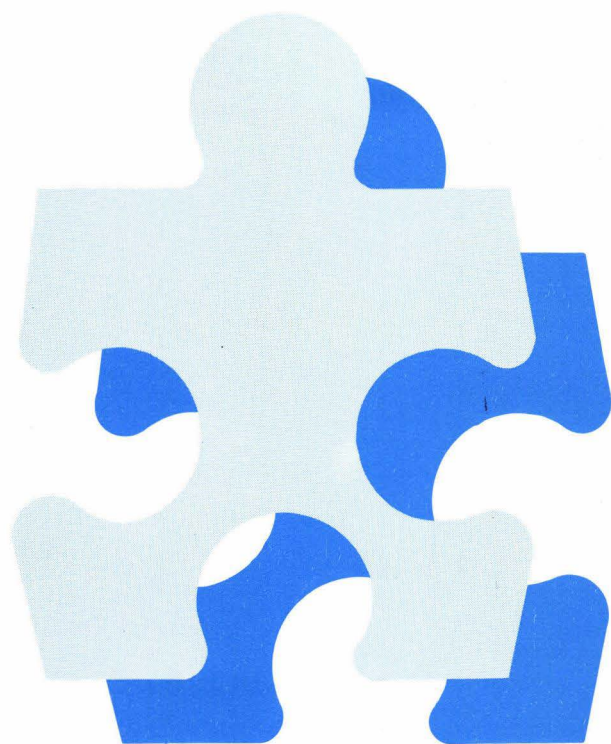


WELWIJS

verschijnt 4 × per jaar, jaargang 3, nummer 1, maart 1992

Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk



STICHTING·G


Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

COLOFON

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

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, 3010 KESSEL-LO.
Onderwijs: Marie-Jeanne Sente, Mimosalaan 11, 2970 HEVER.
Welzijnswerk: Lut Goossens, Woeringenstraat 48, 2600 BERCHEM.

Coördinatie en eindredactie :

Nicole Vettenburg

Verantwoordelijke uitgever :

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 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.

Ontwerp kaft :

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

ZIT JE GOED IN JE LICHAAM?

Steeds méér leerlingen in het secundair onderwijs vertonen problemen waar leraren geen gereed antwoord op hebben: ze hebben geen zin om te leren, waarneming en aandacht zijn vluchtig, ze zijn onvoldoende taakgericht en volhardend, ze weten geen keuzen te maken en kunnen niet samenwerken.

Het klasgebeuren wordt enerzijds gestoord door de laksheid van de enen, anderzijds door de ongeremdheid en agressiviteit van de anderen. Veel leerlingen die zich niet kunnen aanpassen aan de eisen van het schoolsysteem worden verwezen naar het beroepsonderwijs.

De criteria zijn dus negatief. Zelden gaat het erom, dat de leerling zo bijzonder handvaardig is, of goed technisch inzicht heeft.

Deze klassen zitten dus vol leerlingen met de meest diverse problemen, niet alleen op gebied van kennisverwerving, maar evenzeer met hun eigen persoonlijkheid en hun in-de-wereld-zijn.

Er zijn in onze snel evoluerende maatschappij veel factoren met negatieve invloed op jongeren in ontwikkeling. We willen er enkele bekijken vanuit het standpunt van het kind-als-bewoner-van-zijn-lichaam.

Plaats van de lichamelijke opvoeding op school

Het ijveren voor meer lichamelijke opvoeding op school de laatste jaren vormt een tegenbeweging voor het afbrokkelen van het schoolvak lichamelijke opvoeding. Men beroept zich op de achteruitgang van de conditie van de jongeren, zoals blijkt uit recente fitness-onderzoeken van schooljeugd en recruten.

De UNESCO (1964) stelde, dat een zesde tot een derde van het weekrooster op school aan lichamelijke opvoeding zou moeten gewijd worden, en gaf in 1978 een Handvest van de Lichamelijke Opvoeding en de Sport uit. De Raad van Europa meende in 1970, dat er in het basis- en secundair onderwijs liefst dagelijks een les lichamelijke opvoeding zou moeten gegeven worden.

In de meeste basisscholen is, sinds het invoeren van het lesurenpakket, de leraar lichamelijke opvoeding verdwenen. Lang niet alle onderwijzers geven bewegingsopvoeding. Een enquête in Luik (1982) toonde aan, dat dit het geval was voor 87% van de leerkrachten basisonderwijs.

In het secundair onderwijs moet het vak lichamelijke opvoeding steeds méér wijken voor ander vakken. België is in de rangorde van de Europese lidstaten dan ook laag gerangschikt voor het belang dat de school aan de lichamelijke opvoeding toekent (VAN LIERDE, 1986): 15e plaats op 19 voor basisonderwijs, 12e op 19 voor secundair.

Belang van een motorische basis voor de cognitieve ontwikkeling

Dat de aandacht van het onderwijs steeds méér naar cognitieve vaardigheden gaat, mag dan al ingegeven zijn door de wens, het intellectueel functioneren van de jongeren te verbeteren, maar het gaat uit van foutieve premissen.

Een mens, a fortiori een kind, functioneert als een geheel van lichaam en geest. Al handelend treden we de wereld tegemoet. Door er op in te grijpen leren we de eigenschappen van het ons omringende kennen, en meteen ook onze mogelijkheden en beperkingen.

Voor elk abstract inzicht is er ergens een basis van concreet ervaren aan te wijzen. Zo gaan rekenkundige bewerkingen terug op ruimtelijke handelingen. Optellen moet voorafgegaan worden door het samenbrengen van bijvoorbeeld een aantal kastanjes. Aftrekken is dan er een aantal van wegnemen. De deling staat voor het "in gelijke hoopjes verdelen" van een aantal: als we met ons drieën twaalf knikkers eerlijk verdelen, hebben we de deling van 12 door 3 gemaakt. het lukt kinderen niet, dit abstract, alleen met getallen te doen, als niet eerst het handelen daaraan in voldoende mate is voorafgegaan. Na dikwijls een hoeveelheid voorwerpen te hebben verdeeld, en daarover te hebben gepraat (jij hebt méér, ik heb minder,...) ontstaan er voorstellingen als herinnering aan ervaringen. Hieraan kan door taal worden verwezen en er worden termen aan vastgekoppeld. Als deze fase van schematisering goed gevestigd is, kan de geest met die gegevens werken, los van het concrete.

In de kleuterklas worden veel dergelijke ervaringen met hoeveelheden, oriëntering in de ruimte, vergelijking van grootte e.d. aangeboden. De verbale feedback van de kleuterleidster is vaak onvoldoende aanwezig omdat veel kleuterklassen overbevolkt zijn. Het is een hele kunst om over eenzelfde onderwerp met alle kinderen een dialogje te houden als men er 26 heeft!

Motorische ontwikkeling in het gezin

Moet het opdoen van motorische ervaringen niet eerst en vooral thuis gebeuren?

Dit is zeker het geval omdat de eerste levensjaren essentieel zijn voor de motorische ontwikkeling. Hier ontstaan al de grootste verschillen tussen de kinderen volgens de mogelijkheden die het gezin hen biedt en de eisen die worden gesteld.

Het dynamisme van de psychische ontwikkeling zit als volgt in elkaar: de pasgeborene hangt van zijn verzorgers af voor de bevrediging van zijn elementaire behoeften (voeding, verzorging, bemoedering).

Als er regelmatig aan die behoeften wordt tegemoetgekomen in een warme, liefdevolle sfeer, gaat de baby een gevoel van geborgenheid ervaren. Deze vertrouwensbasis heeft hij nodig, om de wereld waarin hij is terechtgekomen, te durven exploreren.



Hoe meer en hoe beter hij kan exploreren, hoe zelfstandiger hij zal worden, en dit is tenslotte het hoofddoel van de opvoeding.

Exploreren, dat doe je al bewegend. Betasten, in de mond stoppen, ergens mee zwaaien en kloppen, iets weggooiën en er dan naartoe kruipen....

Daar gaat het vaak al niet meer, omdat de kleine in een box wordt gezet waar hij niet uit kan. Exploreren van de toegewezen vierkante meter met het eigen speelgoed is vlugger afgelopen dan veel volwassenen zich voorstellen. Speelgoed manipuleren is ook eerder fijnmotorisch, terwijl de ontwikkeling van de groot-motorische vaardigheden daar eigenlijk aan voorafgaat. Het is oneindig veel boeiender het hele huis als kruipsterrein te hebben, want daar is tenminste veel te ervaren, zelfs als bepaalde gevaarlijke of breekbare dingen worden uit de weg geruimd. In- en uitladen van wasmanden, rekjes, bloempotten, moeders kast met koelkastpotjes,... Het kruipen onder tafels, op stoelen en trapjes geven het kruipend besef van afstand, hoogte, diepte en andere basisbegrippen waarmee men de omgeving kan ordenen.

Als je de trap op kunt kruipen, kan je zien wat er in de badkamer of slaapkamer gebeurt. De 20 maanden oude Tobias, die van mama de opdracht krijgt, papa te gaan roepen in het bureau, of zelf de melk op te vegen die hij heeft gemorst, heeft een veel boeiender leven dan Pietertje die met zijn speelgoed veilig in de kinderhoek wordt geparkeerd.

Oprichtjes stimuleren het kind, zijn eigen mogelijkheden te vergroten. Een dergelijke opvoeding vertrekt van het principe dat een kind ook een mens is met een hele gamma gevoelens en mogelijkheden, en dat het zich het beste kan ontwikkelen als men het vertrouwen geeft.

Uiteraard spelen materiële omstandigheden van de woonomgeving een rol in wat mogelijk is. In een flat kan je geen trappen leren kruipen. Maar als de ouders beseffen welke vaardigheden belangrijk zijn, vinden ze wel een tante of oma waarbij trappen kruipen

kan geleerd worden. Er was een tijd waarin kinderen alle psychomotorische vaardigheden konden verwerven door kinderspelen. Er waren nog bomen om in te klimmen, grachtjes om over te springen of in te sukelen. Door touwtje springen, hinkelen, diabolo en balspelen, bikkelen en hoepelen werden zowel groot-motorische als fijnmotorische vaardigheden geoefend. Denken we bijvoorbeeld aan evenwicht en oog-handcoördinatie.

Vandaag mogen nog weinig kinderen fietsen of rolschaatsen op straat, en stelten of een autopod ziet men niet vaak meer gebruiken.

De straat is te gevaarlijk; de tuin is vaak om naar te kijken en niet om in te spelen. In huis zijn de kamers klein, gangen en een trappenhuis heeft men niet meer. De schoolbus haalt de kinderen af en de uren na schooltijd worden verdeeld over huiswerk maken en tv-kijken.

Dit is de situatie waarin de meeste kinderen verkeren. Geen wonder, dat de leraren lichamelijke opvoeding vaststellen dat hun les heel wat tekorten in de psychomotorische ontwikkeling moet aanvullen. De andere leraren klagen er dan weer over, dat de leerlingen niet wakker zijn 's morgens. Reeds vaker hebben kleine onderzoeken vastgesteld, dat kinderen die te voet of per fiets naar school komen, beter meewerken in de klas dan diegenen die gebracht worden.

Onderzoek naar de invloed van de senso-motorische op de cognitieve ontwikkeling

Renate ZIMMER (1981) vond, dat regelmatig gegeven bewegingsonderwijs bij kleuters niet alleen de motorische ontwikkeling stimuleert, maar ook tot beter presteren leidt op cognitief gebied.

DIEM e.a. (1980) vonden dat bij motorische gestimuleerde kinderen de psycho-fysische ontwikkeling meestal sneller verloopt dan bij niet-gestimuleerde. Ze vonden vooral vooruitgang van de sociale en de persoonlijkheidsontwikkeling: kinderen integreren zich gemakkelijker in groep, ze spelen vaker buiten en kunnen beter teleurstellingen verwerken. De vooruitgang van de persoonlijkheid bleek vooral uit grotere zelfstandigheid en betere zelfsturing, betere cognitieve ontwikkeling en prestatie-motivatie en minder angst in nieuwe situaties. Wat de cognitieve ontwikkeling betreft bleken kinderen die motorisch gestimuleerd werden significant hoger te scoren dan de niet-getrainde. Dit wordt bevestigd door een onderzoek van DUMKE en SCHÄFFER (1986) die vaststelden dat goede turners significant beter zijn voor rekenen, moedertaal en zaakvakken. Daar in Duitsland al aan de tienjarigen advies voor vervolgonderwijs wordt gegeven, brengt dit mee, dat de goede turners vaker naar hogere schooltypes worden georiënteerd dan zwakke turners. De goede, vooral dan bij de meisjes, hebben gemiddeld ook hogere I.Q.'s dan de andere. Deze gegevens gelden voor de groep tienjarigen, en mogen dus niet zonder meer naar andere leeftijdsgroepen doorgetrokken worden.



Verklaring van deze invloed vanuit de handelingspsychologie

PIJNING (1990) verklaart het verband tussen motorische en cognitieve ontwikkeling vanuit de handelingspsychologie, die de beweging beschouwt als een geheel van *oriëntering*, (het voorbereiden van de uitvoering), de *uitvoering* en de *controle* (evaluatie van het resultaat van de beweging). Bij oriëntering en controle spelen waarneming en denken een hoofdrol. Een dergelijke beweging heeft dus als het ware een cognitieve infrastructuur. Illustreer we dit met een waarneming van de 18 maanden oude Tobias, die bovenaan een trapje van een zestal treden staat, kijkt of hij de tredjes aankan door er voorwaarts af te kruipen, beslist dat het niet zal gaan, zich omdraait en er veiligheidshalve rugwaartst afkruipt. Is oma in de buurt, dan kruipt hij niet zelf naar beneden, maar steekt zijn armpjes uit en roept hulpeloos: "Pakke!". De voorgeschiedenis bevat verschillende elementen: hij heeft al een paar keer halverwege een te hoge trap op zijn buik vastgezet, niet verder durvend. Bij mams en paps lukt dat "Pakke!" niet; bij oma wel. Dit kind beschikt dus aan anderhalf jaar al over verschillende motorische oplossingsmethoden om zich uit een situatie te redden, maar heeft ook al verschillende strategieën om met de diverse volwassenen uit zijn omgeving om te gaan. Het is dus duidelijk, dat bewegen een rijke voedingsbodem voor de cognitieve ontwikkeling biedt. Kinderen die dergelijke exploratiekansen krijgen zijn ook gauw uitgekeken op de omgeving die zij beheersen en zoeken dus steeds nieuwe ervaringen.

De handelingspsychologie legt de invloed van de motorische op de cognitieve ontwikkeling uit door de hypothese dat de leerstrategie niet taak-specifiek is, maar algemeen: de combinatie van oriënterende en controlerende activiteiten kan van pas komen bij het oplossen van allerlei problemen, ook de zuiver cognitieve.

Psychologische factoren in het schoolsucces

Er zijn natuurlijk nog méér factoren die een rol spelen in het succes bij het leren. Ook bij een aantal daar-

van kan de bewegingsopvoeding een functie vervullen.

Denken we maar aan het zelfbeeld van het kind. Om een probleem te durven aanpakken moet men over voldoende zelfvertrouwen beschikken. Het is eveneens van belang, zijn eigen mogelijkheden correct in te schatten om te grote mislukkingen te vermijden.

Het motorisch leren en explorerend bezig zijn vormen een goede basis voor de ontwikkeling van het zelfvertrouwen en het inschatten van eigen mogelijkheden. Kinderen die op motorisch gebied te kort schieten zijn volgens ADLER extra blootgesteld aan het ontstaan van een minderwaardigheidsgevoel of – indien onbewust – minderwaardigheidscomplex. Bewegende mensen, dansers bijvoorbeeld, stellen vast, dat ze door de andere bewegingen zichzelf en de omgeving anders gaan ervaren. Deze veranderingen hebben effect op hun gedrag.

Identiteit

De dansleraar Jeri SALKIN nam een duidelijk verband waar tussen factoren zoals lichaamshouding, spiertonus, lichaamsvaardigheid, oogfocus, leervermogen, individuele ritmepatronen,... en het algemeen gedrag van zijn leerlingen. Hij had hier te maken met het lichaamsbeeld (of de gebrekkigheid ervan) en met een goed of slecht gevoel van eigen identiteit.

Ook volwassenen met psychologische problemen verliezen soms hun gevoel van identiteit en krijgen onduidelijkheid in lichaamsbeeld en lichaamsgrenzen. SALKIN beschouwt de dans als een direct hulpmiddel om deze aspecten van een evenwichtig gedrag te verbeteren en ontwikkelde dit tot zijn Body Ego Technique.

In elke levensfase is een goed identiteitsgevoel van het grootste belang. In bepaalde periodes, zoals de puberteit en het ouder worden heeft de mens hier meer problemen mee dan in andere.

Het beste wat een leraar voor zijn puber-leerlingen kan doen is, ze een gevoel van eigenheid te geven en te werken aan hun Ik-besef. Enkele manieren hier-toe:

- de voornaam van de leerlingen leren en hem gebruiken;
- ze vaker een keuzemogelijkheid te geven dan aan allen dezelfde taak;
- belangstelling op brengen voor datgene waar ze mee bezig zijn (buiten school);
- hun mening en opvattingen respecteren, zelfs al is men het er niet mee eens;
- meer de verschillen dan de gelijkenis tussen de leerlingen onderstrepen.

Het gevoel van identiteit is zeer stimulerend voor het leren van jongeren. Het is ook de belangrijkste eigenschap die bejaarden alert en actief houdt.

Iemand met een duidelijk identiteitsbesef neemt zijn eigen lot in handen. In zijn leven hebben die processen de overhand die hij benoemt met een actief werkwoord: "Ik ben, ik denk, ik doe, ik wil,...". Het lichaamsbeeld of lichaamsbesef speelt een grote rol in de eigen identiteit, en begint zich te ontwikkelen in de tweede helft van het eerste levensjaar. Al gauw

kan zich daarrond een identiteitsbesef ontwikkelen. Hoe meer bewegingservaringen het kind opdoet, hoe duidelijker zijn zelfbeeld wordt. De anderhalfjarige die een ding ziet dat hij wil hebben en "mij" zegt, heeft al een besef van eigenheid. De hele wilsonwikkeling, die begint met de "nee" periode speelt een rol in de groei van de identiteit. Je kan maar het gevoel hebben iets te willen als dat verschilt van wat je ouders willen.

Een belangrijk aspect van het zelfbeeld is het *lichaamsschema*. Dit heeft verschillende lagen (VERECKEN, 1954):

- een onbewust beleven van eigen lichaam en zijn functioneermogelijkheden, zoals dit ook bij het dier bestaat: men "is" zijn lichaam;
- de tweede laag is het lichaamsschema in de waarneming: men "heeft" een lichaam. Men staat buiten zijn lichaam en kan het dus een handeling opdragen. Men kan zijn lichaam gebruiken als een middel om iets te bereiken;
- tenslotte ontstaat er een lichaamsschema in de voorstelling, met een statisch aspect: "zo ben ik", en een dynamisch aspect: de bewegingsvoorstelling.

De drie lichaamsschema's zijn met elkaar verweven en ontwikkelen zich tot ongeveer het zestiende jaar, wanneer de neuromotorische ontwikkeling afgerond is. Tot die leeftijd zou de lichamelijke opvoeding een veel belangrijker plaats in het programma moeten innemen dan nu het geval is. Het is voor veel leerlingen de enige plaats waar ze nog gevarieerde bewegingservaringen opdoen.

De lichamelijke opvoeding heeft naar jongeren toe uiterst belangrijke functies:

- enerzijds door probleemstellend bewegingsonderwijs, waarbij de leerling zijn bewegen cognitief leert onderbouwen door oriëntering en controle;
- anderzijds door het plezier van houding en beweging te laten ervaren, wat aanleiding tot méér bewegen geeft. Hierbij wordt het lichaam ervaren als een steeds doelmatiger instrument en een bron van vreugde.

Het lichaam onder invloed van psychische ervaringen

Prettige lichaamservaringen zijn niet alleen te vinden in houding en beweging, maar ook in liefhebbende aanraking zoals geknuffeld en gestreeld worden door de ouders, en bij goed vrijen met een hartelijke partner. Een baby die er lief en hulpeloos uitziet trekt vanzelf een warme benadering van de volwassenen aan. Op latere leeftijd moet je een positieve uitstraling naar anderen hebben. Maar dit kan je maar hebben als je je goed voelt in je vel, en zo zitten we in een cirkelbeweging.

Het lichaam is aanwezig in alle intermenselijke situaties, als bemiddelaar of als hinderpaal.

Kinderen die vaak uitgescholden of gekleineerd worden tonen dit in hun houding. De sterkste persoonlijkheden trachten zich te verweren door een agressieve houding, maar de zwakkeren stellen zich schuw op, kruipen in hun schelp. Ze trachten zich onzichtbaar te maken en hebben een zeer slecht identiteits-

besef. Ze houden niet van zichzelf, omdat de omgeving niet van hen houdt.

Dit is met name bij veel schooluitvallers, in de aanpassingsklas en in het beroepsonderwijs, het geval waar de leerlingen soms tot een collectief minderwaardigheidsgevoel worden "opgevoed". Zo helpt de school soms mee, "underdogs" te vormen.

Welke positieve actie kan men hier tegenover stellen?

Leraren kunnen leerlingen respecteren als mensen met een eigenheid, ze aanvaarden zoals ze zijn. Elke vooruitgang of poging moet erkend worden. Het is niet belangrijk dat de leerling anderen inhaalt of overtreft. Belangrijk is, dat hij vooruitgang boekt tegenover zijn vroegere toestand. Werken aan jezelf versterkt het identiteitsgevoel. Het concrete schouderklopje, de sympatiserende of goedkeurende blik helpen het klimaat van warmte scheppen waarin een mens zich goed kan voelen.

Ook het ervaren van handelend bezig zijn met goed resultaat kan wonderen verrichten. Men hoeft maar naar de praktijkklas te gaan om te zien hoe bepaalde leerlingen openbloeien.

Tenslotte moet er ook gewerkt worden aan het saamenhorigheidsgevoel in de klasgroep. Dat is des te moeilijker naarmate er meer gecompliceerde jongeren aanwezig zijn. De groep zal dus door heel wat conflicten heen moeten voor een dergelijk gevoel kan groeien. Zowel de ploegsport als de groepsopdrachten in theorie- en praktijklessen moeten dus een belangrijke plaats in het secundair onderwijs innemen. Het gevoel, tot een groep te behoren is van grote invloed op het gevoel van welbevinden. Wie goed in zijn lichaam zit, is niet alleen beter in leren, maar ook beter in leven!

Marlene GERMIS
Abrahamstraat, 6
9000 Gent

Bibliografie

- BLADERGROEN, W.J., *Lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van het kind*, 1975.
- KUGEL, J., *Psychologie van het lichaam*, 1973.
- KUGEL, J., *Bewegingsopvoeding*, 1979.
- LAMON, A., BRACK, C. en OTTER, Invloed van meer bewegingsonderwijs op de taalontwikkeling van kleuters, *Persoon en Gemeenschap*, 1985/1986.
- NAUTA, N., *Bewegingsonderwijs en lichamelijke opvoeding, Het jonge kind*, 1986.
- PIJNING, H., Goed in gymnastiek, goed in leren?, afscheidscollege, *Tijdschrift voor lichamelijke opvoeding*, 1990.
- SALKIN, J., *Body Ego Technique*, 1973.
- UNESCO, *Het internationaal Handvest voor de lichamelijke opvoeding en de sport*, Parijs, 1978.
- VAN DEN BOSSCHE, F., Medische argumenten voor meer lichamelijke opvoeding en sport op school, *Lichamelijke opvoeding vandaag voor morgen*, 1988.
- VAN MEERBEEK, R., Beschouwingen rond de fysieke fitheid en activiteit van de miliciens in het Belgisch leger anno 1987, *Lichamelijke opvoeding vandaag voor morgen*, 1988.
- VERBESSEM, W., De lichamelijke opvoeding is een vak apart, *Lichamelijke opvoeding vandaag voor morgen*, 1988.
- WILLEMS J., *Geef ze de ruimte. De ontwikkeling van de zich bewegende mens*, 1972.
- VRIJENS, J., PIERON, M., *Witboek over de fysieke conditie van de jeugd in België*, Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1991.

SPORT IN HET ONDERWIJS HOUDT KANSEN IN VOOR MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE JONGEREN

Gestadig neemt het besef toe dat van sport een aantrekkingskracht uitgaat op jongeren die elders uit de boot vallen. Het fysiek uitdagende, het recreatieve, het avontuurlijke of gewoon het niet-intellectuele aspect van de sport bieden een contact- en een beïnvloedingsmogelijkheid die in andere hulpmiddelen vaak ontbreken. Sedert 1988 spant de Koning Boudewijnstichting zich in om de sport meer uitdrukkelijk in te zetten in de programma's gericht op de maatschappelijk kwetsbare jongeren en om er de mogelijkheden van te laten onderzoeken. Het heeft in Vlaanderen voor een doorbraak gezorgd. Diverse programma's van experimentering en onderzoek werden opgezet. De selectie, de begeleiding en de evaluatie ervan werden besproken in een stuurgroep "Jeugd en Sport", waarvan de leden kwamen uit kringen van beleid, praktijk en wetenschap, zowel op het vlak van sport als inzake het werken met maatschappelijk kwetsbare jongeren. Het geheel staat te lezen in haar monografie "Sport als integratie : kansen voor maatschappelijk kwetsbare jongeren".

Sport als integratie : kansen voor maatschappelijk kwetsbare jongeren

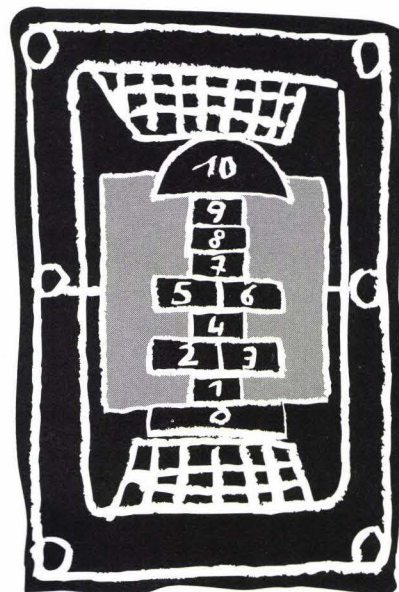
In het eerste deel van deze monografie wordt de wetenschappelijke basis voorgesteld. Het tweede deel onderzoekt wat kan gedaan worden vanuit diverse posities : de overheid, het onderwijs en de specifieke werkingen voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. Enkele initiatieven in de Franse Gemeenschap van België en in het buitenland worden eveneens besproken. Een derde deel zoekt uitdaging : adviezen worden geformuleerd die moeten bijdragen tot een optimalisering van de lessen die uit dit geheel aan ervaringen te trekken zijn en tot een bredere verspreiding van het gebruik van de sport in het streven naar integratie van maatschappelijk kwetsbare jongeren.

Met dit boek wordt een drievoudig doel nagestreefd :

1. De *signaalfunctie* is gericht tot de beleidsverantwoordelijken op diverse vlakken. Het werk moet hen de mogelijkheden van de sportbeoefening duidelijk maken en hen motiveren om binnen de eigen bevoegdheden, de nodige voorwaarden te helpen scheppen om deze mogelijkheden beter aan te wenden ;
2. De *inhoudelijke raamfunctie* wil een denkkader aanbieden dat kan bijdragen tot een verdere ontwikkeling van de reflectie en het onderzoek over het thema. De interactie tussen wetenschap en praktijk kan erdoor gediend worden ;
3. De *praktische aanzetfunctie* is gericht tot de veldwerkers. Het boek moet hen de zin van een sportaanbod voor maatschappelijk kwetsbare jongeren doen inzien, hen enige oriëntaties leveren voor een beginnende praktijk en concrete tips verschaffen voor wie er echt werk van wil maken.

Zowel uit de theorie, als uit de praktijkervaring en uit de systematische wetenschappelijke evaluaties blijkt dat de sport een belangrijk en haalbaar hulpmiddel kan zijn in het bereiken en beïnvloeden van jongeren in een maatschappelijk kwetsbare levenssituatie. Onderzoek toont tevens aan dat in feite iedereen daarvan overtuigd is. En toch gebeurt er zo weinig systematisch op dat vlak. Hoe komt dat ? Omdat de aandacht voor maatschappelijk kwetsbaren nu eenmaal marginaal is ? Omdat de sportmogelijkheden als zodanig weinig "presti-

gieus" worden ingeschat ? Omdat middelen prioritair elders besteed worden ? Of voorlopig nog te weinig op gericht geraakt ? Dit boek wil alvast een duwtje in de goede richting geven : overtuigen dat het kan, aangeven hoe het kan, en motiveren om het te proberen. In de volgende paragraaf zullen we nader ingaan op de pilootprojecten die door de stuurgroep "Jeugd en Sport" naar het onderwijs werden ontwikkeld en uitgebreid aan bod komen in de hogervermelde publikatie.



De monografie "Sport als integratie : kansen voor maatschappelijk kwetsbare jongeren" kan worden besteld bij de Koning Boudewijnstichting, Brederodestraat 21 te 1000 Brussel. Tel.: 02/511.18.40. Het boek kost 400 Bfr.

Voorbeelden van experimenten

1. Sport in het deeltijds onderwijs: een actie-onderzoek te Antwerpen

In opdracht van de Koning Boudewijnstichting werd een project in twee Antwerpse scholen door het Jongeren Adviescentrum voor Sport van de Vrije Universiteit Brussel in samenwerking met de Antwerpse afdeling van de schoolsportfederatie van het gemeentelijk en provinciaal onderwijs (GEPOS) (DE KNOP, THEEBOOM, 1989). Via dit Antwerpse project werd gepoogd de bereikbaarheid van het sportaanbod in de scholen voor deze jeugd te vergroten door het specifiek richten van schoolsportinitiatieven naar leerlingen van scholen met een hoge concentratie aan maatschappelijk kwetsbare jeugd. Verschillende soorten activiteiten werden voorzien. Deze waren:

- optimale kansen creëren voor de beoefening van door de leerlingen gekende sporten;
 - het kennismaken met en initiëren in "nieuwe" sporten;
 - het geven van informatie over sportbeoefening;
 - samenwerking met andere betrokkenen:
- sportclubs
 - sportdienst
 - jeugdwerkingen.

Uit het project is bijvoorbeeld gebleken dat de moeilijke te motiveren leerlingen uit het deeltijds onderwijs via de sportinitiaties belangstelling gingen tonen voor bepaalde technische aspecten van sommige sporten. Dit was ondermeer het geval na de duiksportinitiatie, waarbij meerdere leerlingen geïnteresseerd raakten in de technische details van het fenomeen, van het ademen onder water. Achteraf werd dan ook in de klas met een leerkracht uitvoerig ingegaan op deze belangstelling. Tevens werd voor deze activiteiten een opvallend laag absentisme onder de leerlingen vastgesteld.

Uit de bevraging bleek ook dat er in de onmiddellijke woonomgeving behoefte bestaat aan gemakkelijk toegankelijke sportaccommodaties. De gemeente heeft dan ook in dit alles een taak om op lokaal vlak mee in deze behoefte te voorzien, ondermeer door het aanleggen van zogenaamde lichte sportinfrastructuur.

Het project via de school heeft eveneens aangetoond dat na een vrij korte tijd een deel van de leerlingen positief kunnen beïnvloed worden in hun houding ten overstaan van sport. Het is duidelijk dat deze jongeren via de sportbeoefening wel degelijk kunnen aangesproken worden, terwijl dit veel moeizamer verloopt via het reguliere schoolse gebeuren. Via een experimenteel project van beperkte duur zoals hier beschreven, kunnen evenwel onmogelijk grondige en blijvende veranderingen in de situatie van de onderzochte populatie verwacht worden. Het kan enkel indicaties geven om te weten of de gekozen opzet kans heeft op slagen. Het moet daarom dan ook slechts als een *initiële aanzet* gezien worden van waaruit mogelijkheden kunnen ontstaan om door middel van een goede follow-up duidelijke resultaten op langere termijn te kunnen bewerkstelligen.

2. Een Outward Bound/City Bound-project met leerlingen uit het deeltijds onderwijs

Begin 1990 vatte het vormingscentrum van het Bekaert-bedrijf het idee op om jongeren, tussen 16 en 18 jaar, die deeltijds werken bij Bekaert een Outward Bound/City Bound cursus te laten volgen. Dergelijke cursussen

bestaan uit actie-gerichte groepsprogramma's, in confrontatie met de natuur en/of met de grootstad, met het oog op het ontdekken van zichzelf en zijn relatie tot de anderen.

In samenspraak met Fabrimental Vlaanderen werden meewerkende organisaties aangezocht, met name: het bedrijf Allaert Aluminium, de Centra Deeltijds Onderwijs (CDO-VTI Kortrijk en CDO-KTA Heule), de Outward Bound/City Bound School België en de Koning Boudewijnstichting. In een latere fase van het project werd ook TOFAM West-Vlaanderen (Tewerkstellings- en Opleidingsfonds Arbeiders Metaal West-Vlaanderen) erbij betrokken.

Een cursus met de BEKAERT-groep ging door in mei-juni 1990. Er waren negen leerlingen uit het CDO-VTI Kortrijk; zes van hen werkten deeltijds bij Bekaert, de drie anderen werkten niet.

De cursus met de TOFAM-groep ging door in februari-maart 1991. Er namen acht leerlingen aan deel: vier uit het CDO-VTI Kortrijk en vier uit het CDO-KTA Heule. De acht deelnemende leerlingen waren werkloos. In opdracht van de Koning Boudewijnstichting voerde de v.z.w. MAJONG (Maatschappij- en Jongerenproblemen) een evaluatiestudie uit van het experiment.

Wij rapporteren hieronder kort de belangrijkste bevindingen uit een uitvoeriger verslaggeving (VETTENBURG, 1991).

a) Het volgen van een OB/CB-programma heeft een **gunstig effect** op de persoonlijke ontwikkeling van jongeren uit het deeltijds onderwijs.

b) De groepssamenstelling is van invloed op het leerproces van de jongeren. Aan de **selectie van de deelnemers** dient dan ook de nodige zorg te worden besteed.

c) De **opvolging na de cursus** is essentieel om het op gang gebrachte leerproces te bestendigen en te activeren, maar ook om een leerproces in "crisis-situatie" verder te begeleiden.

d) De cursus kan best georganiseerd worden door **externe deskundigen**.

Vooreerst is deskundigheid een essentiële vereiste zowel op het vlak van de begeleiding van een groeiproces als op het vlak van de beveiliging. Bovendien kan het effect van de cursus deels toegeschreven worden aan het feit dat hij plaats heeft buiten de schoolcontext.

3. Bevorderen van sociale competentie bij jongeren uit het beroepsonderwijs via coöperatieve sportspelen

In het Stedelijk Onderwijs te Gent loopt momenteel een project waarbij jongeren van het 5de en 6de jaar beroepsonderwijs ingeleid worden in sportactiviteiten waarbij het sociale leren centraal staat (MUSCH, 1988). Dit betekent dat tijdens de lessen lichamelijke opvoeding activiteiten worden onderwezen die in groep dienen te gebeuren en waarin naast de fysieke en motorische component op een systematische manier aandacht wordt besteed aan het leren van sociale vaardigheden binnen de bewegingscontext. De sportspelen in groep blijken hiervoor uitstekende mogelijkheden te bieden. Samen naar een gemeenschappelijk doel streven, afspraken maken om dit doel te verwezenlijken, een taak kunnen vervullen in functie van de ploeg, beslissingen kunnen nemen, kunnen communiceren,... zijn zoveel uitingen van sociale competentie, waaraan jongeren uit het beroepsonderwijs meer dan anderen grote nood hebben.

Het verwerven van een sociale competentie in en via de bewegingsactiviteit zou daarenboven kunnen leiden naar een blijvend sportief gedrag.

Het experiment te Gent, dat kleinschalig is, dient gezien te worden als een pilootstudie waarbij de nodige organisatorische en methodologische ervaring opgedaan wordt. Teneinde dergelijk experiment in een later stadium op een ruimere schaal te kunnen toepassen wordt thans de nieuw ontwikkelde methodiek op haar bruikbaarheid en efficiëntie getoetst.

4. Natuursport in het onderwijs

Sedert enkele jaren worden ook in het onderwijs vormen van natuursporten gebruikt in een pedagogische context. Hoewel natuursporten niet formeel in de leerprogramma's voorkomen, nemen scholen steeds vaker een eigen initiatief op dit terrein omdat zij de vormende waarde van sportief bewegen in de natuur onderkennen. Meestal verloopt het opzetten van zulk een initiatief in samenwerking met een externe organisatie die de nodige know-how bezit. In Vlaanderen zijn er op dit ogenblik meer dan 30 dergelijke organisaties. Als voorbeeld beschrijven we hieronder een initiatief van een school voor technisch- en beroepsonderwijs.

De doelstelling: vanuit de lessen lichamelijke opvoeding voelen de leerkrachten een tekortkoming in het uitwerken en ontwikkelen van persoonlijkheidskenmerken en relaties bij laatstejaarsleerlingen. Om dit te stimuleren wil men inspelen op het enthousiasme en de positieve beleving van leerlingen tijdens een sportdag in de vorm van een cross country met hindernissen.

Via avontuurlijke activiteiten in de natuur wil men de leerlingen confronteren met:

- inzicht in en verruimen van de eigen mogelijkheden, zowel psychisch als fysiek;
- gezamenlijk oplossend gedrag in doorleefde situaties;
- opbouwende communicatievormen;
- zelfvertrouwen en wederzijds vertrouwen;
- het naleven van het strikte karakter van veiligheidsnormen.

Het middel: de idee groeide om een survivalweekend te organiseren in samenwerking met een gespecialiseerde organisatie. De avontuurlijke programma's van die organisatie bevorderen het algemene vormingsproces. Tevens zijn ze een zinvol alternatief voor de eigentijdse vrijetijdsbeleving, een tegengewicht voor het consumptiegerichte uitgangseven van de leerlingen.

De activiteiten: er wordt een open communicatieve sfeer gecreëerd door het verblijven in een natuurlijke omgeving. Zo wordt ondermeer in een grot geslapen en zelf gekookt. Via doelgerichte activiteiten zoals rotsklimmen, speleologie, een nachtelijke memorisatietocht, een oriëntatietocht, een touwenparcours wordt het vooropgestelde vormingsproces bevorderd.

De evaluatie: het bleek uit de praktijk dat de leerlingen bij de start vaak eerder sceptisch en afwachtend waren. Tijdens het verslag van de activiteiten groeide echter snel een open, positieve houding en een betrokkenheid met het gebeuren. Na afloop waren de leerlingen erg enthousiast, wat ook in het verdere schoolgebeuren merkbaar wordt. Dit kan ondermeer vertaald worden door het beter aanvoelen van elkaar, wederzijds respect, fierheid over het eigen kunnen en zichzelf beter organiseren. Algemeen kan gesteld worden dat natuursportinitiatieven bij kunnen dragen tot de individuele vorming en tot een beter schoolklimaat.

Besluit

Maatschappelijk kwetsbare leerlingen zijn overwegend terug te vinden in het beroepsonderwijs. De integratie van deze leerlingen verloopt zeer moeilijk, zodat leerkrachten in het beroepsonderwijs voor een specifieke en zware taak staan. Meerdere studies hebben aangegeven dat sport een belangrijk integratiemiddel is, ook voor maatschappelijk kwetsbare jongeren.

Een voorwaarde om als leerkracht in die integratietak te slagen is de ontwikkeling van een persoonlijke band met de leerling. Sommige vakken lenen zich hier iets beter toe dan andere omdat zij de jongeren meer aanspreken. Dit is het geval met sportactiviteiten, op voorwaarde dat zij goed begeleid worden. Gezien de gunstige effecten die men van sport kan verwachten is het dan ook evident dat lichamelijke opvoeding en sport meer tijd en ruimte moeten krijgen in het onderwijs.

Uiteraard is de integratie van maatschappelijk kwetsbare jongeren geen taak voor het onderwijs alleen. Ook alle andere sectoren van de samenleving dienen erbij betrokken te worden en hun aanbod aan te passen, wij denken hier aan de sportverenigingen, de schoolsportfederaties, de plaatselijke jeugdwerkingen en de gemeentelijke sport- en jeugddiensten,...

Deze boodschap wordt uitvoerig medegedeeld in het boek "*Sport als integratie: kansen voor maatschappelijk kwetsbare jongeren*". Het is de verdienste van de Koning Boudewijnstichting en van haar stuurgroep "Jeugd en Sport" om de mogelijkheden van de sport als integratiemiddel voor maatschappelijk kwetsbare jongeren te hebben onderzocht en programma's te hebben ontwikkeld. Laten we hopen dat de bevoegde verantwoordelijken de nodige voorwaarden helpen scheppen om de waargenomen kansen daadwerkelijk te realiseren.

P. DE KNOP

Vrije Universiteit Brussel
Jongerenadviescentrum voor Sport (JAS)
Pleinlaan 2
1050 Brussel

Met medewerking van:

L. Walgrave

M. Theeboom

N. Vettenburg

B. Vanreusel

Bibliografie

- BARTELS, A., *Sociale vaardigheidstraining voor probleemjongeren*, Lisse, Swets & Zeitlinger, 1986.
- DE KNOP, P., THEEBOOM, M., *Sport als integratiemiddel voor kansarme jongeren*, Brussel, Jongeren Adviescentrum voor Sport, 1989.
- MASLOW, A., *Motivatie en persoonlijkheid*, Rotterdam, Lemniscaat, 1974.
- MUSCH, E., Het model voor sportspelonderwijs van de R.U.G., *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding*, 1988, 115, 2-8.
- VAERENBERG, L., *Studie van de samenhang tussen sportdeelname en opinies omtrent lichamelijke opvoeding op school*, Licentiaats-verhandeling Lichamelijke Opleiding, K.U.Leuven, 1985.
- VETTENBURG, N., *Evaluatie van een Outward Bound/City Bound-project met leerlingen uit het deeltijds onderwijs. Twee deelprojecten: de BEKAERT-groep en de TOFAM-groep*, Majong, Leuven, 1991.
- VETTENBURG, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.Leuven, 1988.

DE PMS-DESKUNDIGHEID IN BEWEGING

OF WAT VERWACHTEN JONGEREN VAN HET PMS-CENTRUM

De PMS-centra zoeken medewerkers (m/v)

Kandidaten voor deze functie hebben volgende kenmerken :

- sportief en aangetrokken tot uitdagende activiteiten
 - oog voor de vitaliteit van de jongere in beweging
 - zin voor humor
 - leeftijd van geen belang
 - opleiding :
 - lic. psychologische- en/of pedagogische wetenschappen
 - maatschappelijk assistent
 - psychologisch assistent
 - sociaal verpleegkundige
- Werkzekerheid niet gewaarborgd.

De verwachting van de jongere

Nog al te dikwijls wordt de schoolgaande jongere geconfronteerd met een vormelijk, levensvreemd, ogenschijnlijk mens-wetenschapper die zich thuis voelt achter bureaumeubilair omringd door boeken en tijdschriften, begraven onder dossiers en geboeid door een computerbeeldscherm.

De jongere is echter in veel gevallen niet gediend met een belerend, adviserend gesprek maar heeft nood aan vaardigheden om zich te kunnen bewegen binnen variërende en gevarieerde maatschappelijke constellaties.

Centraal staat hier zijn persoonlijke effectiviteit : het bewustmaken van de eigen weerbaarheid ; dit veronderstelt een zelfbeeldverheldering en het afwegen van de eigen opvattingen in voortdurende communicatie met de andere(n), teneinde zijn positie te kunnen kiezen binnen de maatschappij.

De jongere verwacht van de PMS-medewerker geen pasklare antwoorden maar wel **een begeleiden naar een persoonlijke verantwoording voor zijn te maken keuzen** : een response – ability – training.

Wij stellen vast dat op dit vlak nog heel wat te doen is.

De adolescent wordt sociaal ongeletterd (sociaal analfabeet) aan zijn lot overgelaten. Dit manifesteert zich in een zoeken en experimenteren dat uiteindelijk kan leiden tot een ontstaan van subculturen waarin de jongere zichzelf en de ander hoopt te vinden maar uiteindelijk al te dikwijls zichzelf en de ander verliest.

Het antwoord van de PMS-centra

De PMS-benadering van de jongere wordt nog veelal verengd tot een individuele, cognitieve, schoolse invalshoek.

De jongere dient volgens ons geconfronteerd te worden met opdrachten waarin hij zich in een multi-dimensionale bewogenheid kan engageren : zowel zijn cognitief, zijn fysisch, als zijn sociaal-emotioneel potentieel dienen aangesproken en geïntegreerd te worden.

Zodoende wordt de persoonlijkheid uitgedaagd tot de manifestatie van haar authentieke, volwaardige dimensie.

Het ontdekken blijft hier niet beperkt tot een vaststellen, een descriptieve diagnose, een onbewogen blijven, maar resulteert in een inzicht gevend leerproces.

Visie op intelligentie

Uiteraard zijn wij tenzeerste beducht voor de al te eenzijdige en pseudo-exacte kwantificering van zogenaamde intelligentie of cognitieve hersengymnastiek. De kwantitatieve en traditionele benadering (IQ-meting) van de gevarieerde schakeringen in het potentieel van de jongeren leidt nog al te veel tot stigmatisering, vooroordelen en misleiding van leerlingen, ouders en leerkrachten.

Het denigrerend cascade-effect tengevolge de oriëntering van algemeen vormend- naar technisch- en tenslotte naar beroepsonderwijs in functie van respectie-

velijk hoge, middelmatige en lage quotiënten op intelligentietests of in functie van respectievelijk goede, middelmatige en zwakke schoolresultaten is hiervan een pijnlijk en ingeburgerd voorbeeld.

Nood aan begeleiding

Vertrekkend vanuit een multi-dimensionele intelligentievisie (intelligentie in beweging) dienen dimensies zoals analytisch-verbaal en per formaal denken, ruimtelijk voorstellingsvermogen, kinesthetische waarneming, creativiteit, inter- en intrapersoonlijke reflectie evenwaardig en complementair gepeild, gevalideerd en gestimuleerd te worden.

Open, loyale communicatie en kritische waarneming vormen de pijlers van het groeiproces waarbinnen de klas als sociale entiteit optimaal kan functioneren. Begeleiders werkzaam vanuit het PMS-centrum maar ook de leerkracht in de klas zorgen voor de *leiding*, hierbij denken wij aan de derde betekenis volgens Van Dale: "leiding: koker, buis of samenstel van buizen, draad of draden, enz. waardoor of waarlangs enige stof of kracht geleid wordt".

Begeleiding is dus niet de kracht- of inspiratiebron, ook niet de kraan, wel het kanaliseren van de energiestroom.

Uiteraard vormt het leeuwendeel in de begeleiding van de jongeren de rol gespeeld door de school, maar vanuit haar specifieke positie kan het PMS-centrum meewerken aan het duiden en remediëren van traditioneel gegroeide vooroordelen en ongerijmdheden die zich over verloop van tijd hebben ingekapseld binnen een logge, starre nog al te veel op verbale kennisoverdracht gefixeerde onderwijstraditie.

Met aandacht voor:

- meer leerling-gericht in plaats van leerstof-gericht werken: differentiatie en individualisering;
- meer adequate en verantwoorde methodes durven invoeren binnen het schoolgebeuren: inspirerend hiervoor is bijvoorbeeld de Outward- en City Bound-methodiek (POELS en VANDER VOORT, Welwijs, 1991, 4, 13-17);
- stimuleren van sociale interacties i.p.v. het competitie-model van de uitblikker;
- het creëren binnen de klas van een emotionele ruimte om echt met elkaar bezig te zijn;
- actief meewerken rond de problematiek van het zitenblijven;
- de leerlingen en hun familiale partners reëel betrekken bij het schoolleven;
- meer aandacht voor de doorbraak van de volwaardigheidsidee van het technisch- en beroepsonderwijs in functie van de ontplooiingskansen van gemotiveerde en geïnteresseerde leerlingen, totaal los van intelligentieschattingen;
- tot hun juiste waarde erkennen van fysieke, technische, sociale en creatieve vaardigheden naast en binnen de intellectuele dimensie;
- in staat zijn de eigenheid en waarde van het buitengewoon onderwijs voor bepaalde jongeren te doen inzien en aanvaarden;
- meewerken aan de realisatie van een attractieve, plezierige en gezonde schoolcarrière;

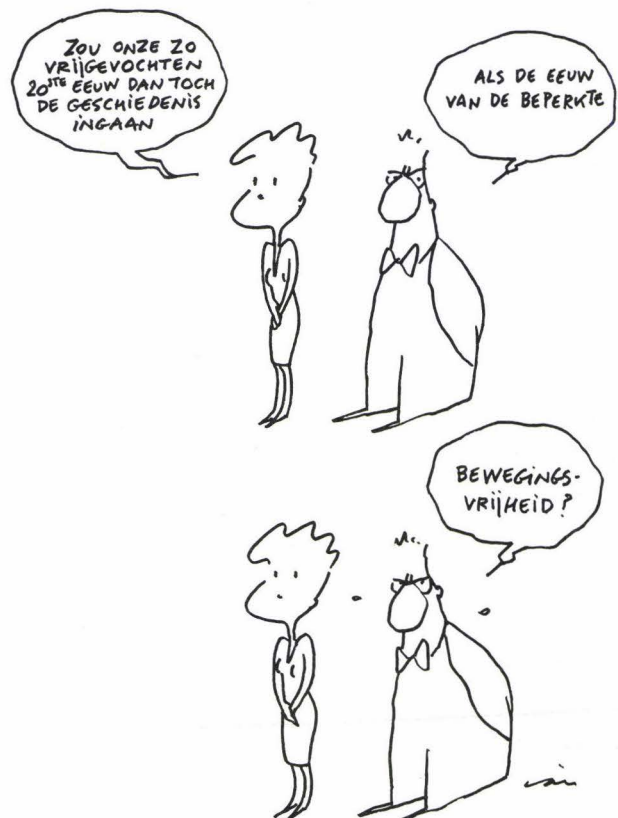
- meewerken aan het verwerven van relationele en probleemoplossende vaardigheden;
- deze vaardigheden in de juiste balans weten te brengen tussen school- en privé-leven;
- de leerlingen (hun ouders en de leerkrachten) stimuleren op zoek te gaan naar nieuwe uitdagingen,...

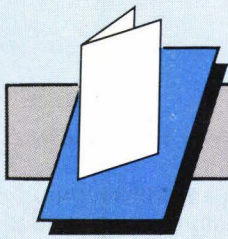
Besluit

Beweren dat het leven "un long fleuve tranquille" is kan wel mooi klinken als aandachtstrekker voor een filmromance, maar voor de jongeren is het leven veel eerder een woelige, onberekenbare wildwaterrivier waarin zij zich dienen te wapenen met de vaardigheden van een ervaren kayak-vaarder, namelijk "lire l'eau": dit is op een accurate manier de onderliggende hindernissen, gevaren, stroomversnellingen leren anticiperen en waarnemen om ze uiteindelijk te kunnen integreren en gebruiken in de sociale verantwoording en de individuele zingeving van hun gedrag in een maatschappelijk en ecologisch perspectief. Binnen deze uitdaging menen wij dat het P.M.S.-werk toe is aan een daadwerkelijk "changement de décor", dus niet enkel een paar accenten verleggen en wat stof doen opwaaien zonder aan de essentie te raken. Eén zekerheid is er: wij zitten tot over de oren in de stroomversnelling en er moet niet alleen gedacht en gepraat worden maar vooral gehandeld en heftig bewogen.

Bob DE POURQUE

Directeur P.M.S.-centrum
Coupure 691
9000 Gent





HOE GELIJK ZIJN MAN EN VROUW IN LICHAMELIJKE OPVOEDING EN SPORT?

De emancipatie-idee heeft in het verleden aanleiding gegeven tot allerhande acties waarbij men opkwam voor de rechten van de vrouw. In verschillende maatschappelijke structuren blijkt de vrouw immers nog altijd niet op dezelfde manier behandeld te worden als de man. Ook in de sport, als cultureel, sociaal en maatschappelijk fenomeen is de vrouw minder betrokken dan de man. Dit komt tot uiting in de graad van participatie in de sport, maar ook in het waarnemen van bestuurs- en beleidsfuncties in sportstructuren zoals clubs en federaties.

Of de ongelijkheid tussen man en vrouw een door de vrouw zelf gewilde of een opgedrongen situatie is, willen we hier niet ter discussie stellen. Feit is echter dat de vrouw op het lichamelijke vlak, dat in de sport een belangrijk element is, anders is dan de man, en dat zij die lichamelijke wellicht op een andere manier wil beleven dan de man.

Dat er hier ook culturele en sociale aspecten mee verbonden zijn, zoals de familiale opvoeding, de vorming op school en het belijden van een bepaalde godsdienst, ligt voor de hand. Hierbij kan men zich de vraag stellen of het gelijkheidsstreven via coëducatie doorgetrokken van A tot Z echt zal bijdragen tot een hogere graad van emancipatie van de vrouw.

De recente discussies rondom coïstructie binnen het vak lichamelijke opvoeding hebben de problematiek opnieuw levendig gemaakt. De lichamelijke opvoeding was immers het enige vak dat in de V.S.O.-structuur gescheiden gehouden werd en waarbij in principe mannelijke leerkrachten onderwijs dienden te geven aan jongens en vrouwelijke leerkrachten aan meisjes.

Met de invoering van de eenheidsstructuur is deze situatie gelijk gebleven, waarbij men dus het verschillend zijn van jongens en meisjes erkende.

Dit is blijkbaar niet naar de zin geweest van de onderwijscommissie voor het waarborgen van gelijke kansen voor man en vrouw in de samenleving die een tegenadvies heeft uitgebracht, zodat nu ook in de lessen lichamelijke opvoeding coëducatie, of moeten we hier spreken van coïstructie, mogelijk wordt. Dat de minister van onderwijs dergelijke adviezen gretig zal gebruiken ligt voor de hand. Gemengd onderwijs is immers goedkoper dan gescheiden onderwijs.

Wat kunnen we verwachten van coëducatie? Zal de vrouw hierdoor meer emanciperen? Zal de sport in de maatschappij hierdoor andere vormen aannemen? Zullen man en vrouw nu samen gaan sporten? Of zullen ze het elk afzonderlijk blijven doen? Het ziet er naar uit dat de georganiseerde sport een gescheiden aanbod zal blijven aanbieden. In de vrije en dus meer recreatieve sportvormen zal het gemakkelijker zijn om bepaalde sportactiviteiten gemengd te beoefenen.

De vrouw in de sport

Competitie of recreatie

Wanneer we de sport als maatschappelijk niet onbelangrijk verschijnsel willen analyseren, kunnen we volgende vaststellingen doen:

Vooreerst moeten we een onderscheid maken tussen de *georganiseerde sport* en de vrije sportbeoefening. In het eerste geval doet men sport in verenigingsverband, met vaste afspraken inzake de aard van de sport, de uren waarop sport wordt gedaan,...

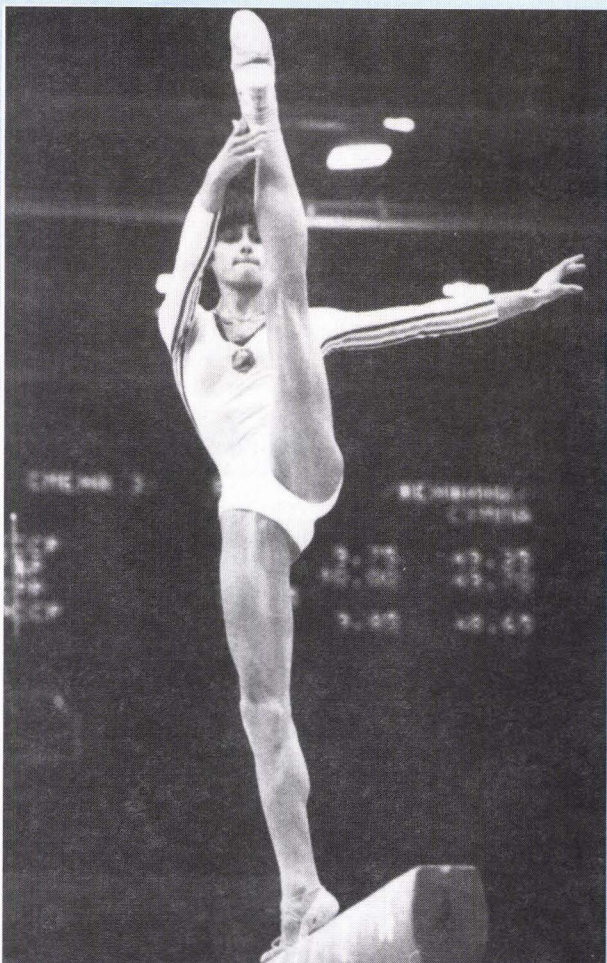
De *vrije sport* doet men zonder bindingen, vandaag met iemand en morgen met iemand anders, vandaag zwemmen met de familie en morgen squash met een collega.

Het is duidelijk dat de vrije sport meer kan betiteld worden als recreatiesport en dat hier georganiseerde

competities slechts secundair worden gehouden. Sportactiviteiten zoals zwemmen, fietsen, wandelen, surfen, zeilen,... kunnen zeer gemakkelijk door mannen, vrouwen en kinderen op een recreatieve wijze samen worden beoefend. Het motief is hier niet het wedijveren met elkaar, met winnen en verliezen, maar wel het samen met vrienden of familie deelnemen aan bewegingsactiviteiten in een ontspannen en gezellige sfeer of het sporten om gezondheidsredenen. In de georganiseerde sport waar toch bijna één miljoen Vlamingen bij betrokken zijn, vindt men twee vormen van sportbeoefening, enerzijds de competitieve prestatiegerichte sport, anderzijds de meer recreatieve sport. Sommige clubs hebben beide vormen verenigd. Een typisch voorbeeld hiervan zijn de tennisclubs, waar competitie spelers maar ook recreatietennissers welkom zijn, doch uiteraard niet in éénzelfde spel tegen elkaar spelen.

Zeer veel clubs zijn echter louter competitief ingesteld. Zij selecteren op basis van talent en ijveren ervoor ploegen en spelers te laten deelnemen aan regionale, nationale en internationale wedstrijden. Ook de vrouw doet aan competitiesport. Zij neemt deel aan aparte wedstrijden, aparte trainingen, aparte disciplines.

We denken hierbij aan het turnen waar jonge meisjes op hoog niveau presteren doch aan specifieke toestellen die in het mannenturnen niet voorkomen.



Moskou, Roemeense turnster (1980) Nadia Comaneci hielp met een score van 9.90 haar team aan een zilveren medaille.

Sporten zoals korfbal, waar de ploegen reglementair zijn samengesteld uit mannen en vrouwen zijn een uitzondering. De "ongelijkheid" is in het korfbal als competitiesport weggewerkt, aangezien vrouwen slechts op vrouwen mogen verdedigen en mannen op mannen.

De competitiesport houdt dus duidelijk rekening met de ontegensprekelijke verschillen die er bestaan tussen man en vrouw.

Ook wanneer gezegd op recreatieve wijze gesport wordt, vormen er zich dikwijls geslachtsgroepen. Denken we hierbij aan de vele wielertoeristengroepen die zijn ontstaan waar slechts zelden vrouwen aan deelnemen tenzij in afzonderlijke groepen zodat een eigen tempo kan aangehouden worden.

In welke mate participeert de vrouw in de sport ?

Verschillende onderzoeken in binnen- en buitenland tonen aan dat de vrouw en het meisje nog altijd opvallend minder participeert aan elke vorm van sport.

In ons land lag de verhouding bij de georganiseerde sport in clubverband in 1974 (VAN MEERBEEK, 1977) op 33% vrouwen tegenover 67% mannen. Recent onderzoek (I.O.S.-rapport, 1991) wijst uit dat de huidige situatie in het voordeel van de vrouw is geëvolueerd naar een verhouding 40/60, zodat de sportieve vrouw in georganiseerd verband stilaan de achterstand inloopt t.a.v. de mannelijke deelnemers.

Dat de vrouw meer aan sport begint te doen in georganiseerd verband beduidt geenszins dat dit samen met de man gebeurt. In 70% van de gevallen bieden de clubs zowel de gelegenheid tot sporten aan mannen als aan vrouwen doch in gescheiden groepen. Dit betekent dat de club meestal wel de mogelijkheid biedt tot sociale contacten voor en vooral na de sportbeoefening.

Inzake de deelname aan de niet georganiseerde sport of bewegingsactiviteiten kan men slechts grove ramingen maken aangezien men hiervoor alleen beroep kan doen op survey onderzoek. Daarenboven is het begrip «aan sport doen» meestal niet eenduidig gedefinieerd en voor verschillende interpretaties vatbaar zodat het moeilijk is hieruit besluiten te trekken.

Wel wordt aanvaard dat de mate van sportbeoefening in niet georganiseerd verband stijgt.

In welke mate neemt de vrouw leiding in de sport ?

Ook hier kunnen we verwachten dat minder vrouwen dan mannen betrokken zijn bij de leiding in de georganiseerde sport. Zonder in details te willen treden mogen we aannemen dat de "ongelijkheid" bij de leiding groter is dan bij de beoefenaars van sport. Bij de bestuursfuncties stelt men een verhouding van 20/80 vast, voor de trainersfuncties krijgen we een 30/70 verhouding (I.O.S.-rapport, 1991).

Uit deze gegevens blijkt dat vrouwen meer zelf aan sport doen dan er leiding in te nemen.

De redenen die aan de basis liggen van deze vaststelling kunnen velerlei zijn. Waarschijnlijk liggen ze voor een groot gedeelte in dezelfde lijn als deze waarom de vrouw minder aanwezig is in de kaderfuncties van bedrijven of in de politiek.

Coëducatie in de lichamelijke opvoeding ?

Lichamelijke opvoeding, een vak apart

In ons land is de lichamelijke opvoeding een zeer delicate materie gebleken.

Daar waar voor het lager onderwijs de coëducatie als pedagogische vernieuwing vrij vlot werd aanvaard, was het secundair onderwijs niet altijd zo happig om gemengde scholen te maken, laat staan de lessen lichamelijke opvoeding voor jongens en meisjes samen te organiseren.

Bij de invoering van het V.S.O. in 1971 werd als één van de vernieuwingsprincipes de coëducatie voorop-

gesteld. Wanneer in het toenmalige Rijksonderwijs alle scholen dienden over te stappen naar het V.S.O. stonden meteen ook de deuren open voor leerlingen van de beide geslachten. Alle vakken werden samen onderwezen, behalve de lichamelijke opvoeding. Blijkbaar waren de hervormers er van overtuigd dat voor dit vormingsdomein een uitzondering diende gemaakt te worden. De wereld van de lichamelijke opvoeding zelf, vond dat deze uitzondering terecht was, meer fundamentalistische hervormers waren echter niet gelukkig met deze afbreuk aan de integratie-idee. Van beide zijden werden argumenten aangehaald om het eigen gelijk en het ongelijk van de anderen aan te tonen.

Feit is dat tot op heden, het onderwijs in de lichamelijke opvoeding in de praktijk afzonderlijk gegeven wordt aan jongens en meisjes en dat hiervoor ook afzonderlijke leerplannen met een specifieke vakinhoud bestaan. B.v. voetbal voor jongens en dans voor meisjes.

Voor het "Katholieke" Vlaanderen kwam deze scheiding der seksen goed uit omdat men toch ook wel vreesde dat gezamenlijk onderricht in bewegings- en sportactiviteiten, waarvoor men zich diende om te kleden, waar bij het helpen van medeleerlingen lichamelijke contacten onvermijdelijk zijn en waar men na de fysieke inspanningen een douche diende te nemen, niet aangewezen was in de puberteitsleeftijd. Het hoeft niet beklemtoond te worden dat problemen van religieuze aard met migrantenkinderen in het gemengd onderwijs een nog grotere dimensie krijgen. Voor bepaalde hervormers lag juist hier de kans op echte coëducatie.

Argumenten pro en contra

1. Biologische verschillen

Niemand kan betwisten dat jongens verschillen van meisjes qua lichaamsbouw en lichamelijk prestatievermogen. Deze verschillen kunnen afhankelijk van de biologische leeftijd van het individu soms minieme of soms extreme vormen aannemen. Ingaan op deze zeer gespecialiseerde materie zou ons te ver leiden. Inzake groei en ontwikkeling liggen meisjes iets voor op de jongens.

2. Psychologische en culturele verschillen

Naast deze biologische verschillen vinden we in de literatuur ook een aantal psychologische verschillen zoals een verschil in agressiviteit en lichaamsbeleving en het dominerend gedrag van jongens,...

Met betrekking tot culturele verschillen wordt aangehaald dat meisjes zich "anders bewegen" dan jongens. Zij kiezen andere bewegingsactiviteiten. Ze voelen zich niet aangetrokken tot harde contactspelen en voelen zich in tegenstelling tot de meeste jongens fel aangetrokken tot meer esthetische bewegingsvormen zoals dans en gymnastiek.

De sportcultuur is in de maatschappij grotendeels gescheiden. Wanneer de school leerlingen dient voor te bereiden op deze sportcultuur door hen de meest fundamentele vaardigheden bij te brengen om naargelang de mogelijkheden en interesse van elk individu te kunnen deelnemen aan deze bewegings- en sport-

cultuur, werkt coëducatie eerder remmend dan bevorderend.

Bij coïstructie wordt de reeds aanwezige heterogeniteit van de klassen nog groter, zodat het voor de leerkracht quasi onmogelijk wordt om bij alle leerlingen de gewenste en vooropgestelde leerresultaten te bereiken. Voorstanders willen juist de recente ontwikkelingen inzake de gemengde recreatieve sportbeoefening via de school geactiveerd zien worden.

Wat met de sekse van de leerkracht ?

Coëducatie veronderstelt ook de rol doorbreking bij de leerkrachten en de nodige hervormingen in de lerarenopleiding.

Tot op heden kunnen we stellen dat mannelijke leerkrachten vooral terecht kwamen in jongensklassen en dames in meisjesklassen.

Aangezien in de statuten van leerkrachten geen onderscheid gemaakt wordt tussen mannen en vrouwen, hebben zich reeds herhaaldelijk conflicten voorgedaan bij het toekennen van betrekkingen aan leerkrachten met minder dienstanciënniteit die omdat ze tot een bepaalde sekse behoorden werden aangesteld om onderwijs te verstrekken aan leerlingen van dezelfde sekse.

Door de Raad van State werden klachten van verongelijkte leerkrachten behandeld met tegenstrijdige uitspraken afhankelijk van het ingenomen standpunt. Zo werd volgens het arrest nr. 20.514 van 22 juli 1980 het standpunt ingenomen dat omwille van tal van redenen, zoals het waarborgen van de fysieke privacy bij het omkleden en de lichamelijke integriteit bij helpen, het nodig is dat een mannelijke/vrouwelijke leerkracht onderwijs geeft aan jongens/meisjes.

Latere arresten van 24 november 1987 (nrs. 28.888 en 28.889) betreffende het geslacht van opvoeders in internaten verwijzen echter naar het ontbreken van de wettelijke bepalingen terzake.

Wanneer men beoogt de gelijkheid tussen man en vrouw te bewerkstelligen dan moet men er rekening mee houden dat de vrees niet ongegrond is dat vrouwelijke leerkrachten het ambt zullen verlaten omdat het voor velen onder hen bijzonder moeilijk zal zijn zich in de gemengde situatie te handhaven.

Wat zijn de gevolgen van de coëducatie voor de praktijk ?

Het rendement van het onderwijs

Aangezien de klassen gevormd worden uitsluitend op basis van de schoolresultaten voor de cognitieve vakken, is de groep leerlingen in de les lichamelijke opvoeding zeer heterogeen inzake motorische capaciteiten. Hierbij treden niet alleen grote verschillen op inzake lichaamslengte, gewicht, motorische eigenschappen zoals kracht, uithoudingsvermogen, snelheid maar ook grote, vooral cultureel gegroeide, verschillen inzake motorische vaardigheden.

Wanneer nu daarenboven de klassen nog heterogener gemaakt worden door het coëducatieprincipe, dan wordt het voor de leerkracht lichamelijke opvoeding een bijzonder moeilijke opdracht (lees onmogelijke opdracht) om een zodanig gedifferentieerd onderwijs te geven dat alle leerlingen de mogelijkheid

Besluit

De deelname van de vrouw aan de sport in de maatschappij blijkt te evolueren in positieve zin. Het feit dat de sport nog vooral in afzonderlijke geslachts-groepen of categorieën gebeurt mag men betreuren maar moet men willen erkennen. Sport, en dan vooral de prestatiesport doet vooral beroep op fysieke en motorische capaciteiten. Deze liggen bij de vrouw ontegensprekelijk anders dan bij de man.

Wil men de meisjes en de jongens via lichamelijke opvoeding voorbereiden op sportdeelname dan is het noodzakelijk dat zij zich hierin elk volgens hun eigen capaciteiten kunnen bekwamen. Gemengd onderwijs in de lichamelijke opvoeding brengt ook problemen mee voor de leerkracht. Het differentiëren kent ook organisatorisch zijn grenzen. Wil men gemengd onderwijs in de lichamelijke opvoeding dan mag dit niet ten koste zijn van het resultaat op het motorisch-fysieke vlak, hetgeen aanpassingen inzake klasgrootte tot gevolg heeft.

Er dient ook gedacht te worden aan andere mogelijkheden om samen deel te nemen aan sportactiviteiten. De openluchtclassen en geïntegreerde werkperiodes bieden wellicht betere mogelijkheden tot integratie dan de lessen lichamelijke opvoeding in het werkrooster.

Misschien kan een gedeeltelijke constructie een oplossing bieden waarbij bepaalde activiteiten samen en andere gescheiden zouden gebeuren.

Naar de sport in de maatschappij toe mogen we verwachten dat hoe meer jonge meisjes zich motorisch competent zullen voelen, hoe meer zij zich in de buitenschoolse sport zullen engageren.

Vraag is of die motorische competentie bij gemengd onderwijs voldoende ontwikkelingskansen krijgt.

De participatie van jonge meisjes aan sportactiviteiten is niet veel lager dan deze van de jongens. De drop-out of het verlaten van de sport blijkt echter groter te zijn bij vrouwelijke adolescenten dan bij mannelijke.

De uiteindelijke continue sportbeoefening zal bij de vrouw afhankelijk blijven van enerzijds een gelijkwaardige taakverdeling binnen het gezin en anderzijds van de faciliteiten die voor mannen en vrouwen geboden worden, zoals betere kinderopvang, goede regelingen voor part-time werk,...

Eliane MUSCH

H.I.L.O. - Universiteit Gent

Seminarie voor Bewegingsvorming en -agogiek

Watersportlaan 2

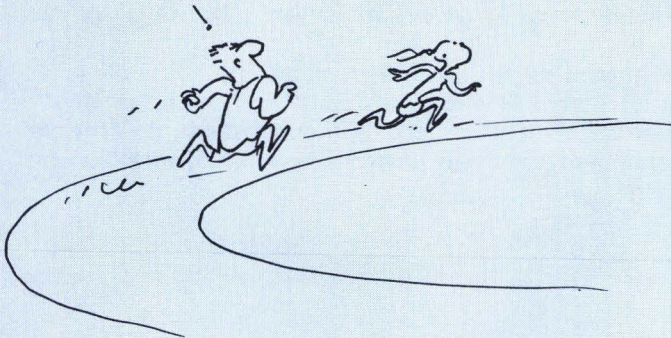
9000 Gent

Bibliografie

- BAX, H., Gelijk spel voor vrouw en sport, *Lichamelijke Opvoeding*, 1990, 8, 358-359.
- I.O.S., Interuniversitair Onderzoekscentrum voor Sportbeleid, *Fysieke Fitheid en Sportbeoefening van de Vlaamse Jeugd*, Volume 2, Analyse van de georganiseerde sport in Vlaanderen, Intern rapport, Leuven, Gent, Brussel, 1991.
- REIJNHOUDT, M., Samen gymnastiek of niet, *Lichamelijke Opvoeding*, 1990, 8, 108-109.
- STEGEMAN, H., Samen les - meestal wel, soms niet, *Lichamelijke Opvoeding*, 1990, 3, 105-107.
- VAN MEERBEEK, R., *Structurele analyse van de sportclubs in Vlaanderen*, Leuven, K.U. Leuven, Instituut voor Lichamelijke Opleiding, 1977.



ACHTER DE VROUWEN MOGEN AANLOPEN?



krijgen om te leren op het motorisch vlak wat toch de specificiteit van het vak lichamelijke opvoeding uitmaakt.

De voorstanders van coëducatie mogen zich beroepen op de voordelen van coëducatie op het vlak van het leren omgaan met elkaar, leren elkaar te respecteren en leren omgaan met fysieke verschillen tussen jongens en meisjes. Bij mannelijke leerkrachten lichamelijke opvoeding vreest men een niveauverlaging van de prestaties van de jongens hetgeen zou kunnen gepaard gaan met een demotivatie.

De enig mogelijke oplossing hiervoor zou kunnen zijn dat men de klasgrootte zou beperken tot b.v. max. 20 leerlingen. Alleen dan kan de leerkracht in dit gedifferentieerd onderwijs tot een positief resultaat komen.

Individuele activiteiten zoals zwemmen, turnen en atletiek lenen zich beter voor coïstructie dan activiteiten zoals sportspelen (voetbal, basketbal, volleybal,...), zelfverdediging en judo.

Door de grote verschillen in prestatievermogen tussen de jongens en meisjes wordt het samen beoefenen van deze sportactiviteiten niet alleen zeer moeilijk maar eveneens onveilig.

Meer vrijetijdsgerichte activiteiten in de natuur, zoals surfen, rotsklimmen, skieën, rivieraf dalen, enz.,... zijn eveneens geschikt voor coëducatief onderwijs omdat het hier in feite individuele activiteiten betreft die met anderen kunnen beoefend worden zonder dat de eigen prestatie direct afhankelijk is van de andere.

LICHAMELIJKE OPVOEDING OF HET BELANG VAN BEWEGEN

Een gesprek met een leraar lichamelijke opvoeding

Terwijl de laatste tijd meer en meer de alarmbel wordt geluid over de verslechtering van de fysieke conditie van onze jeugd, maken wij gelijktijdig een vrij systematische afbraak mee van de lichamelijke opvoeding op school. Zo kan met de invoering van de eenheidsstructuur in de derde graad van het secundair onderwijs (ASO) de lichamelijke opvoeding beperkt worden tot één lesuur per week.

Nochtans houdt het vak lichamelijke opvoeding heel wat mogelijkheden in: het kan niet alleen bijdragen tot een betere fysieke conditie, het speelt ook een belangrijke rol bij de persoonlijkheidsontwikkeling en de integratie (o.a. via doorstroming naar sportvereniging of club) van maatschappelijk kwetsbare jongeren. Dit stelt eisen aan de opvulling van het vak en de kwaliteit van de leerkracht.

Over de betekenis van lichamelijke opvoeding, de mogelijkheden die het inhoudt en de moeilijkheden die je als leerkracht ondervindt, hadden wij een gesprek met een leerkracht lichamelijke opvoeding, Manu Van Hoof. Hij geeft les aan leerlingen van de drie hoogste jaren van het beroeps- en technisch onderwijs in de Vrije Secundaire Scholen Leuven. Naschools begeleidt hij een omni-sportgroep voor jongeren, waarbij hij vooral accent legt op de vreugdebeleving en de creatieve ontwikkeling via sport.

Momenteel geef jij in al je klassen twee uren lichamelijke opvoeding per week?

Van Hoof: Ja, dat klopt, omdat wij het Vernieuwd Secundair Onderwijs (V.S.O.) hebben. In de scholen met type II zijn er meerdere klassen die maar één uur per week krijgen. Met de invoering van de eenheidsstructuur winnen de kennisvakken weer aan belang; het vijfde en zesde jaar zou maar één uur meer lichamelijke opvoeding krijgen.

Zonder het te weten zitten wij bijna terug in de periode van Rabelais (16e eeuw), periode van renaissance en het humanisme.

Het grootste deel van de dag moet gewijd zijn aan studie, geen lui assimileren maar met een onophoudelijke geestesinspanning. Op de eerste plaats komen de talen met Latijn en Grieks. Het systeem van Rabelais werd vaak beoordeeld met de af te keuren formule "un crane bourré sur un corps énorme" of beter nog "une tête bien faite sur un corps immense".

Dit terwijl reeds 40 à 50 jaar geleden experimenten zijn uitgevoerd die het grote belang van bewegen voor de ontwikkeling van jongeren hebben aangetoond (experimenten zie: VAN ASSCHE, 1988). Uit dezelfde experimenten bleek tevens dat de leerlingen evenveel assimileerden en zelfs beter presteerden met slechts een halve dag les (intellectuele arbeid) en de rest voor expressie, spel en sport. Ook HEBBELINCKX en VENERANDO toonden dit aan in 1968.

Ook de onderwijsverantwoordelijken hebben daar weet van. B.v. bij de invoering van het V.S.O. gaf men drie uren lichamelijke opvoeding in de B-klas (aanpassingsklas), en de school kon nog twee uren supplementair inrichten (Dienstbrief, 1976).

Tegen de afbouw van lichamelijke opvoeding in de eenheidsstructuur wordt nu van alle kanten gereageerd maar men had het nooit zover mogen laten komen; bepaalde vakken (b.v. godsdienst) werden zelfs nooit ter discussie gesteld.



In 1968 schreef MOYSON reeds een alarmerend artikel "Een moorddadige opvoeding - S.O.S. Sport op school". Hij wijst op de slechte sportinfrastructuur in de scholen, de passieve houding van de schooldirecties en de zeer lakse houding van de onderwijsverantwoordelijken en de politici.

Als ik over deze dingen nadenk erger ik mij dood. Ik begrijp die lakse houding van de overheid niet. Het getuigt óf van onbekwaamheid óf van onwil.

Zou de energie van al de leerkrachten lichamelijke opvoeding al die jaren dan toch verloren energie zijn, of hebben zij uiteindelijk de voedingsbodem kunnen leggen voor een betere toekomst en een echte doorbraak ten goede van de jongeren?

Onze dank en waardering moet zeker gaan naar de verantwoordelijken van de verschillende sportinstituten die zich continu hebben ingezet, soms leek het op vechten als een Don Quichotte.

Waarom is bewegen zo belangrijk?

Van Hoof: Bewegen is een essentieel vormingselement in een opvoedingsproject. Een kind ontwikkelt zijn lichaamsbeeld in een wisselwerking tussen in- en uitwendig bewegen. VAN ROOZENDAAL (1962) stelt 'bewegen' gelijk aan 'ontwikkelen'. B.v. langs het bewegen kan de vastgelopen ontwikkeling bij een psychiatrische patiënt weer op gang worden gebracht.

Bewegen bestaat er vooral in de *bewegingsarmoede tegen te gaan* en het bewegen rijker te maken, om langs de verbetering van de motoriek de ganse persoon te verrijken. In de les lichamelijke opvoeding bekijken wij de mens vanuit een fenomenologische psychologie, waarbij de mens wordt beschouwd als een gesitueerd persoon. We spreken hier dan van de relatie mens-object, mens-medemens, mens-lichaam en mens-tijd (ruimte).

Met deze wetenschap in ons achterhoofd moet onze aandacht in de les voor een groot stuk gaan naar het evenwicht, de algemene dynamische coördinatie en de oog-hand coördinatie.

Bovendien kunnen we heel wat domeinen bereiken en bewerken die niet onmiddellijk tot het zuiver fysieke behoren zoals: spanning-ontspanning, vastberadenheid, volharding in de inspanning, zelfvertrouwen, fair-play (attitude tot de andere) verantwoordelijkheidszin (b.v. het leven van de andere in handen hebben bij muurklimmen), leren anticiperen, ruimteperceptie en tijdsperceptie,...

De vorming door de lichamelijke opvoeding kan als volgt worden samengevat:

- ontplooiën van het psychomotorisch instrument: het bevorderen van lenigheid, kracht, snelheid, uithouding en weerstand;
- ontplooiën van de psychomotorische geschiktheid: adequaat bewegen veronderstelt een juiste waarneming en structurering van de ons omringende wereld (oriëntering in de ruimte) en van de tijd en ritmische structuren (oriëntering in de tijd).

Een duidelijk voorbeeld van het belang van het ritmisch structureren is "het goed leren spreken" en de taalontwikkeling in het algemeen. Gebrekkige oriëntering kan leiden tot een gestoorde taal.

Meer dan twintig jaar geleden verwees MOYSON (1969) in zijn artikel "Het bewegingsonderwijs kan veel bijdragen tot het oplossen van de leermoeilijkheden in het lager onderwijs" naar een onderzoek van Staf Cortbeek in het Luikse, waarbij men tot de bevinding komt dat slechts 20% van de lagere schoolbevolking slechts één lesuurtje lichamelijke opvoeding krijgt. Hij vertelt

ook dat het in de psycho-pedagogische middelen geen geheim is dat de huidige lees- en schrijfmoeilijkheden bij 6-12 jarigen te wijten zijn aan een onvoldoende ontplooiing van de psycho-motorische capaciteiten van de kinderen; dit vooral omwille van de toegepaste leer methode en *het grote bewegingstekort op de lagere school*.

Het onderwijs in het algemeen en meer specifiek in de les lichamelijke opvoeding moet ertoe leiden dat het kind zich creatief kan ontwikkelen in plaats van het *schools vol te proppen*. J.J. Rousseau wees hier al op in de achttiende eeuw met zijn functionele oefeningen: het kind plaatsen in een conditie die de activiteit uitlokt. Bewegen, spel en sport zijn niet enkel onontbeerlijk voor de lichamelijke fitheid maar in evensterke mate onontbeerlijk voor de geestelijke gezondheid van de jeugd (toekomstige volwassene).

De les lichamelijke opvoeding vormt in zekere zin de grondslag van al het andere, de "conditio sine qua non".

Maar dreigt het competitieve in sport en spel momenteel niet te overheersen?

Van Hoof: Ja, wij moeten er over waken dat wij jongeren niet aanzetten om sport om de sport te beoefenen, maar hen het besef bijbrengen dat sport ten dienste moet staan van de mens. We leggen inderdaad zo vlug de nadruk op het competitieve aspect, want wie wil nu niet de beste, de grootste, de mooiste zijn?

De sport is al zoveel misbruikt en staat vaak ten dienste van het prestige. Ook de scholen zijn niet vreemd aan dit verschijnsel (b.v. de interscholengedreven competitie).

Maar onze aandacht moet vooral gaan naar: het leren ontdekken van eigen mogelijkheden, met het accent op de vreugdebeleving en het ontwikkelen van de creativiteit.

Er is terug veel meer aandacht voor het naar buiten treden, voor de *uiterlijke vormgeving*. Onderwijzers leggen terug meer nadruk op de uniformisering. Alle leerlingen mooi op een rij en in hetzelfde mooi broekje want ze vertegenwoordigen de school naar buiten toe. Ongecontroleerd aansporen van de prestatiedrang kadert hier eveneens in. De concurrentie tussen de scholen neemt soms sterke vormen aan. Dikwijls telt niet de inhoud maar veeleer de kwantiteit (om ter meeste leerlingen, om ter meeste...).

Steeds meer aandacht voor de uiterlijke vormgeving maar wat met de innerlijke ontwikkeling? Wat met de gevoelens van het kind?

Wat vinden de leerlingen zelf van het vak 'lichamelijke opvoeding'?

Van Hoof: Voorzover ik weet is dit nog niet systematisch bevraagd. Dit zou nochtans een heel ander beeld kunnen geven dan wij verwachten. Dergelijk onderzoek zou moeten gebeuren vanuit een onafhankelijk orgaan (b.v. sportinstituut, inspectie). Wij weten immers niet wat er gebeurt in de lessen. B.v. sommige leerkrachten geven een straf of een opdracht aan leerlingen die ontslagen zijn door de dokter om mee te doen. Zo maakte ik ooit mee dat een leerling een opstel moest maken; toen hij het inleverde, scheurde de leerkracht het prompt kapot zonder het te lezen!

Sommige leerlingen doen niet graag mee. Wat houdt hen tegen?

Van Hoof: Volgens mij is de jeugd niet luiër dan vroeger. Jeugd blijft jeugd. Wel is de volwassene gemakzuchtig

geworden, onze ganse samenleving is grondig veranderd ingevolge de technische vooruitgang. De jeugd spiegelt zich aan de volwassene. De voedingsbodem voor een sportieve jeugd ligt thuis, bij de ouders. Sportieve ouders hebben vaak sportieve kinderen. Ook op andere gebieden zien wij hetzelfde. B.v. Als de ouders muzikale interesse hebben of zelf musiceren is de kans groot dat hun kinderen het ook zijn.

Heel wat vaders zijn sportief vóór het TV-toestel of supporters aan de cafétoog. Zoon of dochterlief doen dan hetzelfde.

Zij die de jeugd bekritisieren hebben vaak zelf een boel problemen. Zij die klagen dat de jeugd drinkt, drinken vaak zelf. Zij die de mond vol hebben over de slechte conditie zijn vaak niet het voorbeeld van gezond leven. In de jongeren moet je durven geloven en ze durven vertrouwen!

Dit moet je ook tot uiting laten komen in de les lichamelijke opvoeding. Het is een basishouding om emanciperend te werken met de leerlingen. Je moet hen aanvaarden, respecteren, ingaan op hun vragen.

Men kan best de leerlingen die zeer goed zijn in een bepaalde sporttak mutueel laten lesgeven. Zij kunnen de leraar perfect assisteren, fouten verbeteren, enz.

In het V.S.O. moest je in samenspraak met de leerlingen het jaarplan opstellen. Dat vond ik buitengewoon en ik tracht dat nog steeds toe te passen. Heel wat fijne doelstellingen van het V.S.O. gaan terug verloren. Ik denk dat de leerkracht meer dan wie ook er moet over waken niet te stagneren in zijn vak en zich niet vast te bijten in oude manieren van lesgeven. Altijd trachten te vernieuwen en in te speken op nieuwe en moderne middelen is een must.

B.v. bij zwemmen moet men niet de nadruk leggen op afstand, tijd en stijlverbetering maar vooral aandacht geven aan: het zich goed voelen in water, zich veilig voelen, gebruik maken van het therapeutisch effect van water. B.v. het laten ervaren van het "oceanisch gevoel", het onttrokken zijn aan de aantrekkingskracht. Dezelfde doelstelling kan meestal ook bereikt worden als men via andere invalshoeken werkt. B.v. overlevingszwemmen, reddend zwemmen, snorkelen, onderwaterspelen met snorkel en bril (hockey) enz.

Hoe de les lichamelijke opvoeding er in de toekomst zou moeten uitzien, kan hier in dit bestek niet worden uitgewerkt. Zeker is dat de leerkracht nog meer dan vroeger uitnodigend zal moeten werken en dat de lessituatie en -accommodatie zodanig worden dat de *beweging wordt uitgelokt*. Dat de leerling het bewegen als weldoend ervaart, zodat naar het latere leven toe onze *mensen in beweging blijven* en niet stilvallen.

Er zal in elk geval goed overdacht gehandeld moeten worden en veel zaken moeten voor een groot stuk herdacht worden.

Het gebrek aan voorzieningen binnen de school zijn vaak een belangrijke rem. Zo zijn er nu in deze tijd nog steeds scholen die geen kleedruimte hebben. De leerlingen moeten zich omkleeden in een ijskoude ruimte, kleden op de grond, enz. Zo begon ik mijn loopbaan in een school waar samen met een nieuwe sportzaal prachtige kleedkamers werden gebouwd. Maar ze konden niet gebruikt worden want zij zaten volgestouwd met boeken voor de homologatie-commissie. Ondertussen moeten de meisjes zich omkleeden in de klas. Uit preutsheid hielden heel wat meisjes hun broekkousen of andere kledingstukken aan onder het turnuniform. Conclusie: die leerlingen zweetten zich een ongeluk en konden niet vrij bewegen.

Nu, in 1992 zijn er nog steeds gelijkaardige toestanden in onze Vlaamse scholen, dat het wel op een onmogelijk-op-te-lossen puinhoop lijkt. Wie gaat dat probleem oplossen?

Maar is het materieel haalbaar om in een tijdspanne van 50 minuten ook nog een douche te nemen?

Van Hoof: Onder meer om die reden pleit ik er voor dat de twee uren in blok worden gegeven. Dan heb je wat meer tijd om uit- en aan te kleden, dan kan je de tijd nemen om te douchen. Maar het heeft ook het grote voordeel dat je activiteiten buiten de school kunt doen: b.v. zwemmen, klimmuur, squashes, tennissen. Voor jongeren – en vooral voor maatschappelijk kwetsbare – is het zeer belangrijk dat zij in contact komen met de verschillende sportdisciplines: de drempel wordt minder groot, zij kunnen er ondervinden of een bepaalde sportdiscipline 'hun ligt', of het iets is dat zij in familieverband of met vrienden (b.v. squash, klimmuur, fitness) kunnen. Hierdoor wordt de kans om bij een vereniging of club aan te sluiten en zo na de schooltijd te blijven sporten, groter.

Als je geen twee lessen hebt na elkaar dan is dit uitgesloten.

Ik stel mij voor dat er toch verschillen in sportcapaciteit tussen leerlingen van eenzelfde klas moeten zijn. Geeft dit geen problemen?

Van Hoof: De heterogeniteit op sportgebied binnen een klas is een grote moeilijkheid. Enerzijds heb je leerlingen die aan competitiesporten meedoen, anderzijds leerlingen die motorisch zeer zwak zijn.

Maak je het iets te moeilijk, dan zit de laatste groep aan de kant; is het te gemakkelijk dan zegt de eerste groep 'Wat komen wij hier eigenlijk doen?' En dan moet je proberen te differentiëren. Maar dat is niet zo eenvoudig met klasgroepen van 28 man.

Ik weet heel wat collega's die terug met grote klasgroepen te kampen hebben. Mijn echtgenote geeft ook lichamelijke opvoeding. Zo heeft ze momenteel in het eerste jaar middelbaar terug klassen van 44 leerlingen. We gaan dus blijkbaar terug naar de grote klasgroepen. Beschikken de directies dan over zoveel toverkracht of kan men de normen in alle maten en gewichten hanteren?

Verskillende onderzoeken wijzen op de verminderde fysiek bij jongeren. Is dat ook jouw ervaring?

Van Hoof: Recente onderzoeken van Prof. BEUNEN (1991) en medewerkers toonden aan dat de fysieke paraatheid bij de jeugd achteruit gaat. Daar moet dringend wat aan gedaan worden. Maar zoals ik eerder reeds heb gezegd, moeten we oppassen dat de les lichamelijke opvoeding niet wordt verengd tot enkel de verbetering van de fysiek. Lichamelijke opvoeding houdt meer kansen in dan andere vakken. De taal van het lichaam, zich durven uitdrukken, durven bewegen zijn zeer belangrijke vormingsaspecten.

We moeten wel zeggen dat in de huidige situatie (1 of 2 uur lichamelijke opvoeding per week) niet echt aan fysieke training kan gedaan worden. In dit verband citeer ik een onderzoek van WEIDEMANN "Alle geregelde sportlessen bieden de waarborg dat onze kinderen niet aan *bewegingsarmoede* lijden. "Geregeld" betekent volgens de regels van de trainingfysiologie praktisch dagelijks en dus zeker vijf maal per week."

Ik wil eindigen met enkele citaten uit een tekst van CORTEBEEK anno 1969: "Wat met de lichamelijke opvoeding op de lagere school?". Uit de onderzoeken in de lagere school te Cuesmes in verband met de nuttige intellectuele arbeid vermelden wij: leerlingen onder de 7 jaar, 2 uur; leerlingen tussen 10 en 11 jaar: 4 uur nuttige arbeid. Het aantal uren nachtrust gaat voor deze kinderen van 12 naar 10 uur.

Wat de verhouding tussen de intellectuele arbeid en de fysieke inspanning betreft, verwees men toen al naar het "Manifest van de Sport": één derde van het totale lessenrooster moet voorbehouden blijven aan fysieke activiteiten voor het kind!

Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat er een *grote druk uitgaat van de ouders die meer huiswerk verlangen*. Wij citeren: "De ouders oefenen druk uit om meer huiswerk, lessen, bijlessen 2e taal. De resultaten en prestaties in de intellectuele vakken worden te hoog gewaardeerd zodat de algemeen-vormende waarden van de *expressievakken en lichamelijke opvoeding* op het achterplan komen. De problemen welke zich b.v. voordoen in verband met de achteruitgang van de fysieke conditie mogen zeker niet op rekening van de jeugd worden gezet. In dit verband zegt WEIDEMANN duidelijk: "Ongunstige milieuomstandigheden bevorderen het ontstaan van regularisatiestoornissen bij de kinderen. Een gebrek aan bewegingsprikkels door spel en sport verhoogt de labiliteit van het vegetatief zenuwstelsel en vermeerderd bij het kind de gevoeligheid voor vegetatieve stoornissen". Zoals b.v. toename van stoornissen in hartritme en bloedsomloop en psycho-somatische klachten.

We zijn nu meer dan twintig jaar verder en we zijn blijkbaar nog geen stap vooruit, integendeel we boeren terug achteruit.

Er is een **dringende ingreep** nodig. De onderwijsverantwoordelijken en politici moeten nu handelen.

Geïnterviewde: **Manu VAN HOOF**, Stationsstraat 12, 3060 Korbeek-Dijle

Nicole VETTENBURG,
Hooverplein 10,
3000 Leuven.

Bibliografie

- BEUNEN, G., BORMS, J., VRIJENS, J., LEFEVRE, J., CLAESSENS, A. en PION, J. (projectuitvoering), *Fysieke fitheid en sportbeoefening van de Vlaamse jeugd*, Interuniversitair onderzoekscentrum voor sportbeleid, 1991.
- CORTEBEEK, G., Wat met de lichamelijke opvoeding op de lagere school?, *Mercurius*, 1968, 3, 1.
- HEBBELINCK, M. en VENERANDO, Invloed van de fysieke en sportactiviteiten op de intellectuele en fysieke ontwikkeling in het schoolmidden, *Sport*, 1968, 11, 67.
- VRIJENS, J., PIERON, M., *Witboek over de fysieke conditie van de jeugd in België*, Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1991, 99 p. Met samenvatting (10 p.).
- MOYSON, I., Een moorddadige opvoeding, S.O.S. Sport op school, *Mercurius*, 1968, 3, 2.
- MOYSON, I., Het bewegingsonderwijs kan veel bijdragen tot het oplossen van de leerproblemen in het lager onderwijs, *Mercurius*, 1968, 4, 1.
- VAN ASSCHE, E., Een dagelijks lesuur lichamelijke opvoeding op school. Een haalbaar feit in Vlaanderen, *Tijdschrift voor lichamelijke opvoeding*, 1988, 4, 2-11.
- VAN DER LINDEN, B., Lichamelijke opvoeding: meer dan een lesuurtje minder of meer, *Impuls*, 1991, 4, 179-184.
- VAN ROOZENDAAL, Bewegingstherapie in de psychiatrie, *Katholiek Artsenblad*, 1962, 4, februari.
- WEIDEMANN, H., *De te geringe belasting van het hart en de bloedsomloop tijdens de schoollessen en de noodzaak aan een groter aantal uren sport op school*, Uit een voordracht op het 24e Duitse Sportartsen Congres, Rotterdam.
- Dienstbrief van 20.5.76, SOZ (76), 1, organisatie van de observatiegraad, *Informatieblad*, juni 1976.



De jongere zelf aan het woord...

Redactielid M. EYKERMAN vroeg aan een dertigtal leerlingen (beroeps en technisch) om hun ervaringen, hun beleving inzake lichamelijke opvoeding op school neer te schrijven in een opstel. Onze dank hiervoor. Een greep uit deze opstellen ter illustratie.

"Twee uren turnles per week vind ik persoonlijk veel te weinig. Je hebt je juist omgekleed, bent eventjes aan het sporten en moet je al terug gaan omkleden. Daar nog bij dat de meeste jongeren thuis niet aan sport doen, zodat de twee uurtjes op school veel te weinig zijn voor onze conditie. Door te sporten heb je een betere ademhaling, je bent niet zo vlug moe... Daarom wens ik in de toekomst 4 uur per week sport in plaats van 2 uur". (meisje, 17 jaar)

"Ik doe heel graag dans, balsport, relaxatie. Omdat dit oefeningen zijn die je met heel de groep of met twee personen kunt doen". (meisje, 17 jaar)

"Twee uren turnen en sport is te weinig, en mag zeker meer zijn. Je kan je uitleven en telkens ontspannen en het is goed voor je conditie en voor je lichaam, het is gezond. Ik vind het plezant." (meisje, 17 jaar)

"Twee uren per week is niet genoeg. Wij staan onder zoveel stress een hele week. Dat kan je met twee uren L.O. niet wegwerken." (jongen, 17 jaar)

"Twee uren is onvoldoende. Je verliest al minstens dertig minuten met naar de sportzaal te gaan en je om te kleden." (jongen, 19 jaar)

"Mijn wensen en bedenkingen: betere sportgelegenheden, degelijk materiaal en dat de leerkrachten de sporten kennen die ze geven op school." (jongen, 17 jaar)

"Wensen: meer sport en minder klassiek turnen, meer uitstappen zoals gaan schaatsen en kajakken, muurklimmen, enz." (jongen 18 jaar)

"Ik hoop dat we meer sport gaan krijgen want wij zitten per week 33 uren stil op een stoel en volgen de les zonder ook maar eens aan sport te doen. Ik vind het maar weinig twee uur per week." (meisje, 17 jaar)

"Je gaat je misschien voor een sport inzetten die je graag doet of de oefeningen thuis doen om meer beweging te hebben." (meisje, 17 jaar)

JEUGDSPORT IN VLAANDEREN VAN 1969 TOT 1989*

Bevindingen omtrent de terugloop van sportdeelname bij jongeren zijn geen geïsoleerd feit. Heel wat studies wijzen op de afname van de algemene fysieke conditie bij Belgische jongeren. Deze vaststellingen werden recent gebundeld in het *Witboek over de fysieke conditie van de jeugd in België* (Koning Boudewijnstichting, B.O.I.C., 1991). De vastgestelde afname van de sportbeoefening samen met de achteruitgang van de fysieke conditie vormen een ernstig probleem en een nadrukkelijke uitdaging voor de toekomst.

In deze bijdrage staat de vergelijking van gegevens omtrent sportdeelname bij jongeren centraal. Daarvoor wordt gesteund op vergelijkbare informatie omtrent sportdeelname uit 1969, 1979 en 1989, drie meetpunten over een tijdsspanne van twintig jaren. In de analyse komen de volgende aspecten van sportparticipatie aan bod, telkens in een vergelijkend tijdsperspectief: de omvang, de diversiteit, de aard en de organisatievorm van sportbeoefening, leeftijdstrends in sportdeelname en sociale gelaagdheid van sportdeelname.

Uiteindelijk is het de bedoeling om via deze bijdrage kennis en inzicht te verschaffen in sportdeelname als één der meest voorkomende vormen van cultuurparticipatie. Het doel van dit onderzoek reikt verder dan wetenschappelijke nieuwsgierigheid. Het wil tevens een hefboom zijn voor een verantwoord bewegingsbeleid in Vlaanderen.

Onderzoekopzet en methode

In 1969 (OSTYN, e.a., 1980), tien jaren later in 1979 (SIMONS, e.a., 1990) en opnieuw tien jaren later in 1989 (TAKS, e.a., 1991a) werden door het Studiecentrum voor de Fysieke Ontwikkeling van de K.U.Leuven grootschalige enquêtes uitgevoerd. Deze gegevens laten thans toe de sportiviteit van de Vlaamse bevolking te vergelijken over een periode van twintig jaar. In de drie studies werd aan de hand van een gestandaardiseerde vragenlijst (RENSON, 1973) op een identieke manier gepeild naar de sociale achtergrond en de actieve sportbeoefening van een representatieve groep leerlingen uit het secundair onderwijs en van hun ouders.

De steekproeven uit 1969, 1979 en 1989 werden alle proportioneel gestratificeerd op basis van de schoolbevolking per provincie en per onderwijsnet (vrij, gemeenschaps-, gemeentelijk en provinciaal onderwijs). Tevens werd rekening gehouden met de graad van verstedelijking van de gemeenten waarin de scholen gelegen waren. De steekproef uit 1969 was representatief voor de Belgische schoolbevolking, terwijl de steekproeven uit 1979 en 1989 representatief zijn voor de Vlaamse schoolbevolking, telkens in het gewone onderwijs (algemeen secundair, technisch en beroepsonderwijs).

In dit overzicht worden de resultaten besproken van de sportbeoefening door jongeren tussen dertien en achttien jaar. Voor de jongens wordt nagegaan of er zich over een verloop van twintig jaar, tussen 1969 (N = 16.173) en 1989 (N = 872), verschuivingen hebben voorgedaan in hun actieve sportparticipatie. Voor de meisjes worden de resultaten besproken over een verloop van tien jaar, tussen 1979 (N = 4.636) en 1989 (N = 897). Om als sportbeoefenaar beschouwd te worden moesten de jongeren voldoen aan een minimum criterium van tien minuten sportactiviteit per week op jaarbasis. Zowel in 1969 als in 1979 en 1989 werden de sportactiviteiten tijdens de uren lichamelijke opvoeding op school integraal opgenomen in het volume sportbeoefening van de ondervraagden.

Naast de actieve sportbeoefening, wordt ook ingegaan op de mogelijke relatie tussen de sportiviteit van de ouders en de sociale herkomst enerzijds en de sportbeoefening van de kinderen anderzijds.

Volgende sociale variabelen worden in relatie gebracht met sportbeoefening: het opleidingsniveau van de vader en de moeder, de socioprofessionele status van de vader en de graad van verstedelijking van de woonomgeving. De samenhang tussen het al of niet sportief zijn van de ouders en de sportbeoefening van de jongeren, wordt bestudeerd aan de hand van de variabelen: "sportbeoefening door de vader" en "sportbeoefening door de moeder".

Wat met de sportdeelname van onze jeugd?

Uit de vergelijking van sportdeelnamegegevens van jongens uit het secundair onderwijs blijkt dat in een tijdsspanne van twintig jaar de jongste leerlingen anno 1989 sportief meer actief zijn dan in 1969, maar dat anderzijds de oudere jongens, minder uren aan sport spenderen. Bij de zestien- tot zeventienjarige jongens zijn de verschillen van 1969 en 1989 qua sportbeoefeningsgraad minder opvallend, er is zelfs een zekere toename van de zeer actieve groep (meer dan zes uur sport per week) in 1989. Bij de achttienjarige jongens uit 1989 zien wij echter een toename van 10% in de niet- tot matig actieve categorie (0 tot 3 uur sportactiviteit per week), ook de actieve categorie (3 tot 6 uur sportactiviteit per week) is vanaf zestien jaar afgenomen.

Bij de meisjes is de sportactiviteit op tien jaar tijd, duidelijk teruggelopen. Vanaf veertien tot achttien jaar is het aantal niet- tot matig actieve meisjes (0 tot 3 uur sportactiviteit per week) in 1989 gemiddeld met 10% gestegen ten opzichte van 1979. Het aantal "sportieve" meisjes (3 tot 6 uur sportactiviteit per week) is gedurende de laatste tien jaar evenredig met ongeveer 10% gedaald.

Het aantal beoefende sporttakken

Min of meer gelijkaardige tendenzen worden waargenomen voor het aantal sporttakken die jongeren beoefenen. Bij de jongens is er een positieve verschuiving vast te stellen van de categorie "geen sport" naar "één sport", terwijl voor de meisjes het aandeel in de categorie "geen sport" beduidend is gestegen. Voor beide geslachten, maar vooral bij de jongens, is er een stijging vast te stellen in de extreme groep die zes of meer verschillende sporten beoefenen. Een kleine harde kern sportfanaten is dus over de jaren heen weliswaar iets aangegroeid, maar daartegenover staat dat thans de categorie van totaal onsportieve meisjes is toegenomen.

Keuze en organisatievorm van de sport

Door de jaren heen blijkt de sportkeuze van de jongeren traditioneler te zijn dan gedacht (TAKS, e.a., 1990b). Gedurende de laatste twee decennia deden zich geen spectaculaire wijzigingen voor in de sportvoorkeur van jongeren. De meest beoefende sporttakken door jongens uit het secundair onderwijs zijn nog steeds, in volgorde van belangrijkheid: zwem-

men, voetbal, gymnastiek, volleybal, basketbal en atletiek. Met uitzondering van voetbal blijken dit allemaal typisch "schoolse" sporten te zijn. Enkel judo, voetbal en tennis zijn drie sporttakken die als typische "clubsporten" kunnen bestempeld worden bij deze groep jongens. Bij meisjes komen zwemmen, gymnastiek, volleybal, atletiek, basketbal en badminton als meest beoefende sporttakken tot uiting. Net zoals voor de jongens, zijn deze sporten typische "schoolse" sporten. Naast judo, clubsport nummer één, worden thans ook dans en tennis frequent in clubverband beoefend (TAKS, e.a., 1990b).

Het hoogst in de sporthitparade scoren dus nog steeds zwemmen en voetbal voor de jongens en zwemmen en gymnastiek voor de meisjes.

Toch is het aantal zwemmers, voetballers en gymnasten ten opzichte van vorige decennia in 1989 gedaald, en hebben vooral racketsporten zoals tennis, badminton en tafeltennis, zowel bij jongens als bij meisjes, aan populariteit gewonnen. In tabellen 1 en 2 wordt de sportvoorkeur van de jongeren weergegeven op de verschillende tijdstippen.

Terwijl bij de jongens op twintig jaar tijd een opmerkelijke stijging merkbaar is qua algemene clubparticipatie (van ongeveer 36% in 1969 naar 56% in 1989) kan er bij de meisjes, op tien jaar tijd, slechts sprake

Tabel 1. Sporttakken beoefend door dertien- tot achttienjarige JONGENS in 1969 en in 1989*

1969	Percentage beoefenaars/sporttak/leeftijd						Totaal
	13	14	15	16	17	18	
Leeftijd							
Aantal jongens N =	2505	2958	3365	2938	2688	1719	16173
	%	%	%	%	%	%	%
1. Zwemmen	57	61	68	67	69	66	65
2. Voetbal	63	60	51	57	58	52	59
3. Gymnastiek	50	53	59	60	62	62	58
4. Volleybal	17	26	43	44	52	55	39
5. Basketbal	20	23	31	32	35	35	29
6. Atletiek	16	19	23	24	27	26	22
7. Tafeltennis	6	15	26	25	28	28	21
8. Handbal	14	16	21	20	22	23	19
9. Tennis	9	10	14	14	17	17	13
10. Badminton	9	9	13	15	15	13	12
11. Judo	4	4	6	5	5	4	5

1989	Percentage beoefenaars/sporttak/leeftijd						Totaal
	13	14	15	16	17	18	
Leeftijd							
Aantal jongens N =	151	154	167	159	149	92	872
	%	%	%	%	%	%	%
1. Zwemmen	70	68	53	52	46	47	56
2. Voetbal	50	57	52	43	54	43	50
3. Gymnastiek	40	32	28	33	29	32	32
4. Volleybal	16	29	24	31	40	38	29
5. Basketbal	19	31	30	26	34	30	28
6. Atletiek	17	23	25	27	38	32	26
7. Tennis	23	23	25	25	27	22	24
8. Tafeltennis	20	22	28	26	25	21	24
9. Badminton	16	19	17	18	16	16	17
10. Fietsen/wielrennen	13	14	14	14	15	7	13
11. Handbal	8	12	16	16	13	14	13
12. Judo	11	6	7	7	8	7	8
13. Trimmen/joggen	1	5	5	4	5	4	4
14. Skiën	3	4	4	1	5	4	3
15. Fitness-activiteiten**	1	1	2	6	4	5	3
16. Windsurfen	0	3	4	2	5	2	3
17. Karate	2	3	2	3	3	3	3
18. IJsschaatsen	1	1	2	4	3	5	3
19. Paardrijden	1	5	1	1	2	0	2
20. Squash	1	0	1	1	4	7	2

* Bron: 1969 (N = 16173, JANSSENS, 1981), 1989 (N = 872, TAKS, 1990b).

** omvat: body-building, fitness- en powertraining.

Tabel 2. Sporttakken beoefend door dertien- tot achttienjarige MEISJES in 1969 en in 1989*

1979		Percentage beoefenaarsters/sporttak/leeftijd						Totaal 4636
Leeftijd	13	14	15	16	17	18		
Aantal meisjes N=	828	860	828	745	860	515		
	%	%	%	%	%	%	%	
1. Gymnastiek	91	92	92	92	91	90	91	
2. Zwemmen	87	89	79	73	71	71	78	
3. Volleybal	10	20	29	40	41	46	31	
4. Atletiek	12	16	21	23	24	25	21	
5. Tennis	13	18	21	21	23	21	21	
6. Basketbal	7	11	18	18	18	20	16	
7. Tafeltennis	7	8	9	12	12	12	11	
8. Schaatsen	8	11	9	8	6	4	9	
9. Fietsen	5	5	5	7	8	13	8	
10. Dansen	6	6	5	6	6	8	8	
11. Paardrijden	4	6	4	5	5	5	7	
12. Wandelen	2	3	3	4	4	5	5	
13. Skiën	2	2	2	3	4	3	4	
14. Judo	2	3	3	3	2	2	4	
15. Watersporten	1	2	2	2	3	2	4	
16. Voetbal	2	2	3	2	2	1	4	
17. Andere balsporten	1	1	1	1	2	2	3	

1989		Percentage beoefenaarsters/sporttak/leeftijd						Totaal 897
Leeftijd	13	14	15	16	17	18		
Aantal meisjes N=	151	190	158	146	142	110		
	%	%	%	%	%	%	%	
1. Zwemmen	68	63	61	50	53	56	59	
2. Gymnastiek	50	50	41	50	49	54	48	
3. Volleybal	17	22	39	48	44	44	35	
4. Atletiek	16	16	24	30	27	31	23	
5. Basketbal	10	15	28	32	23	31	22	
6. Badminton	15	21	23	27	16	25	21	
7. Tennis	12	17	27	27	20	16	20	
8. Dans	20	15	16	15	15	13	16	
9. Handbal	7	9	15	16	17	13	13	
10. Voetbal	9	12	11	10	15	11	11	
11. Tafeltennis	5	11	12	15	11	8	10	
12. Fietsen/wielrennen	3	6	11	11	1	6	7	
13. Judo	7	5	4	8	3	3	5	
14. Paardrijden	5	4	4	7	1	6	5	
15. Ijsschaatsen	1	4	6	10	4	2	4	
16. Trimmen/joggen	0	6	5	5	4	4	4	
17. Fitness-activiteiten**	0	0	3	3	4	3	2	
18. Skiën	0	1	0	4	1	2	1	
19. Windsurfen	0	1	3	2	1	1	1	
20. Squash	1	0	1	2	1	1	1	

* Bron: 1979 (N = 4636, RENSON en VANREUSEL, 1990, 158), 1989 (N = 897, TAKS, 1990b).

** omvat: body-building, fitness- en powertraining

zijn van een stijging op dertienjarige leeftijd. Voor de overige leeftijdscategorieën zijn de verschillen in algemene clubparticipatie bij de meisjes eerder minimaal (31% in 1979 en 36% in 1989). Uit een meer gedetailleerde analyse blijkt dat de verschillende sportdisciplines afzonderlijk, slechts een klein percentage clubbeoefenaars voor hun rekening nemen. Het schoolmilieu is en blijft ontegensprekelijk de belangrijkste plaats waar jongeren op een verantwoorde en democratische manier met verschillende sporttakken in aanraking komen. De cijfers weerleggen bovendien de veel gehoorde bewering dat zogenaamde glamuorsporten zoals windsurfen, zeilen en avontuurlijke activiteiten hoog zouden scoren. Het komt ons voor dat deze sporten wel hoog zouden scoren in de media- en reclamebeelden, maar zeker niet in de deelnamecijfers bij jongeren.

De rol van de sociale achtergrond en van de sportbeoefening van de ouders

Ten opzichte van 1969 voor de jongens en ten opzichte van 1979 voor de meisjes hebben sociale factoren

zoals het opleidingsniveau van de ouders, hun beroepsstatus en de graad van verstedelijking van de woonomgeving (TAKS, e.a., 1991c) anno 1989 minder impact op de graad van sportdeelname bij jongeren dan voorheen. Eén factor blijkt echter ook in 1989 een doorslaggevende betekenis te hebben op het sportgedrag van de jongeren, namelijk het feit of de ouders al of niet zelf het sportieve voorbeeld geven. Bij meisjes speelt het positieve voorbeeld van het sportgedrag van de ouders, vooral dat van de moeder, nog een grotere rol dan bij de jongens (TAKS, e.a., 1990a).

Discussie

Terwijl het onderzoeksrapport "Hoe sportief is de Vlaaming" (TAKS, e.a., 1991a) aantoonde dat de Vlaamse volwassenen op 20 jaar tijd duidelijk meer bewegingsbewust zijn geworden, blijkt deze gunstige evolutie bij de volwassenen nochtans niet gevolgd te worden door de Vlaamse jongeren. Bij de meisjes zijn er thans meer niet- tot matig actieven dan tien jaar geleden. Meer dan de helft van de dertien- tot achttienjarige

meisjes beoefenen thans minder dan drie uren sport per week.

Bij de jongens zien wij – ten opzichte van twintig jaar geleden – een zelfde dalende tendens van de sportactiviteit bij de achttienjarige leerlingen, terwijl bij de jongere leerlingen (dertien tot vijftien jaar) de sportbeoefening is gestegen.

Er blijft natuurlijk de vraag naar de oorzaken van deze terugval van sportbeoefening bij jongeren. In een vorig artikel werden een aantal mogelijke verklaringen voor dit merkwaardig terugvalfenomeen als hypothesen naar voor geschoven (VANREUSEL, 1987). De globale stelling luidt dat de jeugdcultuur van de oudere tieners op dit ogenblik actieve sportdeelname minder hoog waardeert dan zowat 20 jaar geleden. Het referentiekader van waarden, normen en symbolen van de huidige jeugdcultuur zou geen blijk geven van een hoge waardering voor sport. In de code die jeugdculturen hanteren om zich van elkaar en van de volwassenencultuur te onderscheiden zou sportdeelname momenteel geen grote rol spelen. Deze tendens in de jeugdcultuur zou zich dan in de dalende participatiecijfers reflecteren.

Deze enigszins gewaagde bewering willen we toch verduidelijken door een aantal bijkomende stellingen. Het weze duidelijk dat we met deze stellingen de discussie over de soms gespannen verhouding tussen sport en jeugd slechts willen aanwakkeren.

1. Sport-analfabetisme

De geringe aandacht voor voldoende, gepaste en aangepaste lichamelijke opvoeding op school heeft tot gevolg dat een groot deel van de jongeren onvoldoende in contact komt met vormen van sportbeoefening die ze door en door kennen en kunnen en die ze buiten of na de school gaan verderzetten. De natuurlijke interesse van jongeren voor vormen van sportief bewegen kan niet worden aangewakkerd. Het bestaande opvoedingssysteem dat de lichamelijke opvoeding op school minimaliseert leidt voor heel veel leerlingen tot bewegingsanalfabetisme. Zij leren nooit een sport-alfabet en leren dus de taal van het sportief bewegen niet. Terwijl de school het belangrijkste socialisatiemilieu tot sportbeoefening blijft, verloopt de sportsocialisering er voor de meeste jongeren eerder gebrekkig. De stelling luidt dus dat een tekort aan lichamelijke opvoeding op school mee de oorzaak is van dalende sportdeelname bij jongeren.

2. Verlies van status

Het is een bekend fenomeen dat elke groep in de samenleving zijn sociale status wil uiten of opvijzelen. Zoals onder meer uiteengezet door BOURDIEU (1982) is het manifesteren van statusonderscheid een alomtegenwoordig verschijnsel. De jeugd vormt hier zeker geen uitzondering op. Simpele voorwerpen, uitingen en gedragingen kunnen daartoe tot statussymbool verheven worden. Zo veroorzaakte de rage omtrent de Millet-jassen bij de Belgische jeugd een zodanig statusconflict tussen gepriviligeerde dragers en uitgesloten of aanvechters van dit statussymbool dat er sprake was van een regelrechte “jassendiscriminatie” en van “Millettantisme» bij jongeren (LAERMANS, 1987).

De sport daarentegen is een zodanig “doodgewone” activiteit geworden voor jongeren dat ze geen statusfunctie meer vervult en daardoor een stuk aantrekkelijkheid verliest. Dat een jarenlang promotiebeleid sport tot alledaagsheid heeft herleid en dit effect dus mee teweeg bracht, is daarbij wel een verrassende vaststelling. Het levert voor jongeren geen statuswinst op om lid te zijn van de voetbalclub, tenzij voor de enkele allerbeste spelers, de primus inter pares.

Samengevat luidt deze stelling dat minder jongeren aan sport doen omdat sport haar symbolische code als statusverschaffer binnen de jeugdcultuur grotendeels verloren heeft.

3. Zoeken naar identiteit

Tijdens de jeugdperiode is het zoeken naar een eigen identiteit erg belangrijk. Net zoals voor hooghouden van status, puilt de jeugdcultuur uit van identiteitsaccessoires. Moto's en make-up, badges, stickers, pins en kleding maar ook de wijze van lopen of staan zijn telkens “wie ben ik” herkenningpunten. De rol van de sport als (h-)erkenningpunten voor jongeren zou eerder gering geworden zijn. Bal, trainingspak of racket vertellen over de jeugdige drager wel wat hij of zij doet, maar deze attributen zijn gedegenereerd tot pure gebruiksvoorwerpen voor iedereen. Binnen de herkenningcode van de jeugdcultuur dragen ze weinig bij tot de identiteit van de jongere. Daarbij komt dat sport op de koop toe voor vele jongeren een risico op *identiteitsverlies* inhoudt. Terwijl er weinig risico verbonden is aan identificatie met popmuziek of kledingstijlen houdt de sport met vereisten zoals fysiek, vaardigheid en engagement een sterke kans op falen in. Niemand voelt zich graag belachelijk of onhandig op het sportveld, zeker jongeren niet in het bijzijn van hun leeftijdsgenoten. Liever dan het risico op identiteitsverlies te lopen zullen jongeren het sportdoelmeisje vermijden, tenzij ze erg bedreven zijn. Alleen in dit laatste geval kan de sport identiteitsverschaffend zijn. Kort gesteld zou sport niet tot de belangrijke kanalen behoren waarlangs jongeren hun identiteitssignalen doorsturen. Integendeel, sport houdt voor velen een risico op identiteitsverlies in. Mede daarom zouden vele jongeren de sport vermijden.

4. Collage-activiteiten

LAERMANS (1987) typeerde de jeugd in 1987 als de “*M-M-generatie*”. De eerste “M” stond voor het eerder aangehaalde Millet-fenomeen. Achter de tweede “M” schuilde Madonna. Dit uitgebalanceerde tieneridool verpersoonlijkte, zoals collega Prince, één der dominerende jeugdstijlen van die periode. LAERMANS schreef destijds:

“Ondertussen spiegelt de huidige Millet-generatie zich aan de bekoorlijkheden van Prince en Madonna. Beide zijn collage-idolen. Ze vormen een amalgaam van verwijzingen naar vroegere jeugdstijlen, overleden helden en meestal verdwenen cultuurvormen.” (LAERMANS, 1987).

Tieneridolen zijn bovendien meestal geen lang leven beschoren en wijzigen snel. Zo heeft het Clouseau-fenomeen nu blijkbaar reeds afgedaan, en werd hun plaats ingenomen door de nieuwe formatie Mama's jasje, net zoals de Milletjassen thans vervangen wer-

den door Chipiebroeken. Ook deze snel wisselende voorkeuren illustreren het collage-effect van de jeugdcultuur die, zoals haar huidige idolen, eveneens bestaat uit een verwisselbaar samenraapsel van stijlen. Ook de wijze van sportbeoefening door jongeren ondervindt de invloed van deze collage-stijl. Waar sportbeoefenen in het verleden een stuk fideliteit aan één sport, meestal ook één club veronderstelde – de ééndimensionele sportmens – verspringt men nu licht van één activiteit op een andere of geeft men een sportactiviteit ook snel op om zich aan andere activiteiten te wagen.

Vooraf jongeren willen wel vluchtig van verschillende sporten proeven en vaak blijft het ook daarbij. Een onuitputtelijke stroom aan vrijetijdsactiviteiten doet permanent beroep op de aandacht van jongeren en sport vormt slechts een verwisselbaar fragment van dit aanbod.

5. Sport als territorium van volwassenen

De Sport voor Allen-beweging heeft actieve sportbeoefening als een gewaardeerde activiteit in de wereld van de volwassenen geïntroduceerd. Steeds meer hollende, springende, zwemmende, rijdende of glijdende dertigers, veertigers en vijftigers nemen de sportscène in bezit. Daarmee verloor de sport haar wat exclusief jeugdige karakter. Deze gedeeltelijke inpalming van de sport door volwassenen kan de interesse van de jeugd voor een oudere-generatie-product bekoeld hebben. Het generatie-conflict heeft zich blijkbaar uitgebreid tot de sport.

Bovendien wordt de sport gepromoot met motieven die wel volwassenen aanspreken maar waar jongeren weinig boodschap aan hebben. Het dominante gezondheidsmotief doet veel volwassenen, uit angst voor buik of hart, naar de loopantoffels grijpen. Maar of gezondheidsstreven jongeren tot sporten beweegt kan sterk betwijfeld worden.

De veronderstelling luidt bijgevolg dat naarmate sport meer tot het territorium van volwassenen gaat behoren, jongeren minder interesse voor sport gaan vertonen.

6. Sport als institutie

Uitdrukkingsvormen van jeugdculturen zijn vluchtig en veranderlijk en zeker niet gebonden aan vaste instituties. Zo moet de school als dominerende institutie in de jongerenwereld het vaak ontgelden. De sport heeft zich ook tot een stevige institutie, een "gevestigde waarde" ontwikkeld.

Beheer, beleid en regulering beheersen het sportmilieu meer en meer. De sport wordt een overheidsgeleide of geprivatiseerde onderneming. Een clubbestuurder krijgt het profiel van een zaakvoerder en een sportclub dat van een zaak. De argwanende houding van jongeren tegenover instituties kan zich bijgevolg ook tot de sport richten. Beknopt zegt deze laatste stelling dat veel jongeren tegen de sport aankijken als tegen een institutie die hen in wezen vreemd is en daarom gaan ze met deze institutie geen band aan.

Besluit

Twintig jaren sportontwikkeling hebben dus geen onverdeelde positieve resultaten opgeleverd wat de

sportdeelname betreft. De toename van sportbeoefening bij volwassenen van middelbare leeftijd, de Sport voor Allen-generatie, is verheugend. De terugloop van actieve sportdeelname bij de nieuwe generatie jongeren, vooral bij "oudere" jongeren is verontrustend. Hier wordt een onmiskenbaar signaal gegeven naar allen die mee verantwoordelijkheid dragen voor een bewegingsbeleid. Op basis van deze vaststellingen wordt opnieuw een oproep gedaan voor een verruimde aandacht zowel kwalitatief als kwantitatief voor de lichamelijke opvoeding op school als voor naamste pijler van een "gezond" bewegingsbeleid.

M. TAKS**

B. VANREUSEL**

R. RENSON**

Bibliografie

- BOURDIEU, P., *La Distinction: critique sociale du jugement* (le sens commun), Paris, édition de minuit, 1982.
- KONING BOUDEWIJNSTICHTING en B.O.I.C., *Witboek over de fysieke conditie van de jeugd in België*, Brussel, Koning Boudewijnstichting & B.O.I.C., 1991, 99 p.
- LAERMANS, R., Millettologie, de leerrijke leegte van het merk (de M-generatie 1) – Madonnalogie, à la recherche du héros perdu (de M-generatie 2), *De Nieuwe Maand*, 1987, 8, 2-6, 1987, 19, 5-9.
- OSTYN, M., SIMONS, J., BEUNEN, G., RENSON, R. en VAN GERVEN, D., *Somatic and motor development of Belgian secondary schoolboys: norms and standards*, Leuven, Instituut voor Lichamelijke Opleiding, K.U.Leuven, 1980, 158 p.
- RENSON, R., *Sociokulturele determinanten van de somatische ontwikkeling, de motorische vaardigheid en het sportgedrag van 13-jarige Belgische jongens*, 1979, 424 p. + appendices, (Leuven, K.U.Leuven, doctoraatsproefschrift lichamelijke opleiding).
- RENSON, R. en VANREUSEL, B., Physical activity: movement activities and sport participation, In SIMONS, J., BEUNEN, G., RENSON, R., CLAESSENS, A., VANREUSEL, B., LEFEVRE, J. (eds.), *Growth and fitness of Flemish girls: the Leuven Growth Study*, Champaign (III), Human Kinetics, 1990, 151-160.
- SIMONS, J., BEUNEN, G., RENSON, R., CLAESSENS, A., VANREUSEL, B. en LEFEVRE, J., *Growth and fitness of Flemish girls: the Leuven Growth Study*, Champaign (III), Human Kinetics, 1990, 173 p.
- TAKS, M., RENSON, R., VANREUSEL, B., BEUNEN, G., CLAESSENS, A., COLLA, M., LEFEVRE, J., OSTYN, M., SCHUEREMANS, C., SIMONS, J. en VAN GERVEN, D., *Sociocultural determinants of sport participation among 13 tot 18 year old Flemish girls: 1979-1989* (HILOK-VUB; International Congress on Youth, leisure and physical activity and kinanthropometry IV; Brussel: VUB; 24 mei 1990), London, Spon & VUB, 1990a ter perse.
- TAKS, M., VANREUSEL, B., en RENSON, R., Jeugdsport in Vlaanderen anno 1989, *Sport* (BLOSO), 1990b, 3, 6-11.
- TAKS, M., RENSON, R., en VANREUSEL, B., *Hoe sportief is de Vlaming: een terugblik op 20 jaar sportbeoefening 1969-1989* (Rapporten van de onderzoekseenheid SOCK 13), Leuven, Instituut voor Lichamelijke Opleiding (K.U.Leuven), 1991a, 117 p.
- TAKS, M., RENSON, R., en VANREUSEL, B., Sportdeelname in Vlaanderen 1969-1989, *Hermes* (Leuven), 1991b, 22, 259-274.
- TAKS, M., RENSON, R., BEUNEN, G., CLAESSENS, A., COLLA, M., LEFEVRE, J., OSTYN, M., SCHUEREMANS, C., SIMONS, J., VAN GERVEN, D. en VANREUSEL, B., Socio-geographic variation in the physical fitness of a cross-sectional sample of Flemish girls 13 to 18 years of age, *American journal of human biology*, 1991c, 503-513.
- VANREUSEL, B., Bowie of Basketbal, een blik op jeugd- en sportcultuur, *Actor "Jeugdsport op drift"* (Nederlandse Sportfederatie), 1987, 1, 38-45.

NOTEN

* Sommige gedeelten in deze bijdrage werden integraal overgenomen uit een onlangs verschenen artikel in *Hermes* (TAKS e.a., 1991b). Voor het volledig onderzoeksrapport verwijzen wij naar TAKS, e.a., 1991a.

** R. Renson is gewoon hoogleraar, B. Vanreusel hoofddocent en M. Taks assistente, Navorsingseenheid Sociaalculturele kinantropologie, I.L.O., K.U.Leuven.

EEN COÖPERATIEF SPORTSPELCONCEPT

De school wordt geacht leerlingen voor te bereiden op het functioneren in de bestaande maatschappij, doch ook leerlingen zo te vormen dat ze in staat zijn veranderingen in die maatschappij aan te brengen.

Dat men hierbij niet in de eerste plaats denkt aan de rol die de lichamelijke opvoeding hierin dient te spelen, ligt voor de hand. Nochtans is sport als vrijetijdsbestedingsvorm een niet onbelangrijk element geworden in onze actuele samenleving.

Daarenboven neemt sport als cultuurelement een steeds belangrijker plaats in in het leven van de mens van de 20e eeuw. Leerlingen voorbereiden op deelname aan die vorm van cultuur is even belangrijk als participatie aan elke andere vorm van technologische, linguïstische of artistieke cultuur.

De maatschappij en ook de school benaderen de lichaamsoefening en de sport nogal vanzelfsprekend vanuit het standpunt fysieke fitheid of vanuit het standpunt recreatie. Lichamelijke opvoeding wordt aldus gezien als een noodzakelijk middel om het lichaam gezond en fit te houden of om als compensatie te dienen voor de hoge psychische belasting van de cognitieve vakken.

Dat de lichamelijke opvoeding naast de fysiek-motorische vorming ook een belangrijke bijdrage kan leveren tot de algemene vorming van de leerling, de ontwikkeling van de persoonlijkheid en sociale competentie, wordt wel eens over het hoofd gezien.

Vaardigheden, zoals het kunnen nemen van beslissingen, initiatief, verantwoordelijkheid en leiding en vaardigheden om te kunnen functioneren in een groep zoals, samenwerken, respect hebben voor de bekwaamheden van anderen, steun verlenen aan medeleerlingen, zijn allemaal vaardigheden die in bewegings- en sportsituaties frequent aan bod komen en die eveneens in de lessen lichamelijke opvoeding kunnen ontwikkeld worden.

De sportspelen, dit zijn sportactiviteiten die in groep gebeuren en uit het spel gegroeid zijn tot sport (zoals voetbal, basketbal, volleybal, handbal, hockey, korfbal,...) bieden goede kansen om leerlingen sociale vaardigheden te leren.

Een ploeg kan immers onmogelijk een goede prestatie leveren, als niet elk lid van de ploeg zijn/haar taak vervult volgens de afgesproken strategie.

Het is duidelijk dat om deze opdrachten te kunnen uitvoeren men over een bepaalde fysieke en motorische bekwaamheid moet beschikken, doch het op het gepaste ogenblik kiezen van de correcte handeling in interactie met de andere groepsleden en in functie van het groepsdoel overstijgt deze fysiek-motorische component.

Aan het Hoger Instituut voor Lichamelijke Opvoeding van de Universiteit te Gent werd een sportspelconcept ontwikkeld waarbij de sociale component van het spel centraal staat.

Dit concept werd geïnspireerd door vroegere gelijkaardige stromingen in Duitsland (DIETRICH, 1974 en 1976) en in Nederland (BROEKE en FABER, 1978).

De basisidee van het coöperatief sportspelconcept is dat alle leerlingen, ook motorisch minder begaafden kunnen deelnemen aan het spel en in functie van het groepsstreven elk op hun niveau kunnen presteren.

Leerlingen introduceren in de bewegings- en sportcultuur

De lichamelijke opvoeding op school bereidt leerlingen voor op een actieve deelname aan de bewegings- en sportcultuur. Deze wordt op dit ogenblik voor een groot deel beheerst door de ploegsporten, waarvan voetbal, bij de jongens althans, een groot deel opeist. Ieder dorp in ons land heeft minstens één voetbalclub met verschillende ploegen. Voetbal, basketbal, volleybal komen bijna dagelijks in de belangstelling via de media en heel veel jongeren voelen zich aange-trokken tot deze sportactiviteiten.

Leerlingen moeten dan ook voorbereid worden op het kritisch kunnen oordelen over de goede en minder goede kanten van de sport in onze maatschappij. Op basis van hun schoolervaringen moeten zij hun houding kunnen bepalen tegenover het fenomeen sport, zowel in de keuze van de sporten die ze op grond van interesse en mogelijkheden zelf wensen te beoefenen, als in de wijze waarop zij het fenomeen sport als niet actieve beoefenaar zullen benaderen (showsport, zoals de Olympische Spelen, ECC tennis-toernooi, Formule 1 wedstrijden,...).

Leren in de sport

Lichamelijke opvoeding en sport bieden vormingskansen die complementair zijn aan deze van andere vakken. Naast de fysiek-motorische component van de vorming die uiteraard specifiek is voor het vak lichamelijke opvoeding, komen in de sport en meer speciaal in de sportspelen situaties voor waarin gevarieerde interacties kunnen plaatshebben tussen spelers van éénzelfde ploeg, van andere ploegen, tussen spelers en spelleider of leerkracht, tussen aanvallers en verdedigers.

Het leren andere spelers ruimte geven om te spelen, het leren elkaars kwaliteiten in spelsituaties kennen en waarderen, het leren steun verlenen aan spelers in moeilijkheden, zijn doelstellingen die in het coöperatief sportspelconcept bijzondere aandacht krijgen.

Het coöperatief sportspelconcept

Het coöperatief sportspelconcept is ontstaan vanuit een behoefte aan een pedagogische fundering van sportactiviteiten die maatschappelijk relevant en aantrekkelijk blijken te zijn.

Sportspelactiviteiten worden in onze maatschappij door sportfederaties en clubs georganiseerd in verschillende categorieën waarbij rekening wordt gehouden met de leeftijd en het prestatieniveau van de deelnemers.

Aangezien winnen in deze context meestal het enige doel is dat wordt nagestreefd, komen alleen de meest getalenteerde jongeren in aanmerking om in het team te worden opgenomen. Minder begaafde spelers hebben minder kansen om een plaats in de groep te verwerven en kiezen voor een andere sportactiviteit of verlaten de club.

In de school waar alle leerlingen verondersteld worden deel te nemen aan de sportactiviteiten wordt het beoefenen van sportspelen extra bemoeilijkt door de heterogene samenstelling van de klassen. Verschillen tussen leerlingen op motorisch vlak zijn vaak zeer groot. De leerkracht zal bij het inrichten van de onderwijsleersituaties en het geven van spelopdrachten hiermee rekening dienen te houden.

Bij het observeren van een voetbal- of basketbalwedstrijd waarbij de functie van de leerkracht zich beperkt tot de taak van scheidsrechter (aanduiden van spelovertrekkingen) kan worden vastgesteld dat :

- *niet alle leerlingen bij het spel worden betrokken.* Meestal zijn het de motorisch meest vaardige leerlingen die alle taken op zich nemen en daardoor de minder goede leerlingen van het spel uitsluiten. Wanneer de leerlingen daarenboven zelf de spelersgroepen mogen samenstellen worden de motorisch minstbegaafde spelers als laatsten gekozen, hetgeen door de betrokken leerlingen meestal als zeer onprettig wordt ervaren ;

- *het individueel spel primeert op het samenspel.* Jongeren willen zich in het spel manifesteren door hun persoonlijke balvaardigheid te demonstreren.

Door deze individuele geldingsdrang treden frequent *conflictsituaties* op die aanleiding geven tot agressie. Het spel verloopt chaotisch en ongestructureerd waardoor de leerkracht de controle over het spel dreigt te verliezen.

In het coöperatief sportspelconcept wordt getracht de individuele bekwaamheden van de leerlingen zodanig te sturen dat de collectieve prestaties verbeteren en dat de minder begaafde leerlingen op een volwaardige manier bij het spel worden betrokken.

Doelstellingen

In het coöperatief sportspelconcept wordt, in het kader van de algemene doelstellingen van de lichamelijke opvoeding (nl. het ontwikkelen van fysieke en motorische eigenschappen, het verwerven van motorische- en sportieve vaardigheden en het introduceren in de bewegings- en sportcultuur) *een meervoudige sportspelbekwaamheid* nagestreefd.

Wil men immers als volwaardig lid van een ploeg een sportspel kunnen spelen dan dient men te beschikken over een meervoudige sportspelbekwaamheid die we kunnen opdelen in drie componenten :

- een sociale,
- een strategisch-cognitieve en
- een techno-motorische.

Een sociale of omgangsbekwaamheid

Deze component zal richtinggevend zijn voor de twee volgende componenten.

Een spel kan slechts worden gespeeld door de coöperatie van alle teamleden. Coöperatie betekent kunnen coördineren (coördinatie van de aanvalsopbouw, het creëren van scoringskansen en het doelen) en kunnen samenwerken (b.v. de organisatie van de verdediging) (VAN OOST, 1988).

De leraar zal elk lid van het team een opdracht en plaats in de ploeg geven die aangepast is aan de individuele mogelijkheden van éénieder. Aldus zal elke leerling gemotiveerd zijn om naar eigen kunnen steeds complexere taken te leren uitvoeren. Tevens zullen zij leren omgaan met de beperkte begaafdheid van minder goede spelers.

De taak van de leerkracht is hier zeer belangrijk aangezien hij/zij dient rekening te houden met het ontwikkelingsniveau van de individuele en sociale vaardigheden, met het inzicht dat elk individu heeft verworven in spelsituaties en met het bereikte niveau van de techno-motorische vaardigheden.

Leerlingen een functie toekennen die zij niet aankunnen zou niet alleen de leerling frustreren doch ook het groepsrendement en spelmotivatie in het gedrang brengen.

Een strategisch-cognitieve bekwaamheid

In een sportspel waar de situaties heel snel en veelvuldig veranderen moet een speler zich permanent aanpassen aan deze steeds veranderende situaties. Voor het oplossen van deze spelproblemen dient hij/zij voortdurend beslissingen te nemen na een kortstondige analyse van het spelgebeuren.

Een goed "decision making" vermogen steunt op inzicht in de fundamentele spelprincipes die op een systematische manier dienen geleerd te worden.

Een techno-motorische bekwaamheid

Dit is de bekwaamheid om de gekozen mentale oplossing snel en efficiënt om te zetten in motorisch gedrag.

Daar waar deze component vroeger steeds voorop werd geplaatst in de zin dat veel techniek werd geoefend los van de spelsituatie wordt nu van bij het begin van het leerproces gelijktijdig gespeeld en geoefend. Welke vaardigheden op school zullen geleerd en geoefend worden is afhankelijk van :

- het spelniveau van de leerlingen,
- de moeilijkheidsgraad,
- de veiligheid.

Moeilijke technieken vergen te veel leertijd en renderen niet in functie van de spelontwikkeling.

Om veiligheidsredenen wordt aan bepaalde vaardigheden veel aandacht besteed in het begin van het leerproces zoals oogcontact, afremmen van loopsnelheid, ...

Maatregelen

Om deze doelen te bereiken worden volgende didactisch-methodische maatregelen gehanteerd.

Diepgang/Transfert

In het kader van de school kunnen onmogelijk alle sportspelen die in de maatschappij voorkomen voldoende grondig geleerd worden.

Aangezien motorisch leren een proces is dat leidt tot relatief duurzame veranderingen in het gedragspotentieel als gevolg van specifieke ervaringen met de omgeving, opteren we voor een goed uitgebouwde sportspelbekwaamheid binnen een beperkt aantal spelen.

Daarenboven wordt voorrang gegeven aan het leren van spelprincipes die voor alle doelspelen/netspelen van toepassing zijn, zodat leerlingen later, wanneer zij dat wensen gemakkelijk kunnen omschakelen naar een ander sportspel.

Het vrij lopen, het loskomen van de verdediger, het gebruik maken van open paslijnen zijn vaardigheden die zowel in voetbal, als in basket en handbal geldig zijn.

Aangepaste spelvormen

Het coöperatief sportspelconcept is een spelgerichte methode waarmee beoogd wordt het eindspel (b.v. voetbal : 11 tegen 11, basketbal : 5 tegen 5) op een gemiddeld niveau en in de grove vorm te kunnen spelen op het einde van het secundair onderwijs.

Om de beoogde doelen beter te bereiken worden een aantal maatregelen genomen om het complexe eindspel te vereenvoudigen.

Om elke leerling de kans te geven voldoende spelervaring op te doen, wordt het "echte" spel aangepast aan het niveau van de leerlingen door de omstandigheden waaronder gespeeld wordt te vereenvoudigen. Dit gebeurt door een aantal spelregels te veranderen, bijvoorbeeld door het aantal spelers te verminderen, het speelveld te verkleinen of door bijkomende regels in te voeren die er op gericht zijn het samenspel te bevorderen.

Deze spelvormen kunnen van bij het begin door iedereen gespeeld worden met een minimum aan technische vaardigheden. Door op deze wijze het complexe eindspel te vereenvoudigen ontstaan een aantal tussenstappen die we *grondvormen* noemen en die als het ware een referentie zijn voor het evalueren van het leerproces.

Grondvormen zijn dus spelvormen met aangepaste regels en speelloppervlakte en met een verminderd aantal spelers, doch waarbij de totale spelstructuur en spelbedoeling van het "echte spel" behouden werd. De meeste aandacht zal echter gaan naar de *partiële grondvormen* omdat hier onderdelen van de totale spelstructuur afzonderlijk kunnen geoefend worden, doch eveneens met behoud van de spelbedoeling (MUSCH, 1988a).

De spelbedoeling "scoren en scoren verhinderen" is namelijk het pigment van het spel, waardoor de spelvreugde gewaarborgd wordt.

Evenwicht in het spel

Wanneer er geen evenwicht is tussen aanval en verdediging m.a.w. wanneer het scoren ofwel te moeilijk

ofwel te gemakkelijk verloopt is er weinig spelbeleving. Aangezien scoren stimulerend is voor de spelvreugde zal getracht worden steeds een licht overwicht te waarborgen voor de aanval.

Dit licht overwicht kan gerealiseerd worden door :

- het gepast samenstellen van de ploegen,
- gebruik te maken van "neutrale spelers",
- het opleggen van beperkingen voor de verdedigers.

Kwaliteit van het spel

De kwaliteit van het spel wordt verhoogd wanneer leerlingen ruimte kunnen creëren. Niet geschoolden in de sportspelen zijn immers geneigd rond de bal te blijven hangen zodat er weinig ruimte ontstaat om passen te geven, een aanval op te bouwen en te scoren. Om vanuit deze chaotische toestand te kunnen komen tot een geordend spel dienen de spelers een aantal vaardigheden (zoals een paslijn creëren, loskomen van de verdediging, vrijlopen,...) te leren.

Vormen van niet verbale communicatie zoals oogcontact met de medespelers verstrekken belangrijke informatie over bijvoorbeeld het inzicht van de pasgever of ontvanger.

Afsluiting

Het coöperatief sportspelconcept dat ontwikkeld werd dank zij de samenwerking van een aantal leerkrachten gespecialiseerd in verschillende sportspelen, vindt nu langzaam maar zeker zijn weg in het onderwijs. Via nascholingscursussen bekwamen zich jaarlijks honderden leerkrachten in deze nieuwe aanpak.

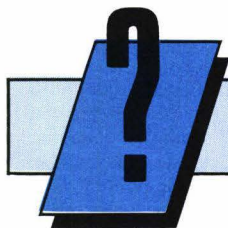
Naast het verder ontwikkelen van dit concept vanuit het secundair naar het lager onderwijs zal er nu ook werk gemaakt worden van de passende evaluatieinstrumenten zodat de leerkracht op regelmatige tijdstippen de complexe sportspelbekwaamheid zal kunnen evalueren.

Bibliografie

- BROEKE, A., Sociaal leren en bewegingsonderwijs, in: RIJSDORP, K., (red.), *Handboek voor Lichamelijke Opvoeding en Sportbegeleiding*, Deventer, Van Loghum Slaterus, 1990, III, 5, BRO, 1-22.
- FABER, K., Stromingen in het sportspelonderwijs, in: RIJSDORP, K., (red.), *Handboek voor Lichamelijke Opvoeding en Sportbegeleiding*, Deventer, Van Loghum, Slaterus, 1989, III, 4, FAB, 1-30.
- MUSCH, E., Het model van sportspelonderwijs van de R.U.G., *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding*, 1988a, 115, 2-8.
- MUSCH, E., Leren spelen en spelend leren? Standpunten ten aanzien van het sportspel in het onderwijs, *I.C.L.-mededelingen*, R.U.Gent, 1988b, 20-27.
- VAN OOST, P., Bevorderen van sociale competentie en participatie in groepssport, *I.C.L.-mededelingen*, R.U.Gent, 1988, 20, 7-19.

Eliane MUSCH

H.I.L.O. - Universiteit Gent
Seminarie en Laboratorium voor
Bewegingsvorming en -agogiek
Watersportlaan 2
9000 Gent



VAN MEDEBEHEER TOT ADVIESRECHT (het vervolg)

In een eerste bijdrage (TALLON, 1991) werd ingegaan op het medezeggenschap in het Gemeenschapsonderwijs. In deze bijdrage, wordt stilgestaan bij de regelgeving voor het gesubsidieerd onderwijs. Het betreft hier zowel het Vrij- (katholiek, of niet), als het Gemeentelijk- en Provinciaal Onderwijs. Hiermee is de decreetgever rond met de herinvulling van de juridische verhouding tussen: leerling - ouders - instelling.

Het probleem

is delicaat. Niet alle scholen zijn meteen overtuigd dat ouders de beste waarborg zijn voor de kwaliteit van hun onderwijs. Men vreest dat ouders het eigen belang gaan laten primeren op het algemeen belang. In andere scholen heeft men dan weer minder gunstige ervaringen met de ondernemingsraad... Bovendien speelt hier nog een ander belangrijk juridisch probleem: is het vrij onderwijs een functioneel openbaar of een vrij initiatief? Geldt hier het publiek of het privaatrecht? Kan de Vlaamse Gemeenschap zo maar regels opleggen?

Met als gevolg...

dat de Vlaamse Gemeenschap zeer voorzichtig geweest is en het probleem opgelost heeft in twee aparte decreten: één voor het Gemeenschapsonderwijs (Bijzonder Decreet van 19 december 1988) en één voor het gesubsidieerd onderwijs (Decreet van 23 oktober 1991). Voor het gemeenschapsonderwijs is de beregeling vrij strikt: er is medebeheer. Voor het gesubsidieerd onderwijs legt de Vlaamse Gemeenschap de uiteindelijke verantwoordelijkheid bij de lagere openbare overheden en de lokale inrichtende machten. Er is wel de verplichting minimaal het adviesrecht te waarborgen.

Het medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs

Het decreet is van toepassing op alle instellingen van het gewoon en buitengewoon kleuter-, lager, basis- en secundair onderwijs en hoger onderwijs buiten de universiteit, gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap (art. 2).

1. Bestuursorganen

1.1. De koepels van het gesubsidieerd onderwijs

Tot zeer onlangs waren er twee koepels. Recentelijk heeft het provinciaal onderwijs een aparte koepel opgericht. Nu zijn er drie grote koepels: A.R.K.O. - O.V.S.G. - C.V.P.O. (*) Deze koepels zijn in tegenstelling tot de A.R.G.O. geen bestuursorganen. Ze hebben enkel een ondersteunende functie.

1.2. De participatieraden

Iedere onderwijsinstelling moet een participatieraad (P.R.) oprichten, met uitzondering van scholen met een v.z.w. en een inrichtende macht waarin ouders en personeel zijn vertegenwoordigd (art. 3).

Het decreet is een kaderregeling dat een minimum-medezeggenschap oplegt. Dit houdt in dat inrichtende machten, die verder willen gaan en opteren voor medebeheer, net zoals in het gemeenschapsonderwijs, niet onderworpen worden aan de bepalingen i.v.m. de P.R. (art. 7). De personeelsleden en de ouders moeten dan deeluitmaken van de v.z.w. en de inrichtende macht en deze vertegenwoordigers moeten op een democratische wijze aangeduid

zijn. Deze vrijstelling is erg logisch aangezien deze scholen al een verregaande participatievorm hebben. Men kan ze moeilijk verplichten een bijkomende minder verregaande participatievorm op te richten.

De participatieraad kan verschillende vormen aannemen:

- 1° De P.R. per pedagogische entiteit d.w.z. het geheel van onderwijsinstellingen die afhangen van eenzelfde inrichtende macht en die in eenzelfde gebouwencomplex zijn gelegen (art. 4).
- 2° De P.R. voor drie instellingen samen die niet noodzakelijk binnen hetzelfde gebouwencomplex gelegen zijn (art. 5).
- 3° De gemeenschappelijke P.R. van een aantal afzonderlijke P.R.'s van eenzelfde inrichtende macht (art. 6).

2. De bevoegdheden

De P.R.'s zijn dus niet ondergeschikt aan het koepelorgaan, maar wel aan hun respectievelijke inrichtende machten "De inrichtende macht stelt na overleg binnen de participatieraad het reglement van orde op. Dit reglement van orde bepaalt minimaal: ... 4° onverminderd de door dit decreet toegekende bevoegdheden, de vaststelling en de omschrijving van de bevoegdheden van de participatieraad bedoeld in artikel 29..." (art. 28).

Voor het officieel gesubsidieerd onderwijs is er een bijkomende beperking als gemeentelijke of provinciale overheid. De inrichtende macht dient hier ook rekening te houden met de wetgeving op de lagere openbare besturen. Dit is analoog aan het toezicht waaraan de Centrale Raad van de A.R.G.O. en de Schoolraden van het Gemeenschapsonderwijs onderworpen zijn als openbare dienst.

2.1. De minimale bevoegdheden omvatten:

- een adviesbevoegdheid (art. 29, § 1) met betrekking tot de algemene organisatie en werking van de school. Hieronder wordt verstaan: "het verlenen en het opstellen van een advies na bespreking van de aangelegenheid in de P.R."
- een overlegbevoegdheid. Hieronder wordt verstaan: "het nastreven van een consensus over de bedoelde aangelegenheid." (art. 29, § 2):
 - 1° de vaststelling van de criteria voor de aanwending van het les-tijdenpakket en de uren-leraar;
 - 2° de vaststelling en de wijziging van het reglement van de school;
 - 3° het door de inrichtende macht georganiseerde leerlingenvervoer.
 - 4° de veiligheid en de gezondheid van de leerlingen.

2.2. De uitgebreide bevoegdheden

Deze heffen beperkingen in de advies- en/of overlegbevoegdheid op. De inrichtende macht heeft hier haar eigen verantwoordelijkheid op te nemen bij het al dan niet toekennen van deze rechten.

- Het informatierecht of het recht op informatie over alle aangelegenheden die een weerslag hebben op het schoolleven. De leden van de P.R. kunnen dan om nadere toelichting en informatie verzoeken.
 - De adviesbevoegdheid in andere aangelegenheden dan vastgelegd in art. 29, § 1, o.m.: in de planificatie van de school en de algemene criteria inzake begeleiding en evaluatie van de leerlingen.
 - De overlegbevoegdheid in andere aangelegenheden dan vastgelegd in art. 29, § 2.
 - De instemmingsbevoegdheid waardoor de inrichtende macht geen beslissing kan nemen zonder het akkoord van de P.R.
- Het is ook zeer belangrijk dat de decreetgever, de Vlaamse Executieve, zich het recht voorbehoudt om, bij uitvaardiging van nieuwe besluiten, bepaalde aspecten van deze nieuwe reglementering, voorafgaandelijk in de P.R. te laten bespreken.

3. De samenstelling van de P.R.

De Vlaamse Executieve heeft in een Besluit (B.V.E. 19 sept. '90) de kiesprocedure vastgelegd voor het Gemeenschapsonderwijs. Dit gebeurt niet voor het gesubsidieerd onderwijs. Wel geeft de Executieve de samenstelling aan van de Participatieraad. Deze dient samengesteld te worden uit dezelfde participanten als in het Gemeenschapsonderwijs nl. de inrichtende macht, de ouders, het personeel en de lokale gemeenschap.

3.1. De vertegenwoordigers van de inrichtende macht (art. 13)

De inrichtende macht duidt haar vertegenwoordigers aan uit de Algemene Vergadering of uit de Raad van Beheer. Bij afwezigheid van een lid van de inrichtende macht kan de directeur gemandateerd worden.

3.2. De vertegenwoordigers van de ouders (art. 14 e.v.)

Alleen de stemgerechtigde ouders, voogden of pleegouders, maar niet ouders met het hoederecht, kunnen deel uitmaken van de P.R. (art. 14). Ze worden in volgorde van hun stemmenaantal verkozen en bij gelijk aantal stemmen wordt de jongste aangesteld (art. 15). Wanneer er niet meer kandidaten zijn dan te begeven plaatsen, dan zijn de kandidaten van rechtswege verkozen. Indien er onvoldoende kandidaten zijn bestaat de P.R. ook rechtsgeldig (art. 16). Het mandaat van de vertegenwoordigers van de ouders duurt vier jaar (art. 17). De P.R. bepaalt het reglement van de verkiezing en de inrichtende macht samen met de aan de onderwijsinstelling verbonden en erkende oudervereniging, organiseren de verkiezing (art. 18).

3.3. De vertegenwoordigers van het personeel (art. 19 e.v.)

Naargelang het gaat om een gesubsidieerde vrije school of een gesubsidieerde officiële school heeft men hier een andere regeling.

3.3.1. In het vrij onderwijs: niet noodzakelijk verkiezingen

Hier is de afgevaardigde van de erkende vakorganisatie onder bepaalde voorwaarden lid van de P.R. Hij/zij moet:

- aanvaard zijn door de inrichtende macht op basis van een conventie tussen de vakorganisatie en de inrichtende macht;
- personeelslid zijn van de betrokken onderwijsinstelling.

In scholen met een O.R. zijn de personeelsleden, die zetelen in de O.R., ook lid van de P.R. Indien er meer mandaten te begeven zijn dan dienen er verkiezingen uitgeschreven te worden (art. 19).

3.3.2. In het officieel onderwijs: steeds verkiezingen

Al de personeelsleden, met uitzondering van de directeur, zijn kiesbaar. De kandidaten worden voorgedragen op lijsten ingediend door de representatieve vakorganisaties. Deze organisaties kunnen ook één gemeenschappelijke lijst voordragen. Deze lijsten moeten dubbel zoveel kandidaten bevatten als te begeven mandaten. Hebben de vakorganisaties onvoldoende kandidaten dan mogen ook andere personeelsleden op de lijst geplaatst worden. Zijn er te veel kandidaten dan duiden de vakorganisaties de kandidaten aan. Een kandidatuur mag slechts op een uitdrukkelijk gemotiveerde wijze geweigerd worden. Tegen deze weigering kan beroep aangetekend worden bij de P.R. Indien er dan geen consensus is dan wordt de kandidatuur aanvaard (art. 20). Ook hier worden de kandidaten in volgorde van hun stemmenaantal verkozen en bij gelijk aantal stemmen diegene met de grootste anciënniteit in de betrokken instelling (art. 21). Het mandaat duurt hier ook vier jaar (art. 22) en de P.R. bepaalt het reglement voor de verkiezingen (art. 23). De personeelsleden worden tevens speciaal beschermd tegen tuchtsancties voor daden gesteld in de uitoefening van hun mandaat (art. 24).

3.4. De vertegenwoordigers van de lokale gemeenschap (art. 25 e.v.)

De vertegenwoordigers van de I.M., van de ouders en van het personeel coöpteren vertegenwoordigers uit de lokale gemeenschap. Deze mogen zowel komen uit de culturele, de economische als uit de welzijnssector. Indien er onvoldoende kandidaten gevonden worden blijft de P.R. rechtsgeldig (art. 25). Hun mandaat loopt samen met dat van de vertegenwoordigers van de ouders (art. 26).

4. De werking

Naast de lokale participatieraden worden er ook twee participatiecolleges ingesteld: één voor het vrij onderwijs en één voor het officieel gesubsidieerd onderwijs. Deze colleges functioneren op intermediair niveau tussen de lokale P.R.'s en de overheid.

4.1. De werking van de participatieraad

De directeur is de voorzitter van de P.R. en behoort tot geen enkel van de geledingen. Indien er meerdere directies zijn dan duidt de inrichtende macht de voorzitter aan. De andere directieleden worden de vergadering adviserend bij (art. 27). De inrichtende macht stelt, na overleg binnen de P.R., het reglement van orde op. Hierin worden een aantal punten geregeld. De volgende punten zijn minimaal: het aantal bijeenkomsten, de wijze van bijeenroeping, de wijze van mededeling van de documenten, de bevoegdheden (zie hoger: punt 2), de wijze van besluitvorming, de wijze van de mededeling van de genomen beslissingen, het secretariaat, het aantal mandaten per geleding, de wijze van coöptatie en de wijze waarop de leerlingen of hun vertegenwoordigers gehoord worden (art. 28). Vooral dit laatste punt is zeer belangrijk en biedt mogelijkheden om de meerderjarige leerlingen een aparte rol toe te kennen in het ganse concept.

4.2. De werking van het participatiecollege

In de schoot van de Vlaamse onderwijsraad (VLOR) wordt een college opgericht dat de participatieregeling afdwingbaar kan stellen. Het heeft een drievoudige bevoegdheid:

- 1° gelijkaardigheid vast te stellen van een vzw inrichtende macht met de bij decreet bepaalde samenstelling van de P.R.;
- 2° bemiddelen, na klacht van twee of meer geledingen van een P.R.;
- 3° vaststellen van inbreuken na klacht van één van de geledingen van een P.R. (art. 31).

Dit college kan geen sancties treffen. De Vlaamse Executieve kan, bij in gebrekestelling van een I.M., 5% van de werkingstoelagen terugvorderen (art. 32).

5. Tips

Op 31 mei 1992 dienen alle scholen, die geen medebeheer hebben, een participatieraad te hebben. Ons onderwijs heeft dan een zeer belangrijke stap gezet in het herzien van de juridische verhouding tussen: leerling - ouders - instelling. De eerst betrokkenen in het onderwijsproces zouden dan, in min of meerdere mate, rechtstreeks kunnen tussenkomen in het beleid van hun school.

Zijn hiermee de belangen van alle jongeren in gelijke mate gewaarborgd? Wordt ons onderwijs met deze regeling van de medezeggenschap niet ongelijker? Het zijn niet zo retorische vragen.

Zo wordt de meerderjarige leerlingengroep niet beschouwd als een aparte geleding in de raad. Stellen dat jongeren, zolang ze niet economisch en financieel onafhankelijk zijn van hun gezin, onderworpenheid verschuldigd zijn aan de ouders, is vrij simplistisch en kan discriminerend werken. Bij eventuele gezinsconflicten treedt de school dan eenzijdig sanctionerend op in het privéleven van de leerling. Hier zijn juridisch heel wat bedenkingen bij te maken. De groep van meerderjarige leerlingen is in bepaalde scholen niet zo gering en zelfs dominant in de derde graad. De school moet ondersteunend werken en deze leerlingen de kans geven op te komen als volwaardige en mondige burgers voor hun eigen rechten in respect voor de ganse schoolgemeenschap (zie punt 4.1).

Ook de afwezige ouder is niet betrokken bij de raad. Stellen dat de "afwezige ouder" ongelijk heeft zijn recht ter zake niet te doen gelden, is voor een welzijnswerker nonsens. Voor migranten en kansarmen wordt de schoolcultuur als te vreemd en te bedreigend ervaren.

Algemene tips voor de inrichtende macht

Door deze decreten wordt ons onderwijs opgedeeld in twee soorten scholen: scholen waar de verschillende geledingen gezamenlijk uitmaken waar men naartoe wil en scholen waar strikt aangegeven wordt wat bespreekbaar is en wat niet. Iedere inrichtende macht heeft het beste voor met haar initiatief en zal de formule voorstaan die haar het beste ligt.

In de ene school (scholen met een schoolraad of vzw's met leerkrachten en ouders in de beleidsorganen) zullen alle geledingen rechtstreeks toegang hebben tot de besluitvorming; in de andere school (scholen met een participatieraad) zal dit onrechtstreeks dienen te gebeuren. De schoolkeuze wordt hierdoor ook tendele een maatschappijkeuze.

Beide soorten scholen staan echter voor dezelfde uitdaging: de individuele leerling vraagt kwaliteitsonderwijs, terwijl de maatschappelijke realiteit inhoudt dat steeds meer jongeren gedurende een langere periode dienen gevormd te worden om het algemeen en individueel welzijn binnen onze samenleving op peil te kunnen

houden.

Een inrichtende macht moet in deze materie heel duidelijk zijn:

- Staat men volledig medebeheer toe, een geleidelijk te realiseren medezeggenschap of wil men het houden bij een strikt wettelijk minimum aan adviesrecht?
- Wat wil men verstaan onder kwaliteitsonderwijs?
- Hoe ziet men de taakverdeling tussen de scholen van de regio i.v.m. het algemeen en individueel welzijn van de jongeren.
- Welke specifieke accenten wenst men aan het eigen project toe te kennen?

Algemene tips voor de vertegenwoordigers

Er zijn de zeer belangrijke periodische verkiezingen binnen de verschillende geledingen, waardoor gezaghebbende en competente personen borg staan voor de werking van de raad. Maar nog belangrijker is hun engagement:

- in functie van de ganse schoolgemeenschap en de regionale welzijnsnoden van de jongeren;
- met verantwoordelijkheidszin voor de afwezige groepen en de maatschappelijk meest kwetsbare jongeren.

Laat U dus informeren over:

- criteria voor kwaliteitsonderwijs anno 1992;
- de regionale welzijnsnoden van de jongeren;

Neem uw verantwoordelijkheid bij de coöptatie van leden uit de lokale gemeenschap. Zorg dat ook de welzijnssector vertegenwoordigd is, zodat het beleid gegarandeerd geïnformeerd wordt over de lokale welzijnsnoden.

Algemene tips voor de achterban

Een representatieve vertegenwoordiging is belangrijk voor de goede werking van de raad. De logistieke steun die deze vertegenwoordigers van hun achterban kunnen ontvangen is echter nog meer bepalend. Participeren is een werkwoord en een voortdurend bezorgd zijn van zoveel mogelijk mensen over het reilen en zeilen van de ganse schoolgemeenschap. Ook niet verkozenen hebben in dit proces een zeer belangrijke rol te spelen bij middel van:

- het aanbrengen van agendapunten,
- het voorbereiden van discussienota's,
- het opvolgen van de genomen beslissingen.

Algemene tips voor de welzijnswerker

Met deze beide decreten op het medezeggenschap in het onderwijs dreigt een ongelijkheid ten overstaan van de meerderjarige leer-

lingen en de maatschappelijk meest kwetsbare leerlingen nl. migranten, kansarmen, jongeren onder toezicht...

Er dient dus gelobyd via de achterban en als het kan bij de vertegenwoordigers van de respectievelijke geledingen van de school. Anders dan in de leerlingbegeleiding, waar gehandeld wordt in particuliere situaties, zal hier vooral moeten gewerkt worden via het opstellen van degelijke dossiers over algemene problemen en liefst met suggesties van haalbare oplossingen.

Jan TALLON
Molenstraat, 145
3010 Leuven

Bibliografie

- MIN. ONDERWIJS, 19 december 1988, Bijzonder decreet betreffende de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs, (B.S. 19.12.1988; B.S. 15.3.1989; err. B.S. 7.2.1991), *Officieuze codificatie van onderwijswetgeving en -reglementering*, Deel I, titel VIII.
- MIN. ONDERWIJS, 23 oktober 1991, Decreet betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs, (B.S. 14.11.1991), *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.
- N.V.K.S.O., Participatieraden in het voltijds katholiek secundair onderwijs, *Mededelingen*, 15 januari 1992, Kl. 31.3.
- STANDAERT, R., Lokale autonomie, *Schoolleiding en begeleiding, Participatie schoolbestuur*, Wolters Kluwer, 1990.
- TALLON, J., Van medebeheer tot adviesrecht, *Welwijs*, 1991, 2, 22-23.

NOTEN

- (*) - Algemene Raad voor het Katholiek Onderwijs (ARKO) Guimardstraat, 1, 1040 Brussel, tel. 02/513.68.80.
- Onderwijs Secretariaat voor Steden en Gemeenten van het Vlaamse Gewest, (OVSG) Aarlenstraat, 53/bus 5, 1040 Brussel, tel. 02/233.20.20.
- Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs (CVPO) Kolenlaan 18-24/bus 5, 1000 Brussel, tel. 02/514.19.00.

ALS ZE DE SPORT
AANTREKKELIJKER
WILLEN MAKEN VOOR
DE JEUGD,



DAT ZE ZE DAN
VERBIEDEN!





AGENDA EN DOCUMENTATIE

Relatie-vorming

De v.z.w. Relatie-Studio organiseert te Antwerpen twee vormingscursussen met de bedoeling om inzichten en vaardigheden aan te reiken die de kwaliteit van de tussenmenselijke relaties kunnen helpen verbeteren. Er worden concrete bruikbare vaardigheden geoefend die zowel in persoonlijke als in zakelijke contacten noodzakelijk zijn.

- zaterdag en zondag **21 en 22 maart** van 9.30 u. tot 18 u.: leren duidelijk communiceren: de ander begrijpen, u helder uitdrukken en oog hebben voor het effect.

- zaterdag en zondag **11 en 12 april** van 9.30 u. tot 18 u.: leren omgaan met harmonie, conflict, afstand en nabijheid.

Voor meer informatie en inschrijvingen: Anne De Bondt, Prosper Cocquytstraat 8, 9850 Landegem, tel. 091/71.80.88.

Slaapwaakstoornissen en slaaphygiëne bij kinderen met ontwikkelingsstoornissen

De Vereniging van ouders en hulpverleners voor kinderen met ontwikkelingsstoornissen (Voluntas) organiseert op **26 maart 1992** een informatieavond over dit thema. In een eerste deel wordt er ingegaan op de omschrijving van slaapwaakstoornissen en slaaphygiëne bij kinderen met ontwikkelingsstoornissen, de context waarbinnen slaapproblemen gesitueerd moeten worden en praktische tips. In een tweede deel krijgt men de kans om vragen te stellen. Gastsprekers zijn Dr. Bart Leroy, psychiater, en Dr. Paul Theys, neuroloog.

Deze informatieavond begint om 20 u. in de lokalen van Voluntas en kost 250 Bfr. voor leden en 500 Bfr. voor niet-leden.

Voor meer informatie: Voluntas V.Z.W., Heleen Denis, Vaartkaai 2, 2710 Antwerpen-Merksem, tel. 03/647.02.88, fax 03/647.01.69.

Studiedag: Ontwikkelingen van intramurale samenwerkingsvormen. Van doorkijkspiegel naar spiegelpaleis

Naar aanleiding van haar 15-jarig bestaan organiseert het observatie- en behandelingscentrum Ter Wende, op **26 maart 1992**, een studiedag over de ontwikkelingen van intramurale samenwerkingsvormen. Deze studiedag gaat door bij de Paters Jezuiten, Waversebaan 220, 3001 Heverlee om 9.15 uur.

Meer inlichtingen kunnen bekomen worden bij Ter Wende, Mechelse Vest 8, 3000 Leuven, tel. 016/22.45.42.

Studiedag: Het gedeelde zelf

De Vereniging Systemische Psychotherapie organiseert op **15 mei 1992** een studiedag over "Het gedeelde zelf. Het psychische: individueel, maar niet privaat".

Voor meer informatie: Secretariaat van de Vereniging Systemische Psychotherapie, Van Schoonbekestraat 33, 2018 Antwerpen, tel. 03/237.01.52.

Van doorkijkspiegel naar spiegelpaleis

Om haar 15-jarig bestaan te vieren, organiseert het observatie- en behandelingscentrum "Ter Wende" op **26 maart 1992** een studiedag rond het thema "interdisciplinair samenwerken, een boeiende

opgave". Deze studiedag begint om 9 uur met een aantal lezingen over het ontstaan en de groei van een kleinschalig O.B.C., het therapeutisch denken en over interdisciplinaire samenwerking en beleid. Daarna is er een panelgesprek over het al dan niet samenwerkingsbevorderend zijn van de organisatiecultuur. Tijdens de namiddag wordt er in verschillende groepen gewerkt. Keuzes zijn: het gebruik van creatieve omgangsvormen in gezinsbegeleiding, de moedergroep, nevelland, kindgerichte groepen en spanning op het kruispunt.

Voor meer informatie: Ter Wende, D. De Wilde, Mechelse vest 24, 3000 Leuven, tel. 016/22.45.42.

Middenschoolonderwijs = kwaliteitsonderwijs

Op **12 en 13 mei** organiseert ST.A.M. (studiegroep voor autonome middenscholen) haar achtste ST.A.M.-congres in Den Haan aan Zee. De inhoud van het congres is opgebouwd aan de hand van een analyse van de grondslagen in het middenschoolonderwijs. Een eerste thema is de opvang van alle basisschoolverlaters en een tweede thema de basisvorming voor alle leerlingen. Leerlingenbegeleiding is het derde thema en tenslotte komt uitstel van en begeleiding in de studiekeuze, als vierde thema aan bod. Per thema wordt er eerst een omschrijving gegeven in functie van de middenschoolidee, waarna wordt de betekenis ervan voor de school als organisatie en cultuur besproken en tenslotte zal er ingegaan worden op de betekenis van het thema voor de klaspraktijk.

Voor meer informatie: ST.A.M.-secretariaat, Mariëndal 44, 3290 Diest, tel. 013/33.67.37, fax 013/32.22.14.

Werken aan de kwaliteit van ons onderwijs

De Stichting-Lodewijk de Raet organiseert op vrijdag **29 mei** een academische zitting n.a.v. 20 jaar onderwijswerking over de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs. De zitting begint om 15.30 uur met een verwelcoming door de voorzitter van de Stuurgroep Onderwijs. Daarna komen de onderwijswerking, de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs en een antwoord vanuit het beleid aan bod. De zitting wordt afgesloten met een receptie.

De academische zitting heeft plaats in het Trefcentrum Ten Weyngaert, Bondgenotenstraat 54, 1190 Brussel (Vorst).

Voor meer informatie: Stichting-Lodewijk de Raet, Liedtstraat 27-29, 1210 Brussel, tel. 02/242.01.11, fax 02/242.26.10.

Het Europees salon van de student anno 1992

Het Europese salon van de student is een informatiebeurs die een zo volledig mogelijk overzicht wil bieden van universitaire en andere hogere opleidingen, her- en bijscholingen.

Zowel studenten als docenten en professoren, van in totaal 800 universiteiten uit 23 landen worden in Brussel verwacht. Het is de bedoeling van de bezoekers zo goed mogelijk te informeren over zowel studeren als specialiseren in België of in de rest van Europa waar binnenkort diploma's zullen gelijkgeschakeld worden, net als studieperiodes en vakantiedagen.

Het salon van de student heeft plaats van woensdag **25 maart** tot zaterdag **28 maart 1992**, telkens van 9 tot 18 uur, in de paleizen 7 en 11 van het Tentoonstellingspark.

Inlichtingen: Marie-Christine De Meulder, Theodore Rooseveltstraat 42, 1040 Brussel, 02/735.82.26.

Vormingsaanbod Viboso

Het Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw heeft een uitgebreid aanbod van vormingscursussen voor 1992. In de vorming "projectmatig werken" worden de verschillende projectonderdelen belicht en worden er oefeningen gedaan a.d.h. van praktijkvoorbeelden. "Arbeidswetgeving in een notedop" richt zich vooral tot administratieve medewerkers van de Riso's of erkende opbouwinstellingen. In een tweedaagse vormingscursus komt de methode van de "armoedebestrijding" aan bod. Er is een cursus over het "werken met man/vrouw- patronen in projecten", "de netwerkbenadering: hoe kom je tot een strategie", etc.

Wie geïnteresseerd is kan een programmabrochure bestellen bij Viboso, Handelskaai 18 bus, 3, 1000 Brussel, tel. 02/217.55.95.

Het vereffeningsfonds

Al bijna tien jaar lang tracht de v.z.w. Oikoten nieuwe mogelijkheden te zoeken voor jongeren die binnen de Bijzondere Jeugdzorg zijn vastgelopen. Het meest bekende van deze Oikoten-projecten is ongetwijfeld de voettocht naar Santiago de Compostela als "laatste kans" voor jongeren uit gemeenschapsinstellingen.

Sinds 1987 loopt, in samenwerking met jeugdrechters en parket van het arrondissement Leuven, binnen Oikoten een zogenaamd vereffeningsproject". Hierbij wordt aan jonge delinquenten de gelegenheid geboden hun slachtoffer te vergoeden, waardoor ze bij de gerechtelijke instanties en bij hun omgeving opnieuw op een zeker respect kunnen rekenen.

Het centraal probleem blijkt te zijn dat jongeren vaak niet de mogelijkheid hebben om hun verantwoordelijkheid t.o.v. het slachtoffer op te nemen. De jongere met zijn goede bedoelingen blijft in onmacht achter, het slachtoffer blijft in de kou staan en de ouders en jeugdrechters zijn genoodzaakt om van buitenaf een sanctie op te leggen.

Om jongeren toch toe te laten na het plegen van een misdrijf hun verantwoordelijkheid op te nemen, werd het "vereffeningsfonds" opgericht. De jeugdrechtbanken van Mechelen en Leuven steunen dit project.

Voor meer inlichtingen wenst kan hiervoor terecht bij Oikoten v.z.w., Lipsestraat 175, 3150 Tildonk, tel. 016.20.21.93.

Jongeren ontmoetings- en vormingscentrum v.z.w. jongerentelefoon

Dit centrum dat in Kortrijk gevestigd is, heeft een zeer specifieke, regionale werking. Het is een eerstelijnsdienst die zowel telefonische als individuele hulpverlening geeft. De jongerentelefoon heeft door zijn anonimiteit een drempelverlagende functie en laat toe om een beter zicht te hebben op de leefwereld van jongeren.

Het centrum beschikt ook over een uitgebreid adressenbestand, omdat doorverwijzing één van hun specialisaties is, en over een informatie- en documentatiebestand. Om oplossingsgericht en preventief te kunnen werken worden er ieder jaar drie campagnes georganiseerd die zich naar een specifieke doelgroep richten. Ook worden ontspannende en vormende activiteiten opgezet.

Voor meer inlichtingen: J.O.V.C. v.z.w. Jongerentelefoon, Vee-markt 58-60, 8500 Kortrijk, tel. 056/20.16.17.

Trends in opbouwwerk

Het nieuwe samenlevingsopbouw-cahier van Viboso (Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw) is uit. In dit nummer "Trends in opbouwwerk" worden een aantal evoluties binnen het opbouwwerk bekeken.

In een eerste onderdeel wordt ingegaan op de organisatie van het opbouwwerk op de eerste lijn, de structuren op het grondvlak. Vooral de evolutie van deze opbouwwerkorganisaties, zowel naar aantal als naar type wordt hier belicht. Daarna zijn de projecten aan de beurt. Wat zijn de gevolgen op het vlak van aantal, thema's, doelgroepen en werkingsschaal van de opbouwwerkprojecten. Een

derde artikel belicht de methodische kant van het opbouwwerk. De herstructurering heeft het projectmatig werken in de sector binnengehaald en zelfs als voorwaarde voor subsidiëring gesteld. Volgens wordt er stilgestaan bij het profiel van het Vlaamse opbouwwerk: de functies die het vervult, de plaats die het inneemt in het welzijnswerk en in het maatschappelijk krachtenveld, de beelden van de mens en de maatschappij waaraan het zich optrekt en vorm helpt geven. Daarna komt de bijdrage die het opbouwwerk levert aan de samenleving aan bod en het cahier wordt afgerond met een nabeschuiving over de complexiteit en de versmalling van het opbouwwerk.

Bestellingen en inlichtingen: Viboso, Handelskaai 18, bus 3, 1000 Brussel, tel. 02/217.55.95. Een jaarabonnement op "Samenlevingsopbouw-cahier" kost 750 Bfr., een los nummer kost 300 Bfr.

D.L.O.-mededelingen

Het decembernummer (1991) van D.L.O.-mededelingen (Departement voor Lerarenopleiding, universiteit Gent) behandelt de thematiek van de lerarenopleiding. In het eerste artikel over de noodzaak tot hervorming van de lerarenopleiding worden de verschillende modellen op een rijtje gezet. De hervorming van de lerarenopleiding wordt in dit artikel benaderd vanuit de brede maatschappelijke context. Een tweede artikel bespreekt de nieuwe opdracht van de algemene vakken in het technisch en beroepsopdracht.

Voor meer informatie: Bart Vandecasteele, Sint-Pietersplein 5, 9000 Gent. Het Departement Lerarenopleiding heeft op ditzelfde adres een bibliotheek en documentatiecentrum dat toegankelijk is op maandag, woensdag en donderdag van 8.30 u. tot 16.30 u.

Talenonderwijs

Het juninummer 1991 van het tijdschrift "Persoon en Gemeenschap, een tijdschrift voor opvoeding en onderwijs" is een themanummer over talenonderwijs. Volgende bijdragen zijn hierin opgenomen: het talenonderwijs, aspecten van modern taalonderwijs, moedertaalonderwijs in de basisschool, een interlinguas-visie op het literatuuronderwijs en communicatievaardigheid en evaluatie bij het onderwijs van een vreemde taal.

Wie in dit themanummer geïnteresseerd is, kan contact opnemen met het redactiesecretariaat, Ringlaan 9 bus 13, 2060 Merksem.

Werken met jeugdliteratuur

De Pluralistische Organisatie voor Bibliotheekgebruik (P.L.O.B.) gaf onlangs drie brochures uit onder de titel: "Lang zullen ze lezen: thematisch werken met jeugdboeken - 1e graad, 2e graad, 3e graad".

Ze vormen de neerslag van een leesbevorderingsproject dat een PLOB-medewerker tijdens het schooljaar '89-'90 opzette in zes Leuvense scholen. In sessies van ongeveer een anderhalf uur probeerde hij er gevarieerde, kindvriendelijke en aangepaste werkvormen uit, die er toe kunnen bijdragen dat kinderen plezier in lezen krijgen of behouden.

De brochures bevatten per graad vier of vijf uitgewerkte sessies rond o.a. avonturen- en dierenverhalen, maar ook gevoelens zoals angst en verliefdheid die in gedichten of boeken aan bod komen, worden behandeld. De sessies zijn gericht op jongeren tussen 7 en 14 jaar.

De P.L.O.B. organiseerde in '91 een studiedag rond het thema "Jeugdliteratuur in relatie tot andere media". Een verslagbundel hiervan is nu te verkrijgen. Thema's zijn: «Wat kinderen onthouden van en bedenken bij beluisterde, zelfgelezen en op televisie geziene verhalen» en «Vormen andere media een bedreiging voor het lezen en moet het onderwijs zich ook niet met beeldopvoeding inlaten?».

De brochures kosten voor een pakket van drie 900 Bfr. + verzendingskosten, de geniete verslagbundel van de studiedag kost 150 Bfr. + verzendingskosten.

Bestellingen: P.L.O.B., Tiensevest 142, 3000 Leuven, tel. 016/22.89.33.

Schoolleiding en begeleiding

Schoolleiding en begeleiding is een uitgave van Kluwer Editorial en behandelt uitvoerig alle aspecten van het bestuur en beleid, de leiding en begeleiding van een school. De theoretische basis wordt verlevendigd met talrijke praktische voorbeelden.

Het basiswerk kost 4150 Bfr., en wordt vier maal per jaar vervolledigd en aangevuld met nieuwe ideeën en werkwijzen voor een nog beter schoolbestuur. Deze aanvullingen worden aangerekend aan paginaprijs.

Bestellingen: Kluwer Editorial, Excelsiorlaan 18, 1930 Zaventem, tel. 02/719.15.11; fax. 02/719.15.19.

Zakelijke communicatie in het secundair onderwijs

Het eerste en tweede nummer van 1991 van Vonk, het tijdschrift van de vereniging voor het onderwijs in het Nederlands, is volledig gewijd aan het verslag van de studiedag aan de U.I.A. op 6 maart 1991 over de zakelijke communicatie in het onderwijs. Volgende thema's kwamen aan bod: professionele taalvaardigheid op achttien jaar, communicatieve vaardigheden in het beroepsgerichte secundair (moeder)taalonderwijs, bouwsteen correspondentie: de integratie van taal, bedrijfsinzicht en tekstverwerking, doeltreffend en cliënt-gericht telefoneren, formulervaardigheid in het secundair onderwijs, naslagwerken functioneel leren gebruiken, etc... Wie geïnteresseerd is kan contact opnemen met het V.O.N.-secretariaat, Geert Van Hoogenbemt, Eeklostraat 149, 9030 Mariakerke, tel. 091/26.00.58.

Met kinderen praten over gehandicapten

Deze educatieve map bevat vijf gebruiksklare modellen voor het basisonderwijs en werd samengesteld door de Katholieke Vereniging voor Gehandicapten. De map bestaat uit een handleiding voor de leerkracht en vijf werkboekjes: gehandicapten, fysiek gehandicapten, blinden en slechtzienden, doven en gehoorgestoorden, mentaal gehandicapten.

Per werkboekje betaal je 45 Bfr. De volledige map kost 360 Bfr. en kan verkregen worden in de boekhandel of besteld worden bij Altiora-Boekenservice, postbus 54, 3281 Averbode, tel. 013/78.01.26.

Jongerengids

Tussen 15 en 25 jaar worden de meeste jongeren met een reeks cruciale overstappen geconfronteerd. Ze hebben daarbij nood aan informatie die hen in staat stelt een eigen keuze te maken. Daarom besloten de Federatie Jongeren Adviescentra en het Cultureel Jeugd Paspoort, i.s.m. de Koning Boudewijnstichting, een infogids voor jongeren samen te stellen.

De gids is klein maar praktisch qua inhoud en formaat en bevat zowel informatie over allerlei studie- en opleidingsmogelijkheden als over de werkloosheidsreglementering, over arbeidscontracten, banken en verzekeringen, vrije tijd, seksualiteit, relaties, etc... De klemtoon ligt daarbij op het praktische vlak. Geen analyses en theoretische beschouwingen maar concrete basisinformatie die vooral ingaat op het handelingsaspect nl. wat je moet doen als je met een bepaalde vraag of moeilijkheid geconfronteerd wordt. De Jongerengids kost 50 Bfr. en is verkrijgbaar op alle verkooppadressen van de C.J.P.-kaart (het postkantoor, de gemeentelijke jeugddienst, het Gemeentekrediet) en bij de Jongeren Advies Centra. Wie een C.J.P. heeft of koopt, krijgt de Jongerengids gratis mee. Voor groepsbestellingen (met korting) kan men terecht bij de Federatie Jongeren Adviescentra, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel. 03/366.15.20, fax 03/366.11.58.

Focus op jongeren

Met de publikatie "Focus op jongeren" is de Provinciale Jeugddienst aan haar vierde uitgave toe in de reeks "cahiers" die handelen over ontwikkelingen in de jeugdsector, leefwereld van jongeren, enz.

Dit werk, waarvan D. Quanten de eindredactie opnam, bevat de referaten die gehouden werden op het symposium "kwaliteit en nieuwe ontwikkelingen in de jeugdsector", van 15 november 1990. Het gaat om volgende bijdragen:

- Pedagogiek van de jeugdruimten. Basisprincipes voor een sociaal-ruimtelijk georiënteerd jeugdwerk (Münchmeier, R.);
 - Beschouwingen over de toekomst van het jeugdwerk (Wilde-meersch, D.);
 - De kwaliteit van het jeugdwerk (Van Ewijk, H.);
 - Een round-up, De "on-zin" van de meerderjarigheid op 18 (Goossens, J.);
 - De jeugdige leefwereld in vogelvlucht (Van der Linden, F.);
 - Het jeugdbewegingsonderzoek bij Chiro, VVKSM en KSJ: KSA/VKSJ: enkele hoofdlijnen (Leizman, W.);
 - Focus op de leefwereld van jongeren. Nieuwe ontwikkelingen en kwaliteit in het jeugdwerk. Synthese (Bouverne-De Bie M.).
- Deze publikatie kan bekomen worden bij de provinciale jeugddienst, Universiteitslaan 1, 3500 Hasselt, tel. 011/23.75.05, fax. 011/23.76.46.

Vergeef ons onze schulden, gelijk ook wij vergeven aan onze schuldenaren

Deze brochure is tot stand gekomen vanuit de ervaringen van kansarme gezinnen met schuldenlast, hun confrontatie met beslag en deurwaarders.

Via deze brochure is het mogelijk inzicht te krijgen in de doolhof van schuldenlast waarin kansarmen kunnen terecht komen, in hun drijfveren, verzuchtingen, krachten, etc... Zij helpt ook om tot gepaste oplossingen te komen, waardoor de situatie van kansarmen weer leefbaar wordt.

De brochure werd samengesteld door de medewerkers van v.z.w. De Cirkel met medewerking van het Pluralistisch Overleg Welzijnswerk. De uitgave kon gerealiseerd worden met de steun van de Koning Boudewijnstichting en de staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie.

"Vergeef ons onze schulden..." is verkrijgbaar via De Cirkel, Hoge Weg 84, 2600 Berchem (03/239.76.34).

Met Oxfam naar Midden-Amerika

In 1492 ontdekte Christoffel Columbus Amerika. Oxfam laat de keerzijde van de medaille zien. In een werkmap voor het onderwijs of de jeugdbeweging laat het de mensen uit Midden-Amerika aan het woord over hoe zij het verleden, het heden en de toekomst zien. Daarenboven heeft Oxfam een animatieprogramma samengesteld aan de hand van video's, dia's en spel.

Voor meer informatie en bestellen van de werkmap (150 Bfr. + verzendingskosten): Oxfam, Raadstraat 39, 1050 Brussel, tel. 02/512.99.90, fax. 02/514.28.13.

Te gek, onze meisjeswerking

Het Nationaal Overleg Meisjeswerkingen en het Meisjesoverleg Limburg hebben op een persconferentie een te gekke meisjeswerking voorgesteld. In deze twee overlegorganen zijn 24 werkingen met meisjes en jonge vrouwen in maatschappelijk achtergestelde situaties uit de Vlaamse Gemeenschap vertegenwoordigd. Tijdens deze persconferentie werd toegelicht op welke manier men probeert met achtergestelde meisjes te werken, welke resultaten behaald worden en welke middelen zij hiervoor krijgen.

Geïnteresseerden kunnen een persmap aanvragen bij: Moniek Huysmans, Nationaal Overleg Meisjeswerkingen, v.z.w. Uit de Marge, Gen. Eisenhowerlei 47, 2140 Borgerhout, tel. 03/235.18.81 of bij Christel Van Eygen, Meisjesoverleg Limburg, v.z.w. Tweede Generatie, Vennestraat 139, 3600 Genk, tel. 011/35.67.14.

Centrum voor Maatschappelijke Documentatie en Coördinatie

Dit centrum richt zich tot de psycho-medisch-sociale sector en heeft op 11 december de deuren van haar nieuwe lokalen geopend. Het centrum heeft een uitgebreide, geïnformateerde gegevensbank van zowel Nederlandstalige als Franstalige instellingen uit de non-profit sector te Brussel. Zowat 10.000 adressen worden dagelijks bijgewerkt en aangevuld, gaande van kinderdagverblijven tot zelfhulpgroepen over sociale huisvesting, sociaal toerisme, prostitutie, sekten, opleiding, herinschakeling, jeugdzorg, gezin, verslaving, etc.
Inlichtingen: C.M.D.C., Paul-Emile Jansonstraat 42, 1050 Brussel, tel. 02/646.64.70.

Vlaamse beroepsopleidingscentra voor personen met een handicap

De Federatie Tewerkstellingsbevorderende Opleidingscentra (FE-TOC) heeft een affiche samengesteld met een overzicht van de veertien, door het Vlaams Fonds, erkende centra. Per centrum zijn het adres, de opleidingsmogelijkheden en de contactpersonen opgenomen.

Deze affiche geeft dus de nodige informatie over hulpverleners en mogelijke kandidaatcursisten.

De affiche kan verkregen worden via het groene telefoonnummer 078/11.74.78 of door rechtstreeks het centrum te contacteren: FE-TOC, Pasteurlaan 2, 9000 Gent, tel. 091/24.02.24.

BOEKEN

Kindermishandeling. Perspectief in interacties.

EGGERMONT, E., ADRIAENSSENS, P. (red.)
Leuven, Garant, 1991, 275 p.

Na een algemene inleiding over de problematiek zijn de bijdragen van de auteurs te situeren rond drie trefwoorden: diagnostiek, hulpverlening en juridische aspecten. In een laatste luik wordt het interactieveld tussen gezin, samenleving en hulpverlening vanuit christelijk perspectief bekeken.

In de inleiding wordt aangegeven op welke niveaus de diagnostiek of hulpverlening aan mishandelde kinderen kan vastlopen (Eggermont); vervolgens wordt het Vertrouwensartsencentrum en de regionale samenwerkingsmogelijkheden toegelicht (Adriaenssens, e.a.). Daarna volgen een twintigtal bijdragen van diverse auteurs (o.a. Casteels-Van Daele, Casaer, Baartman, Smeyers, Nys, Hutsebaut, Carmen, Rouffaers, De Rudder, enz.)

Uit de bijdrage van Hoppenbrouwers, e.a. blijkt dat er in het onderwijs nog heel wat geïnvesteerd moet worden om tot een herkenning van signalen en gepaste hulpverlening te komen. De auteurs illustreren dit met onderzoek bij leerkrachten.

Dyslexie in de les.

NIEUWENBROEK, A., DE VRIES, J.

Dyslexie, wat nu?

NIEUWENBROEK, A.

Berkhout, Katholiek Pedagogisch Centrum, 1991.

In het boek "dyslexie in de les" geven de schrijvers leraren tips hoe dyslectische leerlingen in de klas te signaleren. Ze maken een onderscheid tussen een algemeen signalement en vakgerichte observatie. Naast signaleren is begeleiden van belang. Daarom worden er in dit boek didactische suggesties gedaan om het onderwijs voor alle leerlingen effectiever te maken. De suggesties gaan vooral over het taalgebruik van de leraar, de noodzaak van structuur in het lesgeven en variatie in de werkvormen. Aan het eind van het boek wordt een model van begeleiding geschetst, waarbij dyslectische leerlingen buiten lesverband extra begeleiding krijgen.

In het boek "Dyslexie, wat nu?" wordt het verschijnsel dyslexie uitgelegd en worden de signalen en de bijkomende problemen beschreven waar vooral ouders thuis mee te maken kunnen krijgen. Bestellingen kunnen telefonisch bij het Katholiek Pedagogisch Centrum, tel. 073/21.54.35 (in Nederland) of rechtstreeks bij de boekhandel.

Onderwijsvoorrangsgebieden op weg. Een beschrijving van de gebieden als organisatienetwerken en projectorganisaties.

VERHAAK, C., BRANDSMA, H.

Nijmegen, Instituut Toegepaste Sociale Wetenschappen, 1991, 25 NLG.

Onderwijsachterstanden kunnen verklaard worden uit een complex van factoren die niet door de school alleen op te lossen zijn. In onderwijsvoorrangsgebieden krijgen scholen en welzijnsinstellingen faciliteiten om onderwijsachterstanden gezamenlijk aan te pakken. Zeventig gebieden waar sprake is van een cumulatieve achterstand hebben in Nederland in 1986 en 1987 de status gekregen van onderwijsvoorrangsgebied. De bedoeling van deze gebieden is dat problemen worden aangepakt op schooloverstijgend niveau. Deze onderwijsvoorrangsgebieden zijn het object van het onderzoek dat in dit boek beschreven wordt. Hoe staat het met het achterstandsbeleid in de gebieden, welke ontwikkelingen hebben zich voorgedaan, welke problemen zijn er en hoe worden die aangepakt? Dit zijn enkele vragen waarop hier een antwoord wordt gezocht.

"Onderwijsvoorrangsgebieden op weg" is een gemeenschappelijke productie van het RION (Groningen) en het ITS (Toernooiveld, 5 - 6525 ED Nijmegen, tel. 0031-80-65-3500).

Netwerk voor jeugdhulpverlening. Een methodiek voor preventieve jeugdhulpverlening op buurtniveau.

GEELEN, H., KESSELS, J., VORSTERMANS, M.

Amersfoort/Leuven, Acco, 1989, 91 p., 380 Bfr.

Onder netwerk voor jeugdhulpverlening verstaat men een zo kleinschalig mogelijk georganiseerde samenwerking tussen (potentiële) hulpverleners in kansarme wijken. Bij zo'n netwerk worden personen uit verschillende organisaties betrokken: b.v. school, consultatiebureau, jeugdarts.

In het project jeugdwezijnswerk van de stichting BOWL in Limburg heeft men reeds enige tijd ervaring met het uitwerken van zulke netwerken. Op grond daarvan is dit methodiekboek tot stand gekomen. Hierin wordt beschreven op welke manier buurtnetwerken voor jeugdhulpverlening kunnen worden opgezet, welke ontwikkeling ze doormaken, wat ze doen en welke instellingen in de netwerken deelnemen. In appendix is de verdere ontwikkeling van de netwerken opgenomen.

Krisisbegeleiding in de school. Handreiking voor leraren.

KONIG, A.

Nijmegen, Berkhout, 1988, 138 p., 350 Bfr.

Dit boek is bedoeld als handleiding voor leerkrachten die bezorgd en betrokken zijn bij de opvang en begeleiding van leerlingen in crisissituatie. Men kan als leerkracht in min of meerdere mate betrokken zijn bij leerlingbegeleiding, maar "niemand kan er zijn ogen voor sluiten of iedere vorm van verantwoordelijkheid afwijzen".

In een eerste hoofdstuk worden een aantal begrippen toegelicht (o.a. crisis, acuut of met voorgeschiedenis, stress), daarna wordt ingegaan op de rol die de leerkracht kan opnemen, de signalen die de leerling geeft, het crisisproces, hoe men een diagnose kan stellen, hulp kan geven en eventueel doorverwijzen.

In een laatste hoofdstuk wordt de hulpverlening in crisissituatie geplaatst in het kader van de school als geheel, met suggesties over hoe een school die kiest om leerlingen te helpen in crisissituatie, daaraan vorm kan geven.

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 lessenpakket 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.

Voor meer informatie en documentatie: Stichting G, Mevr. Claire Timmermans, Generale Bank, Warandeborg, 3 te 1000 Brussel, tel.: 02/516.21.39.

INHOUD

Zit je goed in je lichaam ? <i>M. Germis</i>	p. 3
Sport in het onderwijs houdt kansen in voor maatschappelijk kwetsbare jongeren <i>P. De Knop, m.m.v. L. Walgrave, M. Theeboom, N. Vettenburg en B. Vanreusel</i>	p. 7
De PMS-deskundigheid in beweging Of wat verwachten jongeren van het PMS-centrum <i>B. De Pourque</i>	p. 10
Katern Hoe gelijk zijn man en vrouw in lichamelijke opvoeding en sport ? <i>E. Musch</i>	p. 12
Lichamelijke opvoeding. Of het belang van bewegen. Een gesprek met een leraar lichamelijke opvoeding <i>N. Vettenburg</i>	p. 16
Jeugdsport in Vlaanderen van 1969 tot 1989 <i>M. Taks, B. Vanreusel, R. Renson</i>	p. 20
Een coöperatief sportspelconcept <i>E. Musch</i>	p. 25
Wetwijs Van medebeheer tot adviesrecht (vervolg) <i>J. Tallon</i>	p. 28
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 31