijk ook een lager rendement. Het zijn leeszwakke leerlingen.

Voor een aantal lastig-lezende leerlingen liggen de problemen eerder op perceptueel vlak. In dit verband spreekt men van woord- of leesblindheid. Deze jongeren onderkennen heel wat moeilijkheden bij het lezen en het schrijven. Men schat deze groep op twee tot drie procent van onze schoolgaande jeugd. Aangezien dit niets te maken heeft met de verstandelijke capaciteiten, zou men hen in alle onderwijsvormen moeten tegenkomen. Hoe categorialer het onderwijs, hoe meer men ze terugvindt in zwakkere afdelingen.

Ondanks veel onderzoek heeft men nog steeds geen oorzaken kunnen aantonen: motorische, zintuiglijke, intellectuele, emotionele noch sociale factoren. De diagnose dyslexie geschiedt dan ook op basis van eliminatie. Dyslectische jongeren zijn dus geen motorisch gestoorde, geen slechtzienden, geen slechthorenden, geen zwakbegeefden, geen emotioneel gestoorde, geen sociaal zwakken.

Men onderscheidt een drietal hoofdvormen, die telkens een eigen specifieke en deskundige ondersteuning behoeven:

- dyslexie op basis van een zwakke auditieve waarneming;
- dyslexie op basis van een zwakke visuele waarneming;
- dyslexie op basis van zwakke auditieve en visuele waarneming.

Anja, toen ik vroeg hoe je dat aanvoelt dyslectisch te zijn, wou je nog iets zeggen.

Anja: Ja, als ik vreemde woorden moet leren, dan heb ik het altijd erg moeilijk. Woorden met de vertaling gaat nog enigszins, maar het schrijven is echt niet te doen. Nu mag ik hetzelfde woordenblok de week te voren geleerd hebben, ik moet het dan weer opnieuw beginnen te blokken.

Hebben de anderen dat ook?

Jan: Ja, als je dan denkt dat je het goed kent, dan ken je er nog maar drie vierde van de volgende dag en voor het examen moet je alles opnieuw beginnen leren, want dan ken je nog maar één vierde.

Dieter: Bij mij is dat voor de naamvallen: voor Frans bijvoorbeeld les verbes réguliers et irréguliers dan struikel ik telkens over les verbes irréguliers. Alles wat heel systematisch is, gaat bij mij heel vlot, maar wat niet systematisch is, daar struikel ik over.

Je bedoelt, als je er geen regel kan opzetten dan lukt het je niet om iets te onthouden?

Kristen: Voor mij was dat heel zeker zo. Voor het eind-examen Engelse woordenschat heb ik mijn examens blanco afgegeven. Maar de grammatica was zeer goed.

Anja: Ik studeer ook de regels en dan gaat het veel beter. Maar als de uitzonderingen beginnen, die leer ik niet. Dat is tijdverspilling. Zo ook voor dictees. Ik haal toch een nul, ik ben toch gebuisd.

Lieve: Ik steek ook veel tijd in de voorbereiding van mijn dictees. Ik begin een week te voren al en werk er iedere dag aan en dan haal ik telkens maar één of twee punten.

Jan: Onlangs was er onverwacht een dictee. Iedereen had maar enkele fouten, maximum tien fouten. Ik zat daar met meer dan zeventig fouten.

Dieter: Ja ik schrijf ook altijd fouten in mijn dictees. Ik schrijf een zin op en dan schrap ik plots een woord en dan heb ik de tijd niet meer om dat te overlezen. En als ik dat dan toch kan, dan is het van: daar een fout, en daar, en daar...

Jan, ik hoor je zeggen dat de anderen enkele fouten hebben en jij hebt er dan zeventig. Hoe voel je je dan op het moment dat dit wordt verteld in de klas?

Jan: Nee, dat wordt niet altijd gezegd, maar de buurman kijkt wel raar: vier à vijf fouten per regel.

Anja: Vroeger had ik daar last van. Maar nu ik weet dat ik dyslexie heb, vaag ik er mijn voeten aan. Maar als ik jonger was moest ik altijd horen: "Jij kan niet schrijven, jij wil niet schrijven". Maar je kunt het en de ene dag schrijf je dat woord juist en de andere dag niet. Je moet dan horen: "Zie je wel, als je wilt, kun je dat." Ze lachten me dan uit of waren me aan het pesten. De leerkrachten waren dan ook kwaad. Ik zou het niet meer willen meemaken. Ik vind dat zo erg dat de leerkrachten niet weten wat dyslexie is.

Lieve: Een leerkracht vroeg onlangs op een oudercontact wat dat was, dyslexie. Ik vond dat echt vernederend. Ze wist dus echt niet wat er aan de hand was. Ik was echt kwaad.

Kristen: Ik heb hetzelfde gevoel gehad in de lagere school als Anja. Dat is echt een hel geweest voor mij. Ik heb daar nog regelmatig nachtmerries van. Ik heb onlangs mijn rapporten nog eens in handen gehad van toen. Iedere maand staan daar dingen bij als: "Ze kan wel als ze wil... Ze doet haar best niet..." Daardoor krijgen kinderen minderwaardigheidsgevoelens en faalangst. Men zegt dat nu nog dat ik onvoldoende zelfver-

EUREKA-SCHOOL voor DYSLECTISCHE JONGEREN.

Wagenweg 1, 3000 Leuven. Tel.: 016/23.88.92 en 016/25.58.52

HET DOEL

De school biedt aangepast onderwijs aan dyslectische jongeren (13-16 jaar en een minimum WISC-R-IQ van 110) gedurende één of twee jaar met het oog op het getuigschrift lager algemeen secundair onderwijs (A.S.O.) via de Centrale Examencommissie en een reïntegratie in het gewoon onderwijs voor de hogere graden.

HET LEERPLAN

Het leerplan is afgestemd op het middenprogramma van de Examencommissie van de Staat. Het heeft een gemeenschappelijk gedeelte: Nederlands, Frans, aardrijkskunde, geschiedenis, wiskunde, fysica en chemie. Verder is er een keuze voor een specifiek gedeelte tussen: economie, wiskunde of Engels.

DE METHODIEK

Het EUREKA-onderwijs heeft als basisprincipe dat elke leerling dagelijks succes moet ervaren.

De lessen verlopen klassikaal met maximaal 15 leerlingen, maar met veel individuele aanpassing. Er wordt veel ingeoeft en er is een maximaal gebruik van de computer. Bovendien krijgen de leerlingen speciale trainingen voor spelling en lezen.

Aangezien het EUREKA-onderwijs erop gericht is de leerlingen meer kansen te geven voor verdere studies, wordt er ook veel aandacht besteed aan andere specifieke zwakke punten van deze leerlingen in verband met hun studietechniek: nota's nemen, orde houden, leren schematiseren en memoriseren.

CONCRETE INLICHTINGEN

De schooluren lopen over de ganse week en het schoolgeld bedraagt 150.000 BF per jaar.

trouwen heb. Maar ja, wat wil je, als ze je zo constant de grond in boren. In het secundair was het wel beter. Ze kenden dyslexie ook niet, maar ze stonden wel heel erg open. Ik heb één leerkracht gehad die me zei: "Dat heeft niets met studeren te maken."

Jan: Ik had verleden jaar zo een leerkracht voor Nederlands en die zei me: "Als je thuis meer je best zou doen, dan zou er al drie vierde van je dyslexie weg zijn." En dat midden in de klas. Dat is om iets te krijgen. Mijn moeder had haar nochtans een paar weken eerder uitleg gegeven over dyslexie...

Dieter: Ik heb zo ook iets meegemaakt dat ze zeggen: "Je kunt beter." Heel wat leerkrachten denken dat je voor hun vak niet wil leren. Uiteindelijk wil je er niet meer voor leren, want onbewust ben je kwaad op hen. Je zegt dan bij jezelf: "Die willen toch geen inspanning doen om mij te begrijpen."

Jullie worden dus regelmatig kwaad over het feit dat jullie dyslexie hebben. Ik zou jullie daarover wat willen vragen: zijn jullie nu kwaad, omdat jullie dyslexie hebben of waren jullie vroeger kwaad, omdat jullie dyslexie hadden?

Lieve: Ik weet niet: de anderen hebben het niet en wij wel. Er ontbreekt iets aan ons. Er is iets niet volledig...

Kristen: Ik heb dat ook lang gehad dat ik kwaad was: Waarom ik? Maar achteraf bekeken heb ik daar toch veel uit geleerd. Ik heb nu capaciteiten die iemand anders niet heeft. Ik denk toch dat dat mij in een bepaalde zin geholpen heeft.

Anja: Nee, ik ben daar niet echt kwaad om. Maar ik kan niet schrijven en ik mag daarom geen hogere studies doen. Ze hebben mij direct in het beroeps gezet, al leer ik heel gemakkelijk en begrijp ik ook gemakkelijk. Terwijl ik zag dat anderen, die eigenlijk niet slimmer waren, toch V.S.O. mochten volgen. Ik vond dat zo smerig. Waarom ik niet???

Dieter: Ik had dat vooral vorig jaar. Ik werd gebuïsd in het tweede secundair, omdat ik tien buizen had. Anderen waren minder slim. Ik zag dat aan het begrijpen. Ik ben nu nog altijd kwaad op die school. Als ze niet weten wat dyslexie is, hoe kunnen ze dan weten of je niet wilt leren?

Je zegt: "Ik had tien buizen." Dat is toch wel veel, niet? Ben je dan wel zeker dat je het wel kan?

Dieter: Nee, ik had niet genoeg basis.

Gaat het dan dit jaar wel in de Eureka-school?

Dieter: Ja, nu is het meer gestructureerd en er wordt meer gewerkt met samenvattingen. Je weet dan waarop je moet steunen. Vorig jaar las ik en dan bleef ik nogal eens staan bij details. Ik schreef die dan op als hoofdtitels.

Jan, ben jij nog kwaad omdat je dyslexie hebt?

Jan: Op mijn eigen niet, maar wel op de leraars, omdat die dat niet willen begrijpen. Zoals die lerares van dit jaar die uitleg heeft gekregen van mijn moeder, maar er geen rekening mee houdt. Zij heeft aan mijn moeder gezegd: "Ik kan moeilijk voor één leerling iets anders doen. Ik doe voor iedereen hetzelfde. Dus..."

Kristen: Soms ben ik ook kwaad omdat ik bepaalde studies zou willen doen. Ik zou iets willen doen voor kinderen die hetzelfde probleem hebben als ik. Maar ik kan de studies gewoon niet doen omwille van het feit dat ik dyslectisch ben. Ik denk, als je het zelf hebt, je de gevoelens van die kinderen beter kan begrijpen. Je kan ze dan ook op zeker vlak beter helpen. Maar je krijgt de kans niet om bijvoorbeeld psychologie te studeren.

Kristen: Ik heb een vraag: als er over dyslexie gesproken wordt, dan heeft men het steeds over taal, maar ik vraag me af of het ook geen moeilijkheden kan geven voor wetenschappen. In chemie bijvoorbeeld: daar staan cijfers en de ene keer staat dat links boven en dan weer rechts onder... Ik heb daar altijd heel veel problemen mee gehad.

Hebben anderen ook in wetenschappen of wiskunde gevolgen van hun dyslexie? Merk je dat je meer verstrooidheidsfouten maakt?

Lieve: Ik wel. Ik draai mijn getallen voortdurend om.

Anja: Ja, dat heb ik ook.

Lieve: Ik heb ook altijd gesukkeld met "min en min is plus".

Anja: In het begin was dat moeilijk te begrijpen. Maar dan ben ik daar eens echt blijven bij stilstaan en heb me afgevraagd: "Maar hoe kan dat nu?" En als ik de logica van iets inzie, dan begrijp ik dat gewoon en dan vergeet ik dat nooit meer. Soms werd ik dan lastig op mezelf. "Allez, je bent in de klas geweest en je begrijpt het niet." Dan legde ik dat thuis uit aan mijn moeder, die luisterde dan wel niet, maar dan begreep ik het.

Ik hoor verschillenden zeggen: "Ik moet het begrijpen om het te kunnen studeren." Vinden jullie dat er in het onderwijs voldoende duidelijk uitleg wordt gegeven om het te kunnen begrijpen?

Lieve: Nee, ik heb het geluk dat mijn vader goed wiskunde kent.

Jan: In het begin van dit jaar hadden we een leraar voor wetenschappelijke vorming. Hij gaf ons de indruk het zelf niet goed te snappen. Hij kon het nooit op twee manieren uitleggen. Hij zei altijd: "Na de oefeningen zal je het wel snappen." En dat bleef zo doorgaan, al snapte de helft van de klas het niet. Nadien kregen we een andere leerkracht die dezelfde leerstof op vier verschillende manieren uitlegde. Ja, dan snap je dat die andere leerkracht het niet kan uitleggen.

De andere leerlingen, als die een slechte uitleg krijgen, die zijn dan niet gebuïsd, want die kunnen het van buiten leren. Kunnen jullie het dan niet van buiten leren?

Kristen: Als ik het niet begrijp, kan ik het niet onthouden. Als ik iets begrijp, dan moet ik dat maar éénmaal lezen en dan kan ik daar examen over afleggen. Ik zeg niet schitterend, maar ik ben er door. Ik lees iets en dan verwerk ik dat op mijn manier en dan leg ik dat aan mezelf uit, zoals ik denk dat het daar staat. Als ik het niet begrijp, dan kan ik het ook niet verwerken en dan kan ik het ook niet op mijn manier uitleggen.

Anja: In al de handelsvakken, dat waren blokvakken, daar was ik goed in. Dat was vrij vlug geleerd, al waren dat redelijk grote pakketten, omdat ik dat begreep. De dingen die ik toen gezien heb, die weet ik nu nog. Degenen van mijn klas, die dat van buiten geblokt hebben, die zijn dat na drie dagen vergeten. Ik vind dat dan ook niet de moeite om iets te gaan blokken dat je toch niet onthoudt.

Mijn vraag was: als jullie het niet begrijpen, kunnen jullie het dan niet van buiten leren. Kristen en Anja zeggen duidelijk: nee.

Dieter: Als je iets niet begrijpt, dan krijg je dat toch niet in je kop. Ik wil altijd weten waarom iets zo is. De leraars... nee, ik heb het nooit gezegd. Ik probeer dat altijd voor mezelf uit te zoeken.

Jan TALLON
Molenstraat, 145
3010 Leuven

NOTEN

1. De praatgroep: Dieter, 14 jaar en leerling aan de Eureka-school, Jan, 16 jaar en leerling 4^e jaar Industriële wetenschappen, Kristen, 19 jaar en studente aan het Pedagogisch Hoger Onderwijs, Lieve, 17 jaar en leerling 5^e jaar sociaal-technische en Anja, 19 jaar en leerling van het 7^e jaar hoger beroepssecundair, Kantoorverkoop.
2. De luistergroep: Dhr. KERREMANS, inspecteur, Dhr. Ivo DRIESKENS, schoolhoofd van de Gemeenschapsmiddenschool van Maasmechelen, Mevr. Annie COOREMAN, orthopedagoge en verantwoordelijke van de Eureka-school, Dhr. Wim FIJRENS, directeur Vrij P.M.S.-1 Leuven (secundair onderwijs) en dhr. Jan TALLON, directeur Vrij P.M.S.-2 Leuven (basisonderwijs).
3. Eureka-school (zie kader): huisonderwijs op niveau van het secundair onderwijs voor verstandelijk begaafde dyslectische jongeren.

BIBLIOGRAFIE

- COOREMAN, A., Zie je wel, ik kan het niet!, *Klasse*, 1991, 11, 14-15.
SPYER, G., LICHT, R., Dyslexie, lastig-leren-lezen, *Natuur & techniek*, 1991, 2, 122-131.

SCHOOLKID(T)S AALST

In Aalst bereiden momenteel heel wat leerlingen en andere betrokkenen de slotmanifestatie van "Schoolkid(t)s" voor. Schoolkid(t)s is een wedstrijd voor klassen uit de eerste jaren middelbaar onderwijs. Opzet is de klas meer groep te laten vormen en zo te vermijden dat jongeren afhaken, o.a. door te spijbelen.

In volgend artikel geeft T. COENS een beeld van dit project en trekt zij een aantal interessante conclusies. Mogelijks roepen zij bij een aantal lezers opmerkingen, bedenkingen of suggesties op; zij kunnen deze aan de redactie toesturen.

Vooraf

Het initiatief

Het Samenwerkingsverband Jeugdwelzijnsbeleid¹ wil een brug slaan tussen de verschillende soorten jeugdwerk en plaatselijke samenwerking op het vlak van jeugd(welzijns)beleid ondersteunen. Begin '89 werden Openbare Centra voor Maatschappelijk Welzijn aangeschreven met de vraag of zij een werking ten aanzien van jongeren hadden, of een project voor jongeren wilden ontwikkelen. Het Aalsters Coördinatiecomité reageerde met een spijbelpreventieproject.

Het opzet

Aalst is een stad met centrumfunctie, ook wat scholen betreft. De grote toeloop van scholieren uit de regio, maar ook de afwezigheid van een aantal leerlingen in de klas, was al eerder een zorg voor het beleid. Een

aantal jaren geleden werd een groots project rond het spijbelprobleem opgezet. Aalst kreeg ten onrechte, ook door de aandacht van de media, de naam een uitzonderlijke spijbelstad te zijn. Bij dat project werden o.a. het Jeugdbeschermingscomité, de sociale dienst van de politie, het Aalsters sociaal overleg, het Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid en de scholen betrokken. Men wilde de draad weer opnemen en kijken of een preventieproject in de scholen haalbaar was.

Het project

Het project zoals aanvankelijk voorgesteld op het Samenwerkingsverband is niet niets. Elke klas kan deelnemen aan een groots opgezette wedstrijd die een beroep doet op de zelforganisatie van de jongeren en op de samenwerking in de klas (zie verder). Op deze manier wil men inwerken op de oorzaken van spijbelen en wil men preventief een belangrijke rol spelen.

Vind je je klas **zō**? Hoor je erbij? Heb je toffe leraars en klasgenoten? Vind je de lessen boeiend? Zo ja, dan is de actie «Schoolkid(t)s» overbodig voor je. Zo nee, dan doe je er wat aan.

Samen!

Wij hebben een **♥** voor kids. Alles kits op school voor alle kids in Aalst is onze grote droom. Wij geloven daarin en weten dat jullie samen die droom kunnen en zullen verwezenlijken.



Hoe? Door je als klas –als groep!– in te zetten voor een wedstrijd tussen Aalsterse klassen van het eerste, tweede of derde jaar secundair onderwijs. In overleg met je klasgenoten en met een leerkracht of de directie, beslist de hele klas **zelf** of ze deel-

neemt. Doe je mee, dan verblind je je daartoe door, samen met alle klasgenoten en de begeleider, een contract te ondertekenen. Je handtekening houdt de onverkrekkelijke belofte in de wedstrijdvoorwaarden na te leven en 3 opdrachten uit te voeren:

1. «**ōnze klas**», waarmee je, op een uitwisselbare wijze, verduidelijkt wie jullie zijn, wat jullie doen, waarvan jullie dromen enz.
2. «**thema**», een werk over vriendschap, gezondheid, vrije tijd of natuur
3. «**ōnze school, toffe school**», een beeld van wat je leuk vindt aan jullie school, van wat je ervan verwacht en hoe dat kan worden gerealiseerd.

Jullie kunnen daarbij gebruik maken van volgende technieken of media: video, toneel, radiouitzending, poppentheater, lied, muziek, dans, dia, fotoboek, reclamebord, muur, wandtapijt, naaien, koken, kouten en timmeren. De opdrachten dienen respectievelijk uitgevoerd tegen 30 nov. 1990, 28 febr. 1991 en 30 apr. 1991 en ingediend bij de Jeugdinfo, Kapellestraat 15 Aalst.

Met de opdrachten 2 of 3 win je een prijs.

Het maakt niet uit of je Latijn of metaal onder de knie hebt. Doe mee!

De start

De voorbereidende fase – de voorbereiding van de eigenlijke wedstrijd – liep van mei '89 tot juni '90. De betrokken partners zijn: het Aalsters Sociaal Overleg, het Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid, ambtenaren uit de Stedelijke Jeugddienst en andere diensten, de schepen voor Jeugd, het Cultureel Centrum De Werf en het Samenwerkingsverband. Er werd een stuurgroep samengesteld die het project moest begeleiden. Deze kwam vanaf september '89 regelmatig bij mekaar.

Voorbereiding

De stuurgroep moest antwoorden op een heleboel vragen, o.a. wat willen wij juist bereiken, hoe samenwerken met de scholen, wat is de beste (wedstrijd)formule? Een hele klus dus.

Preventief werken

Een jaar repressief werken met spijbelaars is duidelijk en meetbaar: cijfers gekoppeld aan leeftijd, school en geslacht zijn onbetwistbaar. Preventie is nooit echt te meten. Het formuleren van einddoelen is in deze materie dan ook zeer moeilijk.

Trouwens, is spijbelen wel echt zo'n probleem en zo ja, voor wie dan? Heel wat mensen zijn van oordeel dat het probleem in Aalst opgeschroefd werd. Anderen vinden het positief dat het probleem toch erkend en benoemd wordt. De leerplichtverlenging of de leerling zelf, de afdeling of de thuissituatie... de meningen over de oorzaken van het al dan niet buitensporig spijbelen lopen uiteen. Dit soort gesprekken verrijkt, stoffeert en bemoeilijkt de voorbereiding. Uiteindelijk kwam de stuurgroep tot het gemeenschappelijk uitgangspunt dat een prettige klassfeer en een goede klasgroep nagestreefd kunnen worden, en ook dat dit preventief kan werken op uitsluiting, afzondering en spijbelen.

De stuurgroep wist zich in dat standpunt ook gesteund door het onderzoek van VETTENBURG² en nodigde haar dan ook tweemaal uit voor een uiteenzetting. Zij lichtte haar onderzoek toe op een vergadering voor schooldirecties en afgevaardigden uit scholen en PMS-centra en een tweede keer voor een ruimer publiek.

Samenwerken

De stuurgroep ondervond heel vlug en vrij dikwijls dat lokaal samenwerken rond jeugd welzijnsbeleid geen evidentie is. In de stuurgroep zelf zitten mensen uit het jeugdwerk, de sociaal-culturele sector en de welzijnssector, ambtenaren uit verschillende diensten en een schepen. Die mensen hebben elk hun zorgen, visie en belangen.

Samenwerken met scholen is ook al niet vanzelfsprekend. Het schoolmilieu is trouwens niet voor een gat te vangen. Directie, leerkrachten en PMS-medewerkers bepalen mee hoe in en buiten de school samenwerkt wordt.

Toch groeide er een bereidheid tot echte samenwerking naarmate de vooroordelen sneuvelde en de concrete werkzaamheden zich aandienen.

Inspraak

De stuurgroep vergaderde meestal zonder onderwijzensmenen maar wilde absoluut vooraf leerkrachten bij het opzet betrekken. Daarom werden deze op een avondvergadering uitgenodigd. Het werd geen succes: ontgoocheling bij de leden van de stuurgroep, onbegrip bij de leerkrachten. De stuurgroep wilde graag inspraak geven en medewerking verkrijgen. De onderwijzensmenen wisten niet wat de vraag was. Onduidelijkheid was de oorzaak van de mislukking. Ook de inspraak van de scholieren stond aanvankelijk op het programma. Hiermee werd niets aangevangen. Het werd een wedstrijd vóór hen, niet mét hen. Te hoog gegrepen, zo vond de stuurgroep.

Schoolkids: de wedstrijd

De stuurgroep nodigde op het einde van het schooljaar '89-'90 de scholen uit tot deelname. De Schoolkids, tasjes met affiches, een videocassette met een voorstelling van de wedstrijd, de eerste opdracht, werkmateriaal,... werden in september '90 aan de klassen overhandigd. De begeleidende leerkrachten ontvingen een praktische brochure met concrete tips voor het werken met de klas.

De eerste opdracht luidde: "Stel jullie klas voor, doe het met z'n allen samen". De reacties waren leuk, creatief en gevarieerd. Er waren video-opnames, fotoalbums, plak-, tekst- en werkboeken, een geluidscassette van klassen uit verschillende richtingen van een 15-tal scholen. Als beloning voor het vervullen van de eerste opdracht, kregen de klassen een kerstboom afgeleverd in hun klaslokaal.

Bij de tweede opdracht kon rond verschillende thema's gewerkt worden: vriendschap, gezondheid, vrije tijd of natuur. Weer moest de klas samen een produkt realiseren rond het gekozen thema.

De derde opdracht had als thema: "onze school, toffe school".

Ondersteunend bij de wedstrijd waren er uitzendingen op de vrije radio's, de kitsofoon voor vragen, bemerkingen en verslagen van de deelnemers. In mei zal er een slotmanifestatie doorgaan in het Cultureel Centrum De Werf. Daar brengen de deelnemende klassen een produktie en krijgen alle deelnemende groepen een prijs.

Conclusies

Het betreft hier in feite een tussentijdse evaluatie. De klassen zijn nog bezig. Later komt de stuurgroep samen om te evalueren en naar de toekomst te kijken. Als extern begeleider (tot eind '90) kan ik een aantal voorlopige en persoonlijke conclusies trekken.

Samenwerken rond jeugd beleid

Het Samenwerkingsverband streeft reeds jaren samenwerking na: jeugd welzijn kan slechts via samen-

werking tussen de diverse betrokken partijen gerealiseerd worden. Het jeugdwerk kan niet naast het feit dat jeugdwelzijn meer is dan een leuk vrijetijdsaanbod. En dan wordt het kloppen aan zware poorten, bonken tegen dikke muren, ook van scholen. De kloven tussen justitie, O.C.M.W., gemeente, school en jeugdwerk zijn soms zo diep dat samenwerken onmogelijk lijkt.

En toch, waar al samengewerkt wordt, zoals in het Aalsters Sociaal Overleg of het Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid, kan ook rond jeugd iets op touw gezet worden, kan de werking ook nieuwe partners aantrekken (bv. de scholen) en verstevigd worden. Samenwerken met scholen komt al gauw en weer eens op de nek van diezelfde (idealistische?) leerkrachten terecht. En zo klaagt men vanuit de scholen: "Wij moeten maatschappelijke problemen van buiten de school, binnen de school oppakken, oplossen en zelfs voorkomen. Denk maar aan verkeer, gezondheid, milieu, relatie...". Waarop anderen zich dan afvragen of de scholen helemaal buiten de maatschappij (willen) staan. Wat leert men dan in die "aparte" scholen? Discussies als deze lost men niet op door een Schoolkidswedstrijd. Er worden wel contacten uitgebouwd en de wederzijdse aanspreekbaarheid over jeugdwelzijn wordt verhoogd.

Contacten met DE school kunnen niet, contacten legt men met mensen uit scholen, diensten en instituten. Het jeugd- en welzijnswerk moet de scholen concrete voorstellen aanbieden, een aantrekkelijk aanbod op het juiste moment. Een aangepast produkt moet aansluiten op het schoolse gebeuren (b.v. leerplan) en moet degelijke methodieken bevatten, bruikbaar in de schoolse context.

Spijbelen voorkomen

"Voor wie is spijbelen eigenlijk een probleem?", is een vraag die heel wat betrokkenen zich stellen. Is het een gezonde reactie op een ongezonde situatie? Is de school- en klassituatie de oorzaak of spelen persoonsgebonden en gezinsfactoren een doorslaggevende rol? Moeten jeugdwelzijnswerkers zich druk maken om jongeren die op "abnormale" uren de cafés vulen? Is spijbelen toch normaal jeugdgedrag?

Ook die vragen lost een Aalsterse stuurgroep niet op maar stelt ze wel.

En dan maar rondkijken naar wie zich verantwoordelijk voelt voor het jeugdwelzijn. De ministers van onderwijs, verkeer, justitie, cultuur zouden samen kunnen werken aan het jeugdwelzijnsbeleid. Of de schepenen van onderwijs, cultuur, verkeer, jeugd... Of de leerkracht, de jeugdwerker, de maatschappelijk werker, de PMS-psycholoog... Waar blijft een globaal jeugdwelzijnsbeleid en de integratie van de deelaspecten?

Een wedstrijd

De wedstrijdformule spreekt leerlingen van 12 tot 15 jaar zeker aan. Het laat ook toe gestructureerd bezig te zijn, getimed per opdracht. Verder zijn er de beloningen, de prijzen. Een wedstrijd kan ook concreet en duidelijk zijn. Dat is gemakkelijk voor leerlingen en leerkrachten, maar nog meer voor de "bedenkers"

van een jeugdwelzijnsproject in scholen. Heel wat buitenschoolse aanbiedingen slaan niet aan binnen de school. Ze vragen meer dan ze bieden en dat kan niet.

De inhoud van de wedstrijdopdrachten sluit aan bij het klassegebeuren. In het begin van het schooljaar proberen heel wat leerkrachten van de klas een groep te maken. De eerste opdracht en het speciaal voor de leerkrachten gemaakt werkboekje sluiten aan bij de schoolse realiteit. De andere twee opdrachten zijn voor een ruimere interpretatie vatbaar en dus inpasbaar in heel wat leerprogramma's, vakken en lessen. De wedstrijd is voor herhaling vatbaar. Verbeteringen zijn uiteraard welkom. Maar positieve en leuke reacties van de leerlingen zelf zijn hoopgevend.

Blijft natuurlijk nog de vraag naar een aanbod voor andere leerlingen en klassen met spijbelaars, dus meestal oudere scholieren dan de bereikte groep. Zou een video met discussiestof een goede formule zijn om "het probleem" in de klas bespreekbaar te maken? Ook hier kan de klas als groep aangesproken worden. Een klas is namelijk een groep met eigen draagkracht en zorg voor elkaar, ook voor afhakers. Verder zoeken, met geëngageerde betrokkenen in en buiten de school, om de klasgroep prettiger samen te laten zijn, is ook werken aan jeugdwelzijn. En dat was de draad doorheen het Aalsters verhaal: alles kits met de schoolkids.

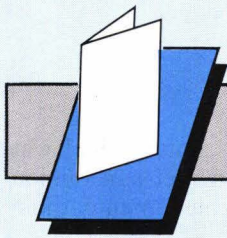
T. COENS

N. Gillelaan 15
1070 BRUSSEL
02/520.46.28

NOTEN

¹ Het Samenwerkingsverband Jeugd welzijnsbeleid bestaat uit: de Jeugddienst voor Maatschappelijke Participatie (J.E.M.P.), de Federatie van Jeugd informatie en -adviescentra (F.J.I.A.C.), Nationale Diensten en Onderzoekscentrum voor het Spelende Kind (N.D.O.) en Uit De Marge (U.D.M.).

² VETTENBURG, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U.-Leuven, 1988.



GELIJKHEID VAN KANSEN EN HET ZELFBEELD VAN MEISJES

Wat betekent gelijkheid van kansen ?

In Nederland heeft zich tussen 1952 en 1977 tengevolge van de invoering van de Mammoetwet een ingrijpende onderwijsvernieuwing voltrokken. Een van de doelstellingen van deze wet was *'het bevorderen van gelijke kansen voor gelijkbegaafden'*.

Met de invoering van het vernieuwd secundair onderwijs in de jaren zeventig werd in België eenzelfde doel beoogd, namelijk: de definitieve keuze die vroeger bij het begin van het secundair onderwijs gemaakt werd naar later te verschuiven en iedereen de kans te geven de richting te volgen die het best bij zijn capaciteiten past.

Wanneer kunnen we spreken van gelijkheid van kansen ?

We stellen dat gelijkheid van kansen in het secundair onderwijs gerealiseerd is, wanneer leerlingen met eenzelfde intelligentie op een gelijkwaardige wijze even sterke (of zwakke) richtingen in het secundair onderwijs kunnen volgen en met evenveel succes in deze richting afstuderen. Dit wil zeggen dat bij het afsluiten van een gelijkwaardige studierichting in het secundair onderwijs, deze leerlingen, die eenzelfde intelligentieniveau hebben, gemiddeld genomen ook eenzelfde kennisniveau bereikt hebben. Het bereiken van eenzelfde kennispeil behoort tot de verantwoordelijkheid van de school, meer bepaald van de leerkrachten.

Gelijkheid in kansen = leerlingen met eenzelfde intelligentieniveau volgen gelijkwaardige richtingen in het secundair onderwijs en hebben bij het beëindigen van het secundair onderwijs eenzelfde kennisniveau bereikt.

Volgen even intelligente leerlingen even sterke richtingen in het secundair onderwijs ?

Is de gelijkheid van kansen gerealiseerd in **Vlaanderen** ? We moeten deze vraag negatief beantwoorden.

Om ons antwoord kracht bij te zetten steunen we op de cijfergegevens die verzameld werden voor het onderzoek "de overgang van Secundair naar Hoger onderwijs, een follow-up van 6000 abiturienten" (1).

In dit onderzoek werden de leerlingen van het laatste jaar nederlandsstalig katholiek secundair onderwijs in 1981-82 ondervraagd. Een deel van de leerlingen volgde het vernieuwd secundair onderwijs (= type 1) en een andere groep volgde het traditioneel secundair onderwijs (= type 2). De volledige populatie van type 1 en een representatieve steekproef van type 2, die elk ruim 3000 leerlingen omvatte werd in het onderzoek betrokken. De leerlingen werden gevolgd tot het tweede jaar na het secundair onderwijs.

Er werd ondermeer nagegaan in hoeverre **even verstandige leerlingen** van verschillende sociale herkomst een **getuigschrift hoger secundair onderwijs** van een **gelijkwaardig niveau** behalen.

Men constateerde dat leerlingen die eenzelfde intelligentieniveau hebben, maar wier vader (of moeder) een verschillend onderwijs- of beroepsniveau hebben, niet

allemaal een getuigschrift hoger secundair onderwijs van hetzelfde niveau behalen (2).

Welke richtingen volgen de **meest intelligente** leerlingen ?

Om een antwoord te vinden op deze vraag stellen we in tabel 1 de leerlingen wier vader een universitair diploma heeft tegenover de leerlingen wier vader enkel lager onderwijs gevolgd heeft. We gaan na welke richting, algemeen secundair onderwijs (= A.S.O.) of technisch secundair onderwijs (= T.S.O.), deze leerlingen gevolgd hebben in het secundair onderwijs. Tevens gaan we na of het om een sterke of zwakke studierichting gaat. Met behulp van bepaalde statistische technieken vonden de onderzoekers van hoger genoemd onderzoek, dat ondermeer de volgende richtingen in het algemeen secundair onderwijs tot de sterke studierichtingen moeten gerekend worden: wiskunde, klassieke talen en natuurwetenschappen. Moderne talen, psycho-sociale, bedrijfs-economische, sociaal-economische en menswetenschappen werden als eerder zwakke studierichtingen aangeduid.

Voor het technisch secundair onderwijs werden als sterke richtingen onder andere de volgende studierichtingen genoemd: biotechniek, industrieel-wetenschappelijke, lichamelijke opvoeding, bouwtechnieken en plastische kunsten. Tot de zwakkere richtingen behoren ondermeer volgende richtingen: sociaal-technische, onthaal, kleding, dienstbetoon,...

TABEL 1 : Leerlingen met een **hoog intelligentiequotiënt** volgens afstudeerrichting in het secundair onderwijs en onderwijsniveau van vader.

Afstudeerrichting van de leerling ↓	Onderwijsniveau van vader			
	Universitair		Lager onderwijs	
	n	%	n	%
A.S.O. - sterk	136	82	153	58
A.S.O. - zwak	22	13	66	25
T.S.O. - sterk	7	4	16	6
T.S.O. - zwak	1	1	29	11
Totaal	166	100	264	100

Bron : soho-onderzoek.

Van de groep leerlingen wier vader universitair onderwijs gevolgd heeft, behalen er 82% een getuigschrift in een van de sterkste richtingen van het secundair onderwijs. Hiertegenover staat dat van de groep begaafde leerlingen wier vader slechts lager onderwijs gevolgd heeft, er maar 58% een getuigschrift in een van de sterke richtingen van het algemeen secundair onderwijs behalen.

We komen tot eenzelfde constatacie indien we de groep van verstandige leerlingen splitsen naar het beroep van de vader (zie tabel 2) en het onderwijsniveau van de moeder (zie tabel 3).

TABEL 2 : Leerlingen met een **hoog intelligentiequotiënt** volgens afstudeerrichting in het secundair onderwijs en beroepsniveau van vader

Afstudeerrichting van de leerling ↓	Beroepsniveau van vader			
	Hoog		Laag	
	n	%	n	%
A.S.O. - sterk	171	79	97	58
A.S.O. - zwak	33	15	43	26
T.S.O. - sterk	11	5	5	3
T.S.O. - zwak	2	1	22	13
Totaal	217	100	167	100

Bron : soho-onderzoek

TABEL 3 : Leerlingen met een **hoog intelligentiequotiënt** volgens afstudeerrichting in het secundair onderwijs en onderwijsniveau van de moeder

Afstudeerrichting van de leerling ↓	Onderwijsniveau moeder			
	Universitair		Lager onderwijs	
	n	%	n	%
A.S.O. - sterk	29	94	172	57
A.S.O. - zwak	2	6	90	30
T.S.O. - sterk	0	0	12	4
T.S.O. - zwak	0	0	27	9
Totaal	31	100	301	100

Bron : soho-onderzoek

Uit tabel 3 blijkt dat van de groep verstandige leerlingen (jongens of meisjes) wier moeder universitair onderwijs gevolgd heeft, 94% een getuigschrift in een van de sterkste richtingen van het secundair onderwijs behalen. Hiertegenover staat dat slechts 57% van de verstandige leerlingen wier moeder lager onderwijs gevolgd heeft, een getuigschrift in een van de sterkste richtingen van het secundair onderwijs behalen.

Welke richtingen volgen de **minder intelligente** leerlingen ? Om deze vraag te beantwoorden hebben we tabellen opgesteld als deze voor de meest begaafde leerlingen. We gaan na welke studierichtingen de minst begaafde leerlingen volgen en of hun vader of moeder een universitair di-



ploma heeft, dan wel enkel lager onderwijs gevolgd heeft. Deze gegevens worden in de tabellen 4 en 5 voorgesteld.

TABEL 4 : Leerlingen met een **laag intelligentieniveau** volgen afstudeerrichting in het secundair onderwijs en onderwijsniveau van moeder

Afstudeerrichting van de leerling ↓	Onderwijsniveau van de moeder			
	Universitair		Lager onderwijs	
	n	%	n	%
A.S.O. - sterk	3	50	31	6
A.S.O. - zwak	2	33	104	20
T.S.O. - sterk	0	0	26	5
T.S.O. - zwak	1	17	357	69
Totaal	6	100	518	100

Bron : soho-onderzoek

TABEL 5 : Leerlingen met een **laag intelligentieniveau** volgens afstudeerrichting in het secundair onderwijs en onderwijsniveau van vader

Afstudeerrichting van de leerling ↓	Onderwijsniveau van de vader			
	Universitair		Lager onderwijs	
	n	%	n	%
A.S.O. - sterk	17	30	29	6
A.S.O. - zwak	18	32	87	18
T.S.O. - sterk	6	11	24	5
T.S.O. - zwak	15	27	344	71
Totaal	56	100	484	100

Bron : soho-onderzoek

Uit tabel 5 blijkt dat van de groep leerlingen die **minder intelligent zijn** maar wier vader een universitair diploma heeft ongeveer één derde (30%) afstudeert in een sterkere richting van het algemeen secundair onderwijs. Daartegenover staat dat van dezelfde groep leerlingen, maar wier vader enkel lager onderwijs gevolgd heeft, er slechts 6% afstudeert in een sterkere richting van het algemeen secundair onderwijs en dat 71% afstudeert in een zwakke richting van het technisch secundair onderwijs.

Samenvatting

Leerlingen met eenzelfde intelligentieniveau studeren niet af op hetzelfde niveau in het secundair onderwijs.

Hoe lager het beroepsniveau of onderwijsniveau van vader of moeder, hoe groter de kans is dat een leerling met een hoog of laag intelligentieniveau afstudeert in een zwakke richting van het technisch secundair onderwijs. Daartegenover staat dat hoe hoger het beroepsniveau of studieniveau is van vader of moeder, des te meer kans een leerling met een hoog of laag intelligentieniveau heeft om af te studeren in een sterkere richting van het algemeen secundair onderwijs.

Is de gelijkheid van kansen gerealiseerd in **Nederland**?

Door WILLEMSE werd in 1986 nagegaan of in Nederland de effecten van het sociaal-economisch milieu op de schoolloopbaan over een periode van 25 jaar verminderd zijn (3). In het onderzoek werden twee groepen leerlingen met elkaar vergeleken. De eerste groep leerlingen was geboren rond 1940 en ging in 1952 naar het voortgezet onderwijs. Zes jaar later werden de best presterenden opnieuw ondervraagd over het verloop van hun beroepsloopbaan en schoolloopbaan.

Een tweede groep leerlingen was geboren in 1965 en ging in 1977 naar de middelbare school. In 1983 werden ook hier de best presterende leerlingen opnieuw ondervraagd over hun beroeps- en schoolloopbaan.

Uit de vergelijking blijkt dat de jongens van de '40-generatie gemiddeld genomen bijna drie keer meer kans hadden dan de meisjes om hun secundair onderwijs af te werken.

De '65-generatie laat een geheel ander beeld zien. Meisjes hebben hun achterstand ingehaald. Het sociaal-economisch milieu speelt bij de doorstroming aan het begin van het secundair onderwijs in de '65-generatie een minder belangrijke rol dan in de '40-generatie. Het behalen van een getuigschrift secundair onderwijs wordt meer en meer door eigen mogelijkheden en prestatie bepaald.

In tabel 6 wordt voor de generatie '40 en '65 per sociaal-economisch milieu en per prestatiegroep berekend hoe hoog het percentage is van de leerlingen die het einde van het vijfde jaar van het voortgezet wetenschappelijk onderwijs gehaald hebben (3).

Leerlingen, zowel van de generatie '40 als van die van '65, met een hoog prestatieniveau hebben meer kans op slagen dan leerlingen met een laag prestatieniveau. Tot dit besluit komen we omdat de percentages van de groep hoog-presteerders telkens hoger zijn dan deze van de groep laag-presteerders. In de generatie '65 is het verschil tussen beide prestatiegroepen groter dan in de generatie '40. Een leerling met een laag prestatieniveau heeft in de generatie '65, ongeacht zijn sociale achtergrond, nauwelijks kans om een getuigschrift secundair onderwijs te behalen. Dit geldt zowel voor de jongens als voor de meisjes. Wat de jongens geboren in 1940 betreft, ging een hoog sociaal-economisch milieu samen met een grote kans op het behalen van een getuigschrift. Meisjes van deze generatie moesten én uit een hoog sociaal-economisch milieu komen én een hoog prestatieniveau hebben, wilden ze het einde van het secundair onderwijs halen.

Vijftientig jaar later neemt een hoog prestatieniveau deze selectiefunctie als het ware over. Leerlingen van de '65-generatie behalen ongeacht het sociaal-economisch mi-

TABEL 6: Het percentage leerlingen dat het 5e jaar van het secundair onderwijs haalt volgens milieu en prestatieniveau

Milieu ↓	Generatie '40		Generatie '65	
	Prestatieniveau		Prestatieniveau	
	Hoog	Laag	Hoog	Laag
Hoog	48%	37%	53%	8%
Laag	8%	2%	37%	0%

Bron: onderzoek P. Willemse.

TABEL 7: Het percentage meisjes dat het 5de jaar van het secundair onderwijs haalt volgens milieu en prestatieniveau

Milieu ↓	Generatie '40		Generatie '65	
	Prestatieniveau		Prestatieniveau	
	Hoog	Laag	Hoog	Laag
Hoog	26%	0%	61%	0%
Laag	3%	0%	39%	0%

Bron: onderzoek P. Willemse.

TABEL 8: Het percentage jongens dat het 5de jaar van het secundair onderwijs haalt volgens milieu en prestatieniveau

Milieu ↓	Generatie '40		Generatie '65	
	Prestatieniveau		Prestatieniveau	
	Hoog	Laag	Hoog	Laag
Hoog	66%	50%	44%	15%
Laag	14%	4%	35%	0%

Bron: onderzoek P. Willemse.

lieu, een getuigschrift secundair onderwijs indien ze tot de groep van hoog-presteerders behoren. Dit geldt nog meer voor de meisjes (61%) dan de jongens (44%). Daar staat tegenover dat jongens uit een hoog sociaal-economisch milieu meer kans maken het vijfde jaar te halen dan meisjes wanneer ze tot de groep van laagpresteerders behoren (15% tegenover 0% voor de meisjes).

Indien we de groep van de **hoogpresteerders** nemen dan zien we dat zowel jongens als meisjes uit een laag sociaal-economisch milieu minder kans hebben op het behalen van een getuigschrift secundair onderwijs. Voor de jongens zijn de percentages: 44% tegenover 35% en voor de meisjes is het verschil nog groter: 61% tegenover 39%.

Samenvatting

Wat het hoogste sociaal-economisch milieu betreft, hebben de meisjes hun achterstand ten opzichte van de jongens ingehaald. Voor de laagste sociale milieus verandert er weinig.

Paula Willemse maakt in haar onderzoek de volgende bedenkking: "De resultaten in dit onderzoek met betrekking tot gelijke onderwijskansen tussen jongens en meisjes kunnen bedrieglijk zijn, in die zin dat jongens bijvoorbeeld wellicht 'zwaardere' vakkenpakketten kiezen dan meisjes en om die reden weer een voorsprong opbouwen. De traditioneel-vrouwelijke vakkenpakketten kunnen juist weer leiden tot een onrechtvaardige verdeling van onderwijskansen, die zich kan uiten op de arbeidsmarkt" (4).

Welke studierichtingen worden door meisjes en jongens gevolgd in het secundair onderwijs in Vlaanderen?

Voor de cijfergegevens maken we weer gebruik van het onderzoek naar 'de overgang van secundair naar hoger onderwijs' (= soho-onderzoek, rapport 2 hoofdstuk VII). Per afstudeerrichting in het algemeen secundair onderwijs geven we het aantal jongens en meisjes. De indeling in sterke of zwakke richtingen is gebeurd op basis van het gemiddelde intelligentieniveau van de richting. Sterke richtingen hebben gemiddeld genomen een hoger intelligentieniveau.

Uit tabel 9 en 10 blijkt dat meer jongens dan meisjes de sterke richtingen in het algemeen secundair onderwijs volgen. Het feit dat meer meisjes dan jongens in een zwakkere richting zitten, is zeker niet een gevolg van een verschil in intelligentie. Uit de gegevens van het soho-onderzoek blijkt immers dat er geen verschil is tussen jongens en meisjes wat de algemene intelligentie betreft.

Een mogelijke verklaring kan misschien gevonden worden in het feit dat meisjes meer faalangst hebben dan jongens, en daarom gemakkelijker voor minder sterke richtingen kiezen.

Meisjes onderschatten zichzelf.

De keuze van zwakke richtingen is misschien te verklaren door het verschil in zelfbeeld tussen jongens en meisjes. Arni Hubbeling deed een onderzoek naar 'onderwijs en het zelfbeeld van meisjes en vrouwen' (5). Uit haar onderzoek blijkt hoe diep de puberteit inwerkt op het zelfbeeld van meisjes. Zij constateert dat van de leeftijd van 11 jaar af er voor het eerst sprake is van een duidelijke zelfwaardering bij de meisjes. Van 14 jaar af zijn de verschillen tussen jongens en meisjes wat de zelfwaardering betreft zeer groot.

Meisjes hebben minder zelfvertrouwen bij proefwerken, zij twijfelen aan zichzelf en wanneer ze zich vergelijken met anderen, zijn ze minder tevreden over zichzelf. Volgens Arni Hubbeling zijn vrouwen ook geneigd hun capaciteiten systematisch te onderschatten en hanteren zij zelfontmoedigende verklaringen, waardoor ze de beeldvorming over eigen kunnen en kennen vervormen.

Meisjes beschikken over minder schoolse kennis dan jongens.

In het soho-onderzoek hebben de onderzoekers getracht door middel van zelf geconstrueerde kennistoetsen na te gaan met welke bagage de leerling op het einde van het secundair onderwijs het hoger onderwijs binnenstapt.

Er werd een toets geconstrueerd voor wiskunde, moedertaal, positieve wetenschappen en geesteswetenschappen. In tabel 11 geven we per toets het gemiddelde (= M) en de spreiding (S) voor zowel jongens als meisjes, tevens wordt het aantal (= n) jongens en meisjes gegeven die aan de toets meededen (6).

Uit tabel 11 blijkt dat jongens beter presteren dan meisjes voor de toets wiskunde, de informatietest geesteswetenschappen en positieve wetenschappen.

Meisjes presteren beter dan jongens voor de toets moedertaal. Hoe kunnen we dit verklaren?

Het feit dat meer meisjes dan jongens een zwakkere richting volgen in het secundair onderwijs zou een verklaring kunnen zijn.

Uit onderzoek (5) blijkt ook dat meisjes en jongens anders aangesproken worden door leerkrachten. HUBBELING meldt in haar publikatie dat uit onderzoek en observatie in klassen bleek dat aan de prestaties van meisjes lagere eisen

TABEL 9: Verdeling van de proefgroep die het algemeen secundair onderwijs gevolgd heeft (type 1) over de studierichtingen en het geslacht. Schooljaar 1981-82.

Afstudeerrichting		Jongens		Meisjes	
		n	%	n	%
Sterke richtingen	Wiskunde	131	17	54	5
	Klassieke talen	128	16	167	14
	Natuurwetenschappen	135	17	215	18
Middelmatige richting	Sociaal-economische	67	9	101	9
Zwakke richtingen	Moderne talen	137	17	327	28
	Bedrijfs-econ.	93	12	134	12
	Psycho-sociale	96	12	161	14
Totaal		787	100	1159	100

Bron: soho-onderzoek.

TABEL 10: Verdeling van de populatiegegevens 6e jaar 1981-82 van het algemeen secundair onderwijs (type 2) volgens studierichting en geslacht.

		Jongens		Meisjes	
		n	%	n	%
Sterke richtingen	Latijn-Grieks	974	10	901	9
	Latijn-Wisk.	936	10	343	4
	Latijn-Wetens.	1187	12	1228	13
	Wetensch. A	1672	18	533	6
	Wetensch. B	2387	25	3121	33
Zwakke richtingen	Economische	2139	22	2557	27
	Menswetensch.	230	3	815	8
Totaal		9525	100	9498	100

Bron: soho-onderzoek.

TABEL 11: Uitslagen op de kennistoetsen voor jongens en meisjes.

Informatietoets	Jongens				Meisjes		
	n	M	S		n	M	S
Moedertaal	1183	37,08	7,53	<	1316	38,82	7,17
Wiskunde	1198	80,02	13,07	>	1275	73,38	11,40
Geesteswetensch.	1236	56,76	14,91	>	1372	49,23	13,24
Positieve wetensch.	788	40,89	9,69	>	808	39,70	9,15

Bron : soho-onderzoek.

worden gesteld dan aan de prestaties van jongens. Als jongens slechte prestaties leveren, wordt dit vaak toegeschreven aan een gebrek aan inzet en ijver. In het soho-onderzoek (7) verklaart men de betere schooluitslagen van meisjes door een betere studiehouding van de meisjes en door hun grotere volgzzaamheid. Door zulke verklaringen maakt men het de jongens duidelijk dat ze wel capaciteiten hebben, maar dat ze zich onvoldoende inspanssen. De meisjes wordt duidelijk gemaakt dat ze 'flink hun best doen' maar zij krijgen geen informatie over hun capaciteiten. Volgens het onderzoek van HUBBELING krijgen meisjes ook minder denkvrage. "Jongens worden ook veel vaker geholpen om tot een goed antwoord te komen. Het is alsof de leerkracht ervan uitgaat dat de jongen het eigenlijk wel weet, maar een beetje geholpen moet worden. Bij meisjes wordt kennelijk niet of vaak veel minder gedacht dat ze het wel weten. Meisjes zullen dus minder vaak succes beleven" (8). Door het feit dat ze ook meer herhalingsvragen krijgen dan jongens, dit wil zeggen dat ze gewoon moeten nazeggen wat anderen reeds gezegd hebben, is de kans groot dat ze een negatief zelfbeeld krijgen.

Beïnvloeding van het zelfbeeld van meisjes.

Iedere leerkracht heeft in haar of zijn klas en in haar of zijn vak mogelijkheden om het zelfbeeld van meisjes in een positieve richting te beïnvloeden.

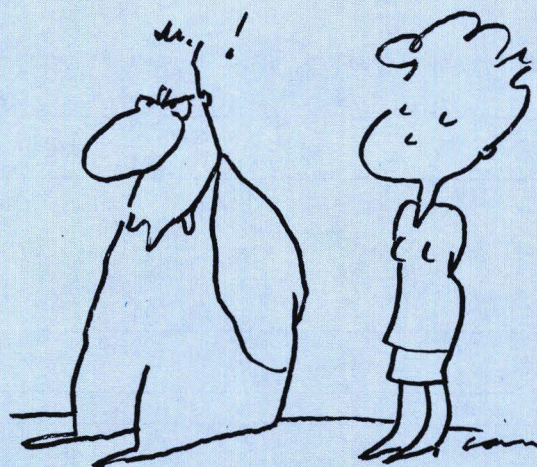
Nadenken over de wijze hoe we als leerkracht in de klas op meisjes en jongens reageren is een eerste stap. Volgens HUBBELING (9) zouden leerkrachten meisjes vooral in termen van karaktereigenschappen zien zoals : ze is zorgzaam, gediensig, net. Jongens worden vooral in termen van prestaties en capaciteiten gezien zoals : hij is goed in wiskunde, kan goed leiding geven.

Het is belangrijk dat de leerkracht de meisjes ziet in termen van wat ze doen en kunnen en minder in termen van hoe ze 'zijn'. Daarom is het belangrijk dat ze denkvrage krijgen en dat hun de mogelijkheid wordt geboden om te laten zien wat ze kunnen : hun prestaties zouden dan ook positief beloond moeten worden, zodat ze meer zelfvertrouwen krijgen en hun faalangst afneemt.

We **besluiten** met de constataatie dat de gelijkheid van kansen nog niet gerealiseerd is, zeker niet voor de sociaal-economisch laagste groepen. Daarbij komt nog dat meisjes, meer dan jongens, zwakkere richtingen kiezen in het algemeen secundair onderwijs. Dit is waarschijnlijk één van de redenen waarom ze op kennistoetsen minder goed presteren dan jongens. Een mogelijke andere verklaring is het beeld dat meisjes van zichzelf hebben. Ze zijn angstiger dan jongens en twifelen ook meer dan jongens aan eigen kenen en kunnen. Leerkrachten hebben hier de verantwoordelijkheid om door hun didactische aanpak een groter beroep te doen op de capaciteiten van de meisjes, zodat ze een positief zelfbeeld kunnen ontwikkelen.

Prof. Dr. Agnes DE MUNTER
Heidelbergstraat 29
8210 LOPPEM

VERONTRUSTEND IS
WEL DAT HET VERSCHIL
TUSSEN JONGENS EN
MEISJES STEEDS
KLEINER WORDT.



NOTEN

1. STINISSEN, J. (red.), *De overgang van secundair naar hoger onderwijs. Een followup van 6000 abiturienten*, Rapport 1, Uitgangspunten en dataverzameling, Leuven/Amersfoort, Acco, 1986.
Rapport 2, De eindsituatie in het secundair onderwijs, Leuven/Amersfoort, Acco, 1987.
Rapport 3, Doorstromen en slagen, Leuven/Amersfoort, Acco, 1987.
2. De cijfergegevens om deze vaststelling te staven werden uit rapport 2, hoofdstuk VII van het soho-onderzoek genomen.
3. WILLEMSE, P., Overleving in de bovenstroom van het voortgezet onderwijs : veranderde milieu-effecten voor jongens en meisjes. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 1987, 6, 329-343.
De tabellen 6, 7 en 8 zijn opgesteld op basis van gegevens uit dit artikel.
4. WILLEMSE, P., 1987, p. 341.
5. HUBBELING, A., *Spiegelbeeld-Zelfbeeld. Onderwijs en het zelfbeeld van meisjes en vrouwen*, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Leiden, 1986.
6. Tabel 11 werd opgesteld met behulp van de gegevens uit tabel 3.1 soho-onderzoek, rapport 2, p. 35.
7. Soho-onderzoek, rapport 2, p. 34.
8. HUBBELING, A., 1986, p. 59.
9. HUBBELING, A., 1986, p. 60.

SCHOOL: HARDE OF ZACHTE SECTOR?

OF: OORZAKEN EN GEVOLGEN VAN EEN “IK-LAAT-ME-NIET-DOEN” STIJL.

Rita staat nog te knoeien aan haar bromfiets op de verlaten schoolparking. “Mevrouw, wat denkt u daarvan? Voor de derde maal deze week staan beide banden van mijn fiets plat. Waarschijnlijk weer 't werk van die Anja uit 6 hotel die me vorige week in de bus bij het haar trok en me een slag in het gezicht gaf, omdat ik de dochter van X ben.” Rita, niet geslaagd in haar vorige school, komt bij ons het laatste jaar overzitten. Ze heeft me terloops al verteld hoe erg ze het vindt dat haar broers aan de universiteit studeren en dat zij het laatste jaar van het beroepsonderwijs moet dubbelen.

Toch kan ik moeilijk geloven dat ze de juiste dader verdenkt. Bedoelde Anja is een heel actieve en meewerkende leerlinge, geïnteresseerd, goed ter tale, de hele groep stimulerend: een positieve spilfiguur.

Ik wil Anja's versie horen en pols voorzichtig: “Och, ze zat weer apart op de bus. Ze heeft zo'n air omdat ze de dochter van X is. We trokken maar eens eventjes aan haar haar en ze werd voor die prul al direct kwaad. Ze overdrijft altijd...” En dat van die bromfiets? “Dat hebben anderen gedaan – voor de lol – we mogen toch nog eens plezier maken zeker!”

Het verschijnsel ‘pesten’ krijgt de laatste jaren heel wat aandacht. Recent weer door de actie Welzijnszorg. Tijdens mijn loopbaan als leerkracht hoorde ik wel af en toe over plagerijen, maar ik beken eerlijk dat ik er meestal weinig aandacht aan besteedde, vanuit de veronderstelling hoe minder belangstelling voor die kinderachtigheden, hoe vlugger het wel overgaat. Aan zo'n prullen liefst niet te veel tijd verliezen en maar gewoon verder les geven. Het zijn toch jong-volwassenen in een derde graad.

Ruig en ‘groef’ of geraffineerd geniepig.

Maar vorig jaar was er Peter. Hij was ook achttien en laatste jaar. Zijn tekorten voor taal werden in volle klas op gejuich onthaald, gaf de lerares Frans toe. Tegen de examentijd verdoende een belangrijke cursus, regelmatig was er iets met zijn boekentas en tijdens een week-end werd hij door een ‘huurling’ brutaal afgetroefd. Toen was de maat vol. De klasseraad werd er bij betrokken en voor de zoveelste maal werd ‘die moeilijke klas’ besproken. Peter kreeg vooral bevestiging van de leraars praktijk en van een groepje kameraden die de stoerdoeners durfden negeren en ondermijnen. Hij leerde van zich afbijten en zich erdoor slaan, ook al bleef het er in die grote klas van 28 leerlingen “ruig en groef” aan toegaan.

Als ik het onderwerp pesten ter sprake breng in klassen van 16 tot 18-jarigen, zijn ze één en al aandacht. Ik voel en zie op hun gezichten dat het hen raakt. Zonder zuchten of tegenstribbelen wil groep na groep pen en papier nemen en – naamloos – vragen beantwoorden. Wat mij echt verrast, is dat de meesten bijna opgelucht toegeven ooit pijnlijke dingen te hebben meegemaakt. De grens tussen pesten en plagerijen wordt niet getrokken. Vernederd worden raakt en kwetst altijd.

Blad na blad lees ik dat je als jongere gepest wordt en belachelijk gemaakt wordt, omwille van je kledij en uiterlijk, of omdat je te dik, te mager of te klein bent. Als je een bril draagt of roodharig bent, ben je reeds als kleuter een mikpunt van spottende opmerkingen, zo herinneren jongeren zich nog.

Klasgenoten worden gepest, omdat ze slim zijn en goed opletten, of dom en lomp zijn, een spraakgebrek hebben,

de ‘flep’ of mouwveger uithangen, of alleen maar omwille van hun huidskleur of hun vreemde naam...

Iemand getuigt: “We zagen hoe een meisje werd uitgelachen omwille van haar kleren. Enkelen riepen of ze mischien geen geld had om iets degelijks te kopen, tot ze wendend wegliep. Een andere keer zegden ze dat ze stonk, ook al was dat niet waar.” Anderen weten van vechten, stompen, verwijten met heel lelijke woorden, boekentassen uitkieperen of verstoppen, fietsaccessoires laten verdwijnen, merkkledij beschadigen, “je alleen laten staan” of “altijd maar briefjes op de rug geplakt krijgen”.

Op de vraag: *Doe jij wel eens mee?* bekennen velen “soms wel, want anders hoor je er niet meer bij” of “ik doe wel eens mee om te lachen, maar niet om iemand pijn te doen.” Slechts enkelen beweren dat ze aan zulke kinderachtigheden niet meedoen, want ze weten uit ervaring wat het betekent als je plagerijen te verduren krijgt. Iemand heeft blijkbaar ook al bemerkt dat je daar “op den duur ambras en een slechte naam van krijgt!”

Waarom wordt iemand gepest? Omdat iets opvalt aan die persoon in uiterlijk, manier van doen, of afkomst. Ook iemand die niet veel durft te zeggen, vlug rood wordt en liever weglucht om in een hoekje te gaan uithuilen, in plaats van zich te verdedigen, lijkt de spotlust op te wekken. Verschil in rijpheid (hoewel dezelfde leeftijd) brengt ook veel problemen mee.

De motieven van de pesters lijken uiteenlopend. De jongeren wijten het in de eerste plaats aan jaloezie, slechte opvoeding en domheid (sic). Ook vermoeden ze dat het een reactie kan zijn op problemen thuis, die dan op school op anderen uitgewerkt worden. Ze zeggen ook minachtend dat pesters stoer willen doen en zich groot willen voelen, of zich laten opjatten en meesleuren door anderen.

In een klasgesprek kom ik erachter dat Anja uit de inleiding vroeger zelf last had van plagerijen, omwille van haar haar en haar vader. Ze weet nog hoe vaak ze huilend thuiskwam uit de kleuterschool. “Maar mijn moeder zei dat ik me maar niet moest laten doen en moest terugslaan – dat heb ik nu geleerd. Ik laat mij door niemand meer doen en ik heb van niemand geen schrik meer.”

De Bond Zonder Naam blokkeerde ooit:

“Om zelf wat groter te lijken, anderen een kopje kleiner maken”.

Wat kan de school doen ?

Als we de gevoelens van deze jonge mensen beluisteren, is het duidelijk dat al dat "pesten en gesten" de sfeer danig kan vertroebelen. Alvast is het ook de oorzaak of toch mede-oorzaak van veel schoolmoeheid, spijbelen, concentratiemoeilijkheden, slechte resultaten...

We kunnen ons afvragen in welke scholen, afdelingen, klassen het meer of minder voorkomt of bij welke leeftijd ? Wellicht is het eerder een kwestie van het probleem te (willen) zien of niet. Voor mijzelf werd het met de jaren duidelijk dat enkele flagrante gevallen maar het topje zijn van een ijsberg.

Kernvragen: Hoe de symptomen van pestgedrag aanpakken ? Hoe voorkomen ?

Als leerkracht probeer je een goede balans te vinden tussen enerzijds de aandacht voor de leerlingen en anderzijds de aandacht voor de leerstof. Om geen tijd te verliezen voor het leren, heb je de neiging het 'kleine' pestgedrag te negeren of te minimaliseren.

Maar zo'n struisvogelgedrag brengt geen oplossing als het uit de hand loopt. Het gebeurt dat er letterlijk klappen vallen, dat ouders komen klagen of dat het slachtoffer duidelijk erg lijdt onder uitsluiting en plagerijen. Heel wat lijkt dan al verholpen te kunnen worden met slachtoffer én dader eens grondig te beluisteren. Maar soms is een situatie zo erg, dat je de zaak signaleert aan klasseraad en directie om aangepaste maatregelen te zoeken.

Vaak voel je je als leerkracht zo machteloos. Het stille lijden van het slachtoffer, zijn/haar eenzaamheid, de pesterijen buiten het gezichtsveld en de subtiele uitstoting in de groep, in de klas, op de speelplaats. Wat kan je eraan doen ?

Wat met het "zondebokfenomeen" in de klas ? Waarom heeft een groep een zondebok nodig ? Zijn de effectieve pesters wel de echte schuldigen of eerder de luitenanten van een verborgen leider ? Als je pestgedrag 'coupeert', wat betekent dit dan voor het slachtoffer ? Wordt hij/zij daarna werkelijk beter geïntegreerd in de groep of juist nog meer uitgesloten ? En de pester – stopt hij/zij dan werkelijk, of gaat het door op een andere subtiel-verborgen manier, eventueel buiten de school ?

In het ideale geval zou men het fenomeen op een aantal fronten tegelijk moeten aanpakken.

1. Het *slachtoffer* zelf al in bescherming nemen, door te tonen aan de klas dat je opmerkt wat er gebeurt en dat je erop ingaat.

De kans geven concrete voorvallen te melden, en er proberen achter te komen hoe een slachtoffer met aanvallen of uitstotingen omgaat. Je kan samen zoeken naar de beste reactiewijze daarop en 'weerbaarheid' bespreken in de betekenis van : je hebt niet alleen het recht, maar ook de plicht om voor respect voor jezelf op te komen. De volkse raad 'laat je niet doen' lijkt bedenkelijk, het kan eerder agressief geïnterpreteerd worden.

2. Ook met de *pesters* moet gepraat worden. Wat is er gebeurd ? Welke motieven steken erachter ? Kunnen ze zich indenken in het slachtoffer ? Hier wellicht wijzen op verdraagzaamheid en respect voor het anders-zijn van anderen.

3. Hierbij is het vaak noodzakelijk om ook de *hele klasgroep* even aan het denken te zetten. Niet alleen met een klas-sieke preek maar ook met het blootleggen van onderliggen-

de groepsprocessen : wie steunen ze, welke kant kiezen ze en waarom ? Zoals uit de inleiding blijkt, doen ze vaak mee met de sterkste om erbij te horen. Hier is het een kwestie van aan te tonen dat iedereen zijn steentje bijdraagt in een groep. En soms lukt het dat, een klas zichtbaar bijdraait en opklaart.

4. Tenslotte : *de hele schoolsfeer kan preventief werken.*

Zoals met zoveel dingen is het beter te voorkomen dan te genezen. Volgens de verklaringen van jonge mensen zelf en ook volgens onderzoek, komt pesten voort uit agressie als uiting van frustratie, jaloezie, onverdraagzaamheid. Je zou dan ook kunnen stellen dat wie zich goed voelt in eigen vel en wie zich daarbij ook goed voelt op school, niet zo de behoefte heeft 'anderen de duivel aan te doen'.

Komt pestgedrag meer of minder voor in verschillende klassen – afdelingen – scholen en, zo dit wel het geval zou zijn, waar ligt dan de oorzaak ? (Ook stof voor onderzoek ?) Scholen die gericht zijn op de integratie van "moeilijke leerlingen" en/of "leerlingen met leerproblemen" zijn kwetsbaarder op dit vlak. Het technisch- en beroepsopdracht vangt een groot deel van die leerlingen op en moet daar dan ook bekwaam toe zijn en zich daar steeds bekwaam in maken.

De zorg voor een goede school, waar niet alleen de knappe en gemotiveerde leerlingen maar ook de moeilijke en kwetsbare jongeren kunnen gedijen, vergt heel wat analyse, creativiteit en competentie. Dit zou o.a. kunnen betekenen dat er 'alserter' gereageerd wordt. Men moet bekwaam zijn om de signalen te herkennen en op te vangen. Het optreden zelf zou dan niet repressief-straffend, maar eerder probleem-oplossend en probleem-voorkomend moeten gebeuren.

Alles wat groepsbevorderend werkt, zou volle aandacht moeten krijgen. Goedgeorganiseerde culturele activiteiten, studiereizen, sportdagen, ontmoetingsweekenden, schoolfeesten, Chrysostomosvieringen... kunnen voor een klas en school een zegen zijn, zuurstof zijn, en moeten dus niet geschuwd worden als tijdverlies.

Men leert elkaar anders en beter kennen en waarderen. Ook buiten de lessen 'omgangskunde' en 'sociale vaardigheid', die nu al in sommige afdelingen als vak op het programma staan, leert men al omgaan met elkaar, sociaal vaardig zijn. In welke omstandigheden moeten leerlingen en leerkrachten dagdagelijks met elkaar omgaan op school ? Hoe worden groepen samengesteld ? In welke lokalen en met welk materiaal moet er gewerkt en geleefd worden ? In welk soort refters en op welk soort speelplaatsen brengen al die groepen de tijd door tussen de lessen ? Wat valt er samen te beleven tijdens de middagpauze : een fijne tijd om even vrij en gezellig samen te zijn ? Of lijken het grauwe bedoeningen, waar niet veel meer kan dan tegen de muren hangen, en waar roddelpartijen, stoerdoenerijen en plagerijen voor de hand liggende vormen van ambiance-makerij zijn ? Samenvattend hierbij citeer ik de hoofdgedachte van het Groene-Leraar-Systeem¹.

Relatiebekwaam leren worden op school vergt dat daartoe ook de nodige structurele ruimte moet worden gemaakt.

Groene leraars in groene scholen

Naar aanleiding van de actie Welzijnszorg verscheen een brochure 'Pesten op school' en haalden reeds enkele initiatieven de pers. Eerder al verscheen het boek 'De zondebok op school' en startte het idee K.J.T. 'de kinder-

en jongerentelefoonlijnen'. In de Vrije Technische School te Leuven ging ik persoonlijk eens luisteren, hoe met die toestanden omgegaan wordt.

Al bij de kennismaking voel ik de bekommernis voor de hele schoolsfeer en schoolorganisatie.

Bea ontvangt me in haar bureau voor 'leerlingenbegeleiding'². We wachten nog even op Marleen, die de wekelijkse *directieraad* bijwoont. Ik hoor ook van een *Pedagogische Raad* en van het *Project Algemene Vakken*. Eén leerkracht voor de algemene vakken in het beroepsonderwijs, ook in de hoogste klassen. Die leraar kent de leerlingen beter en heeft meer kans en tijd om op te vangen wat er leeft en roert in de groep.

De school is gemengd, alhoewel de jongens de meerderheid vormen. Velen belanden er halverwege het secundair onderwijs, soms halverwege een schooljaar, vanuit andere A.S.O. en T.S.O. scholen uit de omgeving. Het is te begrijpen dat dit heel wat vergt van het aanpassingsvermogen, én van de nieuwkomers én van de bestaande klasgroepen. Zulke 'heterogene klassen vanuit een negatieve keuze' brengen heel wat studie- en groepsproblemen mee. Ook wordt opgemerkt dat 'alles wat opvalt', alles wat buiten het doorsneegemiddelde valt, moeilijk getolereerd wordt.

Vaak is de studierichting dus niet echt zelf gekozen maar een nooduitgang, die niet altijd een 'uitweg' lijkt te bieden. De nieuwe afdeling lijkt al gauw even moeilijk als de pas verlaten afdeling in de vorige school.

Geen succes meer scores op school, zegt Bea, heeft als gevolg dat vaak thuis ook nog eens extra spanningen ontstaan. Dan blijft voor de jongere slechts de leeftijdsgroep over om zich te laten gelden of zich af te reageren.³ (Zie: "De drie werelden van Johnny en Marina", *Welwijs*, 1990, nr. 3).

Ook leerkrachten kunnen het mikpunt worden, en als het niet lukt binnen de school dan lukt het wel buiten de school: een partijtje vandalisme op de bekende wagen, fiets of vest geeft blijkbaar wat kleur en spanning in het grauwe bestaan!

René is leraar P.A.V. (Project Algemene Vakken) én klastitularis van een 4de jaar. Tegenover plagerijen en pesterijen treedt hij steeds duidelijk op. Heel recent nog naar aanleiding van een letterlijke bedreiging (mét mes) van zo'n nieuwe in de klas. Een grote sterke 'body' maar niet zo ter tale. Toch moet hij, omwille van zijn fysiek, bedreigend overgekomen zijn. Als klastitularis vangt René dergelijke voorvallen vlug op. Als leraar P.A.V. komt hij zes uren in deze klas en heeft hij dus de kans om er uitgebreid en ook klassikaal op in te gaan. De mening van de groep heeft grote invloed op de verdere afloop van zo'n incidenten én op de voorkoming ervan.

Marleen verwerkt in lessen godsdienst een video-opname van Rondom Tien: 'Pesten doet wel pijn...'. Het maakt indruk op de jongeren als ze horen en zien hoe veel volwassenen de pesterijkwetsuren uit hun jeugd niet verwerkt kregen.

Dat gezamenlijk bespreken en erover nadenken bevordert de (gewetens)vraag: "Waar doe ik wel of niet aan mee? Wat doen mensen elkaar aan?" Zich leren inleven in de andere kan heel veel leed voorkomen of genezen. Leren "rekening houden met de anderen" is in sociale opvoeding zeker even belangrijk als het "leren opkomen voor jezelf".

In deze school zoeken leerkrachten hoe men kan voorkomen en begeleiden.

De feiten worden niet verdoezeld, het slachtoffer krijgt niet de schuld.

Ze vinden het belangrijk dat:

- de leerlingen weten waar ze met klachten terecht kunnen en dat pesterijen wel degelijk aangepakt worden;
- in de opvoeding duidelijk gemaakt wordt dat sommige zaken een nogal goedkope – tot laffe, gemene, platvloerse manier van plezier maken zijn;
- de klasgroep bewust wordt gemaakt van de collectieve verantwoordelijkheid en van de gevolgen, als je zomaar de kant van de sterkste kiest en zomaar meedoet om erbij te horen;
- ook de pester weet dat hij/zij zijn/haar verhaal kan doen of moet doen en echt beluisterd wordt;
- de hele situatie waarin op een school overlegd, omgegaan en georganiseerd wordt zijn weerslag heeft op de hele schoolsfeer.

Om te lachen?

Luc, leerlingbegeleider en klastitularis, was bij de aanvang van ons gesprek plots weggeroepen "voor een vechtpartij". Hij blijft lang weg en bij zijn terugkomst ben ik benieuwd naar wat er gebeurd is. Hij heeft "papieren" bij. Ik kijk niet-begrijpend en zijn methode luidt: bij flagrante gevallen laat ik slachtoffer én dader een schriftelijk verslag opmaken van wat er zich afspeelde. Op de daartoe voorgedrukte formulieren staat naam, plaats en tijd, dan volgt de eigen versie.

Luc leest voor: "Steven duwde mij op de trap – dat doen ze dikwijls om mij te plagen – maar nu duwde ik terug en dan sloeg hij me en toen viel ik met mijn gezicht op de leuning en mijn tanden bloedden..."

En de klok van de dader (een jongen uit een tehuis, informeert Luc ons): "We deden wat spelletjes om te lachen en meestal lacht hij ook mee – maar nu begon hij ineens tegen te wringen en toen sloeg ik terug... enz..." En Luc in de kantlijn: tja, dat zeggen die mannen dan meestal: *we deden het maar om te lachen meneer!*

Met dank aan Bea, René, Marleen en Luc.

Maria EYKERMAN
Waterstraat 44
3360 BIERBEEK

Laurent THIJS
P.M.S.-Vrije Technische Scholen
Dekenstraat 3
3000 LEUVEN

NOTEN

¹ Zie: *Klasse*, 1990, 1.

² Zie: *Welwijs*, 1990, 1.

³ Zie: De drie werelden van Johnny en Marina, *Welwijs*, 1990, 3.

BIBLIOGRAFIE

VAN DER MEER, B., *De zondebok in de klas*, Berkhout, Nijmegen.
Brochure *Pesten op school*, Welzijnszorg, Koningsstraat, 167 te 1210 Brussel
Vlaamse Kinder- en Jongerentelefoons KJT.

OVER 'GRONDBEGINSELEN'¹

Voor het theateronderdeel van Artiboko (Artistieke boodschap voor de koning) werd Oud Huis Stekelbees een vaag thema opgegeven, en de opdracht om met een groep jongeren iets in elkaar te steken dat een beeld gaf van hun leefwereld. Maar Guy Cassiers had al langer zin om met jongeren eens te werken rond het eigenaardige oeuvre van Robert Walser². Of de jongeren zich daarin konden herkennen, zou wel blijken.

Na een algemene selectie kwam die confrontatie. Een klein groepje jongeren moest elk hetzelfde fragment voorbereiden uit het boek 'Jakob von Gunten'. Er kwamen verschillende interpretaties uit de bus, één meisje frommelde de fotocopies gewoon op en gooide ze weg: afgekeurd.

Jakob von Gunten is dan ook geen stereotiep personage, en bovendien heel moeilijk te vatten. Meestal wordt jeugd geassocieerd met vrijheidsdrang, zoeken naar een eigen identiteit. Jakob verschuilt zich in lyrische (maar knipogende) zinnen, stapt vrijwillig in het uniform en de reglementen van een strenge kostschool. Wat hij echt meent, wie hij eigenlijk is, valt niet zo gauw uit te maken.

Daarom werd er gepraat met de jongeren, en zo kwamen er aansluitende ervaringen boven. Ook via andere teksten, die verzameld werden in het programmaboekje, kwam er een bredere kijk op het thema van gehoorzaamheid, dienen,... Werd de titel 'Grondbeginselen' nog ontleend aan een associatie met het fascisme, aan het einde waren er enkele gedichten bijgehaald over ontroerende toewijding.

Ook in het stuk zelf, is er niet één Jakob, maar speelt iedereen een eigen variatie. En toch blijft iedereen ook een beetje zichzelf, worstelend met een tekst die een ander heeft geschreven, en zich daar soms in hun spel bedenkingen bij makend.

'Wij vertellen hele verhalen tegen elkaar, als we zo liggen, verhalen uit het leven, dat wil zeggen, meegemaakte, maar nog veel meer verzonnen verhalen, waarvan de feiten uit de lucht gegrepen zijn. Dan schijnt het om ons heen, tegen de muren op en erlangs omlaag, zachtjes te klinken. De benauwde, donkere kamer, verwijdt zich, er verschijnen stralen, zalen, steden, kastelen, onbekende mensen en landschappen, het buldert en lispelt, spreekt en huilt enz.'

Uit: Jakob von Gunten (R. Walser)



Foto Jan Simoen



Foto Jan Simoen

'Maar dat ik toen haar, onze juffrouw, quasi toebehoorde, dat was oprecht gevoeld. Wij hoorden bij elkaar. Natuurlijk met onderscheid. Maar we waren elkaar opeens zeer nabij. Altijd, altijd echter met onderscheid. Ik haat het ronduit, zo erg weinig of helemaal geen vormen van onderscheid te voelen. Daarom, dat juffrouw Benjamenta en ik twee heel verschillend gearde en geplaatste wezens waren, dat te voelen, daarin lag voor mij een geluk.'

Uit: Jakob von Gunten (R. Walsler)



Foto Jan Simoen

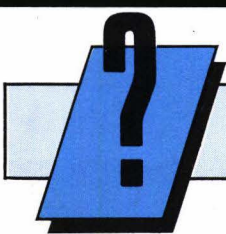
'Ik zal vlijtig zijn en diegenen gehoorzamen die het verdienen dat je ze gehoorzaamt. Ouders en onderwijzers verdienen dit zonder meer. Dit is mijn opstel.'

Uit: Verzameling opstellen (R. Walsler)

Jo GOVAERTS
Dorpsstraat 50
Oud-Heverlee

NOTEN

1. 'Grondbeginselen', produktie van Oud Huis Stekelbees, op initiatief van de Koning Boudewijnstichting, Regie van Guy Cassiers. Spelers: Lieven Bayens, Annelies Beck, Irène Cassiers-De Graef, Hein Decaluwe, An Gielen, Hendrik Goris, Karoline Kindt, Ineke Lievens, Diederik Peeters, Nathalie Sanchez, Miek van Bockstaele, Kristien Verbist, Tom Van de Vel.
2. WALSER, Robert, *Jakob von Gunten, een dagboek*, vertaald door Jeroen Brouwers, nawoord van Guido Stefan, Grote ABC nr. 381, Uitgeverij de Arbeiderspers, Amsterdam, 1981.



Van medebeheer tot adviesrecht.

Op het eerste zicht lijkt het wat contradictorisch: ondanks de intentie van de Minister van Onderwijs om minder gereguleerd op te treden, volgt het ene belangrijke decreet het andere op. Het strekt de Vlaamse Executieve tot eer dat haar belangrijkste decreten en besluiten de lokale autonomie tot onderwerp hebben.

In een recente vergelijkende studie over de basisvorming in vier ons omliggende landen merken de auteurs in dit verband op: "Het recente streven van nationale overheden naar meer autonomie van lokale besturen en scholen, naar decentralisatie, deregulering en participatie van zoveel mogelijk onderwijsbetrokkenen, wordt positief geïnterpreteerd op voorwaarde dat centrale beleidsvoerders dit niet als een alibi gebruiken voor hun politieke opdracht, nl. te waken over een rechtvaardige distributie van onderwijskansen." (WIELEMANS, W., 1990, p. 347).

Het probleem

Vlaanderen heeft, als Belgische erfenis, de onderwijssnetten. Het hoeft dan ook helemaal niet te verwonderen dat de lokale autonomie per net ingevuld wordt.

In het Gemeenschapsonderwijs spreekt men over **medebeheer** via de **schoolraden** en dit wordt geregeld door het Decreet van 19 december 1988 (O.C., I, VIII, p. 2 e.v.) en het Besluit van de Vlaamse Executieve van 19 september 1990 (O.C., II, IX, p. 6 e.v.). In het Vrij Katholiek Onderwijs is men tot een consensus gekomen over het adviesrecht via de **participatieraden** (Forum, 1991) en zal deze materie geregeld worden in één van de volgende decreten.

Met als gevolg...

Een democratisering op twee snelheden? De geschiedenis zal dit moeten uitmaken. Momenteel kan men enkel de beide uitgangspunten naast mekaar plaatsen. De lokale autonomie wordt één van de belangrijkste aspecten bij een schoolkeuze. Hoever wil je jezelf, als ouder of opvoeder, voor je kinderen engageren op school? In een eerste bijdrage wordt ingegaan op het medebeheer in het Gemeenschapsonderwijs. Nadien, in een volgende bijdrage, wordt er stilgestaan bij het adviesrecht in het Vrij Katholiek Onderwijs. Telkens worden de volgende drie aspecten behandeld: de respectievelijke bestuursorganen, hun bevoegdheden, en het kiesreglement.

Het medebeheer in het Gemeenschapsonderwijs.

1. De bestuursorganen (M.O. 19 dec. 1988)

Het Gemeenschapsonderwijs heeft, met uitsluiting van ieder ander orgaan, de A.R.G.O. als inrichtende macht (art. 4). Het bestuur wordt op twee niveaus gesitueerd: landelijk (de centrale raad) en lokaal (de schoolraden).

1.1. De centrale raad.

De centrale raad bestaat uit twaalf leden (art. 24):

- zes leden worden benoemd door de Executieve op voordracht van de leden van de Vlaamse Raad.
- zes leden worden rechtstreeks verkozen uit de basis (schoolraden en instellingshoofden).

1.2. De schoolraden (M.O. 19 dec. 1988)

De schoolraad bestaat uit 12 leden voor schoolinstellingen met minder dan 1000 leerlingen en uit 15 leden voor schoolinstellingen met meer dan 1000 leerlingen:

- 4 à 5 stemgerechtigde leden, rechtstreeks verkozen door de ouders;
- 4 à 5 stemgerechtigde leden uit de lokale sociale, economische en culturele milieus, gecoöpteerd door de rechtstreeks verkozen

ouders;

- 3 à 4 stemgerechtigde leden uit de leden van de pedagogische colleges van de onderwijsinstelling(en), gecoöpteerd door de rechtstreeks verkozen ouders en de gecoöpteerde leden uit de lokale milieus;
- één hoofd van de onder de schoolraad ressorterende onderwijsinstellingen;
- volgens centraal opgestelde regels worden ook de leerlingen van de laatste twee jaren bij de schoolraad betrokken (art. 14).

2. De bevoegdheden.

Ook de respectievelijke bevoegdheden van de centrale raad en de lokale schoolraden worden bij decreet bepaald. Ze omvatten de volgende taken: het algemene beleid, de pedagogische inhoud, het personeelsbeleid en het materieel en financieel beheer.

2.1. De centrale raad.

Dit orgaan heeft een zeer uitgebreide centrale bevoegdheid en heeft zowat de voogdij over de lokale schoolraden. In naam en voor rekening van de A.R.G.O. kan het individuele beslissingen nemen, handelingen stellen en overeenkomsten sluiten (art. 36). Dit uit zich op de vier terreinen van het beleid:

- Het **algemeen beleid** wordt als volgt omschreven (art. 32):

- 1° het opstellen van de neutraliteitsverklaring;
 - 2° het opstellen van de verklaring van gehechtheid aan het Gemeenschapsonderwijs;
 - 3° de oprichting, de samenvoeging en de afschaffing van onderwijsinstellingen;
 - 4° de oprichting, de samenvoeging en de afschaffing van andere organismen, adviesorganen, pedagogische diensten, gespecialiseerde commissies en diensten;
 - 5° de inrichting van eigen pedagogische begeleidingsdiensten en autonome internaten;
 - 6° het nemen van initiatieven die in direct verband staan met het Gemeenschapsonderwijs;
 - 7° de samenwerking, op centraal niveau, met de besturen van andere inrichtende machten en de samenwerking met andere vormen van opleiding en vorming;
 - 8° het bepalen over welke instellingen de bevoegdheid van een schoolraad zich uitstrekt;
 - 9° het uitvaardigen van richtlijnen voor de materies die niet uitsluitend onder één schoolraad ressorteren;
 - 10° het opleggen van eenvormige interne administratieve documenten;
 - 11° het beslechten van geschillen tussen schoolraden;
 - 12° het opstellen van het reglement van orde van de schoolraden;
 - 13° de relaties met andere, ook buitenlandse, inrichtende machten van onderwijs en met internationale en supranationale organisaties;
 - 14° het uitbrengen van advies aan de Executieve betreffende de kiesprocedure;
 - 15° het delegeren van zijn bevoegdheden;
 - 16° het bepalen van de aangelegenheden waarvoor en de regels voor en volgens welke de leerlingen van de laatste twee jaren van het secundair onderwijs worden betrokken bij de werking van de schoolraad.
- Het **pedagogisch beleid** (art. 33) omvat drie punten:
- 1° het bepalen van het pedagogisch project, het algemeen pedagogisch beleid, de algemene planning en de coördinatie;
 - 2° het bepalen van de leerplannen;
 - 3° de coördinatie, op voorstel van de lokale bestuursorganen van de programmatie van de mogelijke studierichtingen.
- Inzake het **personeelsbeleid** (art. 34) worden vier opdrachten omschreven:
- 1° het administratief beheer van de loopbaan van het onderwijspersoneel;
 - 2° de benoeming, de selectie en de bevordering van het personeel;
 - 3° de werving, benoeming en bevordering van het personeel van de administratieve diensten van de A.R.G.O.;

- 4° het aanbod van mogelijkheden inzake beroepsvervolmaking en permanente vorming.
- Het **materieel en financieel beheer** (art. 35) omvat tenslotte :
 - 1° het opstellen van de jaarlijkse ontwerp-begroting en van de jaarlijkse uitvoeringsrekeningen ;
 - 2° het beheer van de roerende goederen van de A.R.G.O. ;
 - 3° het beheer van de centrale ontvangsten en uitgaven ;
 - 4° het beheer van de gebouwen en de algemene bouwplanning ;
 - 5° het beheer van de onroerende goederen ;
 - 6° de algemene coördinatie van het vervoer van leerlingen ;
 - 7° de belegging van beschikbare gelden ;
 - 8° het opleggen van eenvormige regels inzake het zelfstandig financieel en materieel beheer van de schoolraden ;
 - 9° het beheer van de middelen, voorafgenomen op het geheel van de werkingsmiddelen ;
 - 10° de goedkeuring van de begrotingen van de schoolraden en controle op de rekeningen ;
 - 11° het toekennen van de globale dotaties voor werking en uitrusting.

2.2. De schoolraden.

Deze hebben een beperkte bevoegdheid, onder toezicht van de A.R.G.O., voor de eigen onderwijsinstelling.

- Voor het **algemene beleid** (art. 44) betreft dit : het vastleggen van de gedragsregels binnen de school, de samenwerking met andere diensten van de A.R.G.O., de lokale samenwerking, de adviesverlening aan de centrale raad.
- Voor het **pedagogisch beleid** (art. 45): het goedkeuren op voorstel van het pedagogisch college van het schoolwerkplan en de plaatselijke pedagogische organisatie.
- Voor het **personeelsbeleid** (art. 46): de tijdelijke aanstelling van personeel, de voordracht aan de centrale raad van kandidaten voor vaste benoeming en de indienstneming van administratief personeel en meesters-, vak- en dienstpersoneel.
- Voor het **materieel en financieel beheer** (art. 47): het aankopen en beheren van materiaal, het formuleren van concrete bouwprojecten en het opstellen van de begroting en de jaarlijkse uitvoeringsrekening.

3. Het kiesreglement (M.O. 19 sept. 1990)

Deze procedure werd vastgelegd in een besluit van de Vlaamse Executieve en verloopt in drie fasen.

3.1. De rechtstreekse verkiezingen door de ouders.

De rechtstreekse verkiezingen hebben plaats om de vijf jaar tussen 1 en 8 december en werden voor het eerst gehouden in 1990.

De organisatie van de verkiezingen wordt opgedragen aan een kiesbureau dat geïnstalleerd wordt tegen één oktober vóór de geplande verkiezingen (art. 2).

Vóór 10 oktober voorafgaand aan de installatie van de schoolraad wordt via het Staatsblad een oproep tot kandidaatstelling gedaan. (art. 7)

Tegen 15 oktober van het jaar dat voorafgaat aan de installatie van de schoolraad wordt de kiezerslijst opgesteld. (art. 6)

Vóór 10 november wordt de kandidatenlijst definitief afgesloten. De oproep tot de kiezers geschiedt ten laatste veertien dagen vóór de opening van de verkiezingen. (art. 12)

Binnen de acht dagen, te tellen vanaf de dagtekening van het proces-verbaal van de stemopneming, kan er bezwaar aangetekend worden bij de centrale raad. Binnen de maand na de verkiezingen moet de centrale raad dan uitspraak doen.

3.2. De coöptatie uit de lokale, sociale, economische en culturele milieus.

De oproep tot de kandidaten voor coöptatie gebeurt gelijktijdig met de oproep tot de rechtstreekse verkiezingen.

Tot 10 januari vóór de installatie van de schoolraad kunnen kandidaatstellingen ingediend worden bij de voorzitter van het kiesbureau. (art. 29)

Vóór 15 januari voorafgaand aan de installatie van de schoolraad worden de coöptaties gedaan. (art. 30)

Binnen de zestig kalenderdagen na ontvangst dient de centrale raad de beslissing tot coöptatie te ratificeren. (art. 34)

3.3. De coöptatie uit de pedagogische colleges.

Binnen de tien kalenderdagen, na kennisgeving van de ratificatie gaat men over tot de coöptatie uit het pedagogisch college. (art. 35)

4. Een algemene beschouwing over het medebeheer in het Gemeenschapsonderwijs.

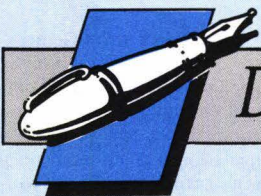
Het Gemeenschapsonderwijs, als erfgenaam van het Rijksonderwijs, heeft een sterk centraal bestuur en een administratieve traditie. Dit kan een winstpunt betekenen omdat het een werkinstrument kan worden om gecoördineerd opvoedings- en onderwijsproblemen aan te vatten. Maar het kan ook een ernstige handicap worden, zo heel de infrastructuur zou verworden tot een bureaucratie. De basis zal het moeten waarmaken.

Het voorliggende concept biedt alleszins veel perspectief omdat de ouders zeer centraal staan. De grote wisseling van de verkozen ouders en hun gebrekkige onderwijstechnische kennis vormt een probleem. Wie gaat deze mensen logistiek ondersteunen? Voor de kansarmen is er bovendien een bijkomend probleem van hun verkiesbaarheid. Rechtstreekse verkiezing zal er niet meteen inzitten. Er zal wel voldoende ruimte zijn voor ernstig lobbywerk. Dit moet een extra uitdaging zijn voor het onderwijsopbouwwerk en een unieke kans voor het buurtwerk en de bijzondere jeugdzorg. Ook het betrekken van de leerlingen uit de twee hoogste leerjaren moet zeer positief beoordeeld worden.

Jan TALLON
Molenstraat 145
3010 LEUVEN

BIBLIOGRAFIE :

- MIN. ONDERWIJS, 19 december 1988, Bijzonder decreet betreffende de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs. (B.S. 29-12-1988 ; B.S. 15-3-1989 ; err. B.S. 7-2-1991), *Officieuze codificatie van onderwijswetgeving en -reglementering*, Deel I, titel VIII.
- MIN. ONDERWIJS, 19 september 1990, Besluit van de Vlaamse Executieve tot vaststelling van het kiesreglement voor de lokale schoolraden en raden van het bestuur van het Gemeenschapsonderwijs. (B.S. 4-1-1991), *Officieuze codificatie van onderwijswetgeving en -reglementering*, Deel II, titel IX.
- N.S.K.O., De participatieraad in het katholiek onderwijs. *Forum*, 1991, nr. 3/4.
- WIELEMANS, W., VERMEERBERGEN, I., *Basisvorming in het voortgezet onderwijs*, Leuven, Garant, 1990.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Ontwikkeld onderwijs: een garantie voor integratie in het Europa van 1992

Onderwijs heeft tot doel de leerling voor te bereiden op een gezonde participatie in de maatschappij.

Ontwikkeld onderwijs legt de bijzondere klemtoon op de maximale ontplooiing van ieders potentieel.

Het Katholiek Pedagogisch Centrum organiseert m.b.t. dit thema een **symposium op vrijdag 14 en zaterdag 15 juni 1991**.

Drie aspecten worden op de voorgrond gezet:

Een eerste optie is het stimuleren van leerlingen tot kritisch, zelfstandig, creatief denken en probleemoplossen.

Bij het aanbrengen van leerstof worden tevens deze cognitieve vaardigheden vooropgesteld.

Vervolgens ligt de nadruk op de sociale competentie. Deze is in belangrijke mate gestoeld op cognitieve vaardigheden, maar het object heeft betrekking op het uitbouwen van bevredigende relaties tussen mensen. Bevorderen van sociale competentie faciliteert meteen ook de verwerving van schoolse vaardigheden.

Tenslotte, en op dezelfde lijn, staat de dynamisch-affectieve component. In de loop van zijn ontwikkeling differentieert en verruimt het kind zijn belangstellingen, behoeften, aspiraties. Volwassenen (de school en de ouders) moeten kinderen hiertoe actief de ruimte bieden.

Een greep uit het programma:

- Cognitieve stimulering: onderwijspsychologische beschouwingen.
- Beïnvloedbaarheid van intellectuele vaardigheden.
- Instrumenteel Verrijgingsprogramma (I.P.V.): implementatie en leerkrachtenopleiding.
- Bevorderen van sociaal competent gedrag.
- Gedragsproblemen bij adolescenten.
- Persoonlijkheidsvorming en persoonlijkheidsbegeleiding in het onderwijs.
- De psycho-dynamische benaderingswijze bij de behandeling van gedrags- en psychische moeilijkheden.
- Een systeemtheoretische kijk op de dynamisch-affectieve ontwikkeling.
- etc.

Het symposium wordt georganiseerd in K.O.C. "De Lange Munte", Bad Godesberglaan, 19-21 te 8500 Kortrijk en is bedoeld voor alle personen betrokken bij het buitengewoon onderwijs: leerkrachten, opvoeders en hulpverleners.

Inschrijven kost 1.950 Bfr. voor twee dagen, waar inbegrepen is de documentatiemap en koffie, en middagmaal op vrijdagmiddag. Voor meer informatie: Wetenschappelijk Forum, Ontwikkeld Onderwijs, K.O.C. De Lange Munte, Bad Godesberglaan 19-21, 8500 Kortrijk, tel. 056/21.46.13 of 056/21.46.58 of 056/21.46.27.

Gezinswetenschappen: een boeiende uitdaging!

Het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, een v.z.w. van de Bond, biedt sinds 1960 een opleiding **Graduaat Gezinswetenschappen** aan.

Vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines worden bouwstenen aangereikt waarmee de gezins- en relatieproblematiek kan uitgediept en begrepen worden.

Gespreid over drie jaren wordt, gedurende één dag per week, volgend lessenpakket aangeboden:

- In het **eerste jaar** wordt een algemene inleiding gegeven in de verschillende wetenschappelijke disciplines die ook het gezin bestuderen zoals: psychologie, pedagogiek, economie, recht, filosofie, sociologie, etc.

- In het **tweede jaar** wordt de relatie tot zichzelf, de anderen en de omgeving uitgediept. Psychologie, ethiek, relatievorming, medische en gedragsproblemen, onderwijsproblemen en pedago-

giek, etc. en ook methodische vakken zoals individuele gespreksvoering, werken in groepen, registreren en rapporteren staan op het programma.

- In het **derde jaar** staan de problemen van en de hulpverlening aan gezinnen en jongeren op materieel, geestelijk en sociaal gebied in de belangstelling. In een algemeen gedeelte wordt de sociale zekerheid m.b.t. het gezin, de communicatie en conflicten met hun juridische vertaling, bestudeerd.

In de opties 'gezinsbegeleiding' en 'gezinsvervanging' worden de begeleiding, de opvang, de voorzieningen en structuren t.a.v. gezinnen en personen belicht. In de begeleiding gaat de aandacht naar relaties in het gezin en jongeren-problemen, in vervanging naar sociaal, fysiek en mentaal gehandicapten en gezinsgerichte hulpverlening.

Naast de methodiek-vakken en de daarrond opgezette trainingen, wordt ongeveer een vijfde van de beschikbare tijd besteed aan projectwerking: vanuit eigen ervaring en beleving worden de verschillende onderwezen vakken geïntegreerd aan de hand van een door de student gekozen thema.

Op het einde van de opleiding wordt een **graduaatsdiploma gezinswetenschappen** uitgereikt, waarmee in de sociale en pedagogische sector diverse taken kunnen opgenomen worden.

Meer informatie m.b.t. inhoud, docenten en inschrijvingsvoorwaarden kunnen bekomen worden bij het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen, Troonstraat 125, 1050 Brussel, tel. 02/507.89.99.

Het onderwijs in de jaren negentig, Back to basics of back to the sixties?

In januari, februari en maart organiseerde **Het Masereelfonds** en **Aktiegroep kritisch onderwijs** discussieavonden met als invalshoek "de crisis in het onderwijs".

Deze avonden kaderden in het thema "de crisis van het denken". Het vertrekpunt is de vaststelling dat het moderne denken van verschillende zijden wordt bekritiseerd. Daarom is het nodig een forum ter beschikking te stellen waar deze problematiek op een boeiende wijze bespreekbaar wordt gemaakt.

Met de teksten die de sprekers ter beschikking stelden werd een brochure samengesteld. Volgende onderwerpen komen aan bod.

- "Het onderwijs in de zich ontwikkelende Belgische maatschappij" door Tony van den Heurck;

- "Basiseducatie, is er nog plaats voor pedagogisch optimisme?" door Hugo Verdurmen;

- "Lokale schoolraden, een nieuwe bestuursvorm voor het gemeenschapsonderwijs" door Jean Eyckmans;

- "Onderwijs en postmodernisme" door Walter Lotens.

Alle auteurs zijn zeer nauw aan het onderwijs verbonden.

De brochure "**Het onderwijs in de jaren negentig**" telt 69 bladzijden en kost 150 Bfr. Ze is verkrijgbaar bij AKO, Pacificatiestraat 34, 2000 Antwerpen, tel. 03/248.06.98 en bij het Masereelfonds, Vlasmarkt 19, 2000 Antwerpen, tel. 03/231.68.75.

Twintig vooroordelen over migranten en een weerlegging

Recente studies wijzen uit dat vele oorzaken van racisme en vreemdelingenhaat berusten op misverstanden en tekort aan informatie. Dit probleem doet zich in alle lagen van de bevolking voor, doch het meest bij die mensen die zelf heel wat klappen in het leven te verwerken kregen.

Daarom werd er een bundel samengesteld door het Wetenschappelijk Documentatiecentrum voor Etnische Minderheden in samenwerking met het Vlaams Overlegcentrum voor het onthaal van migranten, waarin met wetenschappelijke argumenten en in een begrijpbare taal twintig veel gehoorde vooroordelen over migranten

weerlegd worden :

1. "Er zijn steeds meer buitenlanders in België. Er komen nog veel nieuwe immigranten, vooral Noordafrikanen en Turken, het land binnen."
2. "De laatste jaren wordt ons land overspoeld door stromen vluchtelingen. De meesten zijn enkel uit op een lekker lui leventje in een rijk westers consumptieland."
3. "Ze hebben zoveel kinderen, dat ze binnenkort met meer zullen zijn dan wij, Belgen. (Ze kweken als konijnen)."
4. "Het is voor de migranten en voor ons beter als ze terugkeren naar hun land van oorsprong. Eigenlijk is dit de enige manier om het 'migrantenprobleem' op te lossen."
5. "Nu er een tekort aan werkgelegenheid is, hebben we deze arbeidskrachten niet langer nodig. Ze nemen 'onze' arbeidsplaatsen in en veroorzaken zo werkloosheid bij Belgen. Hun terugkeer zal de werkloosheid oplossen."
6. "Ze profiteren van de werkloosheidsuitkeringen. Ze gaan liever doppen dan werk zoeken."
7. "Ze profiteren van ons systeem van sociale voorzieningen. Ze teren op de kap van het O.C.M.W. en leven van de kinderbijslag."
8. "Ze willen zich niet aanpassen aan de Vlaamse samenleving. Als ze dezelfde rechten willen hebben, moeten ze zich maar laten naturaliseren."
9. "De migrantenjongeren zijn dikwijls agressief. Ze hangen maar wat rond op straat en bedreigen de goedgeaarde burger. Je kunt ze niet als vriend hebben, want ze trekken altijd partij voor elkaar."
10. "De vreemdelingen zijn de oorzaak van de toenemende criminaliteit. Ze vertonen meer crimineel gedrag en hebben geen respect voor onze wetgeving."
11. "De Islam is een onverdraagzame godsdienst. De Islam is imperialistisch en vijandig tegenover alle niet-moslims."
12. "De moslimcultuur en het islamitisch geloof zijn niet verenigbaar met onze cultuur. Ze slachten schapen in hun badkuip; ze maken de hele nacht lawaai in de periode van de ramadan; ze halen te pas en vooral te onpas hun matjes boven om te bidden."
13. "De positie van de vrouw is totaal ondergeschikt aan die van de man. De mannen slaan hun vrouw en kinderen".
14. "Migrantenkinderen halen het onderwijspeil naar omlaag. Hun kinderen zijn dommer."
15. "Ze verdringen de Belgische kinderen uit de scholen."
16. "Ze troepen samen en de buurten waar ze wonen, verloederen."
17. "Ze kunnen geen huis onderhouden. Van zodra ze er wonen, wordt het een krot."
18. "Ze zijn vuil en onhygiënisch."
19. "Ze vallen onze vrouwen lastig."
20. "Het zijn zelf de grootste racisten."

De bundel richt zich naar hulpverleners in het Welzijnswerk, het onderwijs, de lokale besturen en de media.

Voor meer informatie : Administratie Gezin en Maatschappelijk Welzijn, Markiesstraat 1, 1000 Brussel, tel. 02/507.31.11.

Samen op 'weg, in een multi-etnische samenleving

Dit is de titel van een lijvige brochure die uitgegeven wordt door de Koninklijke Commissaris voor Migrantenbeleid, Paula D'Hondt. Ze richt zich voornamelijk naar leerlingen uit de laatste jaren van het secundair onderwijs.

Na een historische introductie wordt er ingegaan op de samenstelling van de migrantenpopulatie, de vluchtelingen, het racisme en het etno-centrisme. Daarnaast bevat de brochure enkel bijdragen, die vanuit de praktijk, de situatie van de migrant beschrijven, waardoor het mogelijk wordt hun situatie beter te begrijpen. Tenslotte licht de brochure een aantal vooroordelen toe die er over migranten bestaan.

Bij dit migrantenleerboek zal er ook een begeleidende video samengesteld worden.

De brochure kost 150 Bfr. (+ 50 Bfr. verzendingskosten) en kan besteld worden bij INBEL, Kunstlaan 3, 1040 Brussel, tel. 02/217.11.11.

We laten je niet barsten

We laten je niet barsten is een brochure over alles wat u moet weten over de Bijzondere Jeugdbijstand in Vlaanderen.

Deze brochure, uitgegeven door Jan Lenssens, Gemeenschapsminister van Welzijn en Gezin, omvat een uiteenzetting van de krachtlijnen in het beleid inzake Bijzondere Jeugdbijstand en hoe dit in de praktijk gerealiseerd wordt.

De wetgeving m.b.t. deze materie is de laatste twee jaar grondig gewijzigd.

In een eerste deel wordt dan ook de **nieuwe Bijzondere Jeugdbijstand** toegelicht. Daarna wordt de **rol van de verwijzende instanties** m.n. het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg, de bemiddelingscommissie en de jeugdrechtbank besproken en wordt de **werking van de Bijzondere Jeugdbijstand** in de praktijk doorgelicht.

Na een beschrijving van de **specifieke voorzieningen** wordt er ingegaan op het **bijzonder karakter** van de Bijzondere Jeugdbijstand. Daarnaast wordt ook de **manier** uiteengelegd om op deze hulpverlening beroep te doen en zijn al de **adressen** van de instanties opgenomen. Tenslotte bevat de brochure een korte bespreking van de **wetgeving** inzake Bijzondere Jeugdbijstand.

Kortom draagt deze brochure bij tot een beter inzicht in de belangrijke sector van de welzijnszorg.

Deze brochure kan bekomen worden bij : Kabinet van de Gemeenschapsminister van Welzijn en Gezin, Jozef II-straat 30 te 1040 Brussel, tel. 02/210.86.11.



Diversificatie van de studiekeuze van meisjes

Op initiatief van M. SMET, Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie, is er een brochure verschenen waarin een overzicht wordt gegeven van alle brochures, onderzoeksrapporten, affiches en video's die, op haar initiatief, rond het thema van de studiekeuze van meisjes zijn verschenen.

Nieuw in 1991 zijn tien **videocassettes** van elk vier minuten waarin tien mannen en vrouwen tijdens de uitoefening van hun dagelijkswerk gefilmd werden. De basisinformatie over de inhoud van het beroep, de werkomstandigheden, loopbaanperspectief en vooropleiding worden in de commentaren aangebracht.

Een oordeelkundig gebruik van deze videoreeds geeft aan de leerlingen - zowel meisjes als jongens - nieuwe informatie over toekomstmogelijkheden en laat hen tegelijkertijd wennen aan het beeld van vrouwen in niet-traditionele beroepen.

Voor meer informatie : Dienst Maatschappelijke Emancipatie, Ministerie van Volksgezondheid en Leefmilieu, R.A.C., Esplanadegebouw, 4de verdieping, kamer 427, 1010 Brussel, tel. 02/210.45.17 of het Kabinet van M. SMET., Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie, Queteletplein 7, 1030 Brussel, tel. 02/219.01.19.

Recreatiecriminaliteit

In een recent themanummer van WEJA, het werk- en studiecentrum voor grootstedelijke jeugdproblematiek regio Antwerpen, wordt het thema recreatiecriminaliteit uit de doeken gedaan.

De recreatiesector kende een stormachtige ontwikkeling onder andere door een toename aan vrije tijd. Vooral massarecreatie heeft zeer veel aan belang gewonnen.

In dit themanummer worden de verschillende vormen van recreatiecriminaliteit besproken, en wordt de rol van de jongeren, hun achtergronden en motieven, nader bekeken.

Bestellingen: Weja, Alfons Engelsstraat 1, 2060 Antwerpen, tel. 03/235.52.26. (200 Bfr.).

Onderwijswegwijzer

De onderwijswegwijzer is een **afkortingen- en adressengids** voor het onderwijs.

Deze publikatie geeft een overzicht van gangbare afkortingen en acroniemen van onderwijsbegrippen met telkens het begrip voluit. Daarnaast zijn de organisaties en instanties die relevant zijn voor het basis- en secundair onderwijs en voor de beroepsopleiding opgenomen.

Voor meer informatie: Kluwer Editorial, Santvoortbeeklaan 25, 2100 Deurne.

BOEKEN

Communicatie in de klas

FIDDELAERS-JASPERS R.

's Hertogenbosch/Nijmegen, KPC/Berkhout, 1991.

Leraren staan vaak verbaasd over hoe een klas reageert. Soms is dat plezierig wanneer leerlingen onverwacht enthousiast reageren. Maar meestal hebben leraren te maken met minder leuke verrassingen. Terwijl een moeilijk hoofdstuk wordt behandeld, is een klas onhandelbaar. Of een goed bedoeld complimentje pakt verkeerd uit. Leraren weten soms echt niet meer wat een klas bezielt.

Over deze herkenbare alledaagse voorvallen gaat het nieuwste boek uit de LenS-reeks van het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC), getiteld: *Communicatie in de klas*. Opnieuw een praktijkboek waarin Riet Fiddelaers op indringende wijze beschrijft wat er zich in een klas kan voordoen. Daarin neem ze de lezer mee naar thema's als: ongeschreven regels, klasklimaat, gepeste leerlingen en vechtklassen. Het is geen receptenboek waaruit leraren orde-maatregelen kunnen halen. Dat is ook niet nodig. De inhoud geeft zoveel herkenning dat elke leraar de eigen mogelijkheden eruit kan toepassen in zijn eigen situatie. Daarmee is het boek geschikt voor zowel de beginnende als de ervaren leraar.

Bestellingen: K.P.C., Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch, tel. 073/21.54.35.

Jong studeren 1 & 2

BUDINK A.

Apeldoorn, Stenvert, 1990.

Deze twee werkjes zijn afgestemd op leerlingen van 11 tot 13 jaar en brengen informatie over het leren leren.

Jong studeren 1 richt zich vooral op tekstkenmerken en leerprocessen. In een tiental lessen wil men de vaardigheid aanleren om door middel van aantekeningen, uit een informatieve tekst de hoofdpunten te onderscheiden en samen te vatten.

Jong studeren 2 handelt voornamelijk over het studeren. Het leerproces wordt er schematisch voorgesteld als een leerschijf waarbij vijf hulpvragen met een bijhorend plan worden toegelicht: wat wil ik weten, hoe zoek ik informatie, welke informatie wil ik bewaren, hoe zal ik het vertellen en hoe is het gegaan.

Jeugd en tegencultuur

ABMA R.

Nijmegen, SUN, 1990.

Al sedert geruime tijd geniet de jeugd de aandacht van de sociale wetenschappen. Zij wordt daarin enerzijds gezien als een fase in de levensloop waarin het individu zijn identiteit moet vinden. Anderzijds duidt men met de term 'jeugd' een categorie van de bevolking aan met een eigen status en cultuur.

In zijn studie 'Jeugd en Tegencultuur' onderzoekt de auteur de voorwaarden waaronder jongeren de grenzen van hun cultuur doorbreken en een 'tegencultuur' vormen, zoals het geval was in de protestbeweging van de jaren zestig. Hij gebruikt hierbij meerdere theoretische invalshoeken.

BERICHT

Tijdens de verwerking van de informatie voor 'Agenda en Documentatie' werd ons een deel van de documenten ontnomen. Misschien mist u hierdoor een of andere belangrijke informatie. Onze excuses hiervoor. Informatie die op latere datum nog betekenisvol is, kan uiteraard in het september-nummer worden opgenomen.

De redactie

Correctie

In het vorige Welwijs-nummer werden de overkoepelende centra voor hulpverlening inzake kindermishandeling opgenomen.

Dit bleek onvolledig te zijn.

Voor Brabant komt er nog bij:

Kind in Nood, Laarbeeklaan, 101 te 1090 Brussel, tel.: 02/477.60.60.

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

MAJONG v.z.w.

Hooverplein 10 - 3000 Leuven. Tel. 016/28.52.37.

ASLK : 001-2064133-49.

LIONS-QUEST EUROPA

Leefsleutels voor Jongeren

Jonge tieners moeten nog erg veel ervaringen voor de eerste keer meemaken. Dat maakt hen onzeker, geeft hen het gevoel dat zij geen vat hebben op de samenleving, maakt hen ook kwetsbaar. Wat doen zij op deze wereld, waarvoor zijn zij hier ? Indien zij op deze vragen geen antwoord vinden of indien het antwoord hen erg benauwt, dan vluchten zij misschien in negatief of zelfvernietigend gedrag, in alcohol en andere drugs.

Elke vorm van drugverslaving is een vlucht voor problemen, stelden hulpverleners vast. Vaak vonden zij de bron, de oorzaak voor het vluchtgedrag, op een vroege leeftijd, in die jaren waarin de onzekerheden en de twijfels voor de pre-adolescenten groot waren.

Quest ontwierp een programma om jonge mensen te helpen het hoofd te bieden aan de moeilijkheden die zij ondervinden. **Leefsleutels voor Jongeren** is een lessenspakket gericht op leerlingen tussen 10 en 14 jaar.

Het Engelse woord Quest (Queeste in het Oud-Nederlands) betekent : zoektocht. Leefsleutels voor Jongeren bestaat in elf talen en in veertig landen. Meer dan 1,2 miljoen leerlingen in ruim 16.750 onderwijsinstellingen gebruiken het programma. Het is de vrucht van research en ontwikkeling door psychologen, leerkrachten, sociologen, artsen, welzijnswerkers.

De wijde verspreiding van dit programma is mogelijk door de samenwerking met de internationale Lions service club. In België wordt "Leefsleutels voor Jongeren" bovendien financieel ondersteund door de Stichting G. Dankzij deze voorwaarden kan het lesprogramma aangepast, geëvalueerd worden en gerealiseerd zonder noemenswaardige kosten door de school, leerkrachten of ouders.

DE KONING BOUDEWIJNSTICHTING

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

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

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

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

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

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

Ook U kan helpen door uw steun over te maken op PCR 000-0000004-04 van de Stichting.

Een gift van 1.000 BF of meer is fiscaal aftrekbaar.

KONING BOUDEWIJNSTICHTING

Brederodestraat 21 - 1000 Brussel

Tel. 02/511.18.40.

INHOUD

Dom zijn kan je leren <i>M. Germis</i>	p. 3
Dyslexie, "Ik moet begrijpen wat ik leer..." <i>J. Tallon</i>	p. 6
Schoolkid(t)s Aalst <i>T. Coens</i>	p. 9
Katern Gelijkheid van kansen en het zelfbeeld van meisjes <i>A. De Munter</i>	p. 12
School: harde of zachte sector <i>M. Eykerman, L. Thijs</i>	p. 17
Over 'Grondbeginselen' <i>J. Govaerts</i>	p. 20
Wetwijs Van medebeheer tot adviesrecht <i>J. Tallon</i>	p. 22
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 24