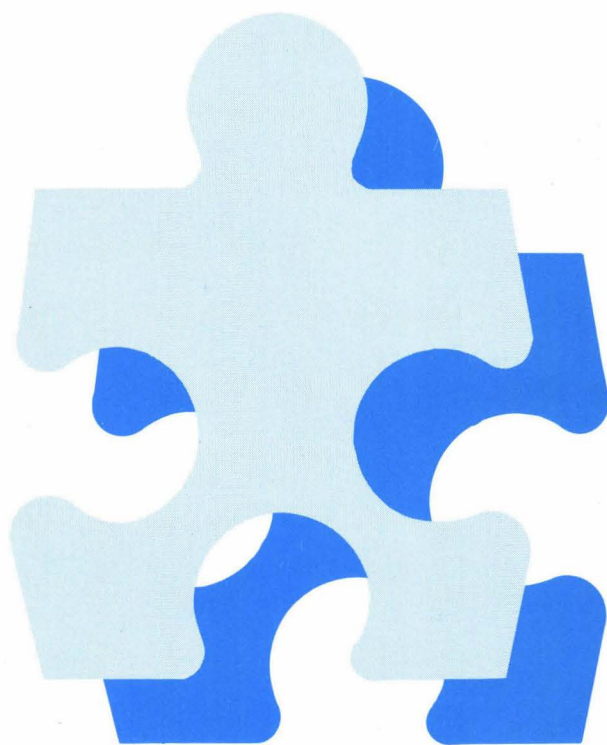


WELWIJS

verschijnt 4 × per jaar, jaargang 3, nummer 3, september 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 kافت :

Ilse Wong en Nathalie Janssens

Druk :

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen :

500 bfr. voor organisaties en instellingen ; 400 bfr. voor particulieren ;
360 bfr. voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
600 bfr. voor buitenlandse abonnementen.
Bedrag over te schrijven op rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG,
Hooverplein, 10 - 3000 Leuven, met vermelding "ABON-WW".

Logistieke ondersteuning :

Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

Nazicht drukproeven :

Lieve Goris

KINDEREN OVER HET ONDERWIJS¹

“Als ik school zeg, waar denk je dan aan?” Dat was de vraag die de kinderen van 6 tot 11 jaar voorgelegd kregen. Velen van hen schreven naar aanleiding daarvan over graag naar school gaan en niet graag naar school gaan. Dat lijkt dan ook hun eigenlijke vraag, daarmee zijn ze bezig. En zij vinden daarop geen definitief antwoord, zij blijven twijfelen.

‘Zonder de school waren we nu niet zo slim. SOMS IS HET LEREN WEL STOM. Er mag ook wel eens meer vakantie zijn. We zouden hier meer sport moeten doen. De knutselwerken zijn goed uitgekozen. Je leert er veel door.’ (Jo, 11 j.)

‘Wat ik over de school wil vertellen: ik vind dat vervelend maar ook leuk. Ik vind school belangrijk. In de klas hebben we een leuke, soms strenge meester. Ik heb veel vrienden maar tot nu toe twee vaste vrienden. Ook heb ik een hekel aan Frans, ik wou dat we Engels leerden.’ (Marino, 12 j.)

Drie soorten argumenten

Drie soorten argumenten klinken door: eigen argumenten die niets met het onderwijsgebeuren te maken hebben (vrienden, spelen, e.d.), eigen argumenten betreffende de lessen en de argumenten van ouders en leerkrachten i.v.m. het belang van het onderwijs.

De voor de kinderen sterkste argumenten pro school, hebben niets met het onderwijs te maken.

‘Leuke vriendjes. We moeten wel heel wat leren maar ja dat hoort nu eenmaal bij de school. De ene dag is al wat leuker dan de andere maar het leukste vind ik wel op de speelplaats staan leuke speeltuigen.’ (Veerle, 10j.)

Kinderen vertrekken 's morgens erg vroeg naar school om elkaar te zien, om te spelen; zij die over de middag graag ineten, doen dit vaak omwille van de vriendjes; de speeltijd is telkens een topmoment. De school is inderdaad uitgegroeid tot een draaischijf voor onderlinge contacten tussen de kinderen. Het sociale netwerk waarin kinderen vrienden maken, is immers niet meer de grote familie of de buurt. De school is thans het sociale proefstation waar kinderen ervaren wat vrienden zijn, ruzie, pesten, samenspannen, afspraken, de baas spelen, op je donder krijgen, uitgestoten worden, de grootste zijn, plagen, geheimen delen, moppen tappen, enz.

Vele argumenten tegen de school hebben te maken met het lesgebeuren:

‘Ik verpruts mijn tijd tijdens een saaie boel op school. Je moet de hele dag op de meester en op het bord zitten kijken. Het enige wat ik goed vind is de schoolreis, knutselen en spelen op de speelplaats. Voor mij moet er geen school bestaan. Als ik zou mogen doen wat ik wil met de school, dan zou ik het leger halen en de hele vuilnisbelt plat leggen. Voor de rest zou ik in vakantie gaan. Trouwens een meester zou ik daar niet zetten. Een clown is veel beter. Nu is alles zo saai, maar dan zou het plezanter zijn, vast en zeker.’ (Steve, 10j.)

De meeste kinderen zijn minder negatief in hun besluit, maar dat het lesgebeuren saai is, daarover zijn ze het eens:

‘Ik ga niet graag naar school, omdat ik niet graag leer.’ (Sven 10j.)

‘Maar het leren is overdreven. Bijvoorbeeld wiskunde krijg je elke dag, maar turnen en knutselen maar éénmaal in de week.’ (Annelies, 10j.)

Heel wat van het leren zoals dat op school gebeurt, vinden de kinderen maar niets: het is vervelend, het is moeilijk, het is saai, het dient tot niets. Vaak is er wel één of ander vak dat hen aanspreekt, maar dat zijn zelden de theoretische vakken: het gaat veel meer over turnen, zwemmen, sport, knutselen, muziek. Die vakken lijken evenwel niet tot de kern van het onderwijsgebeuren te behoren: die kern is wiskunde en taal en de kinderen die daarvoor graag naar school gaan, zijn uitzonderingen.

Een derde reeks argumenten die opduikt in de bedenkingen van kinderen betreffen het nut van het onderwijs.

‘Ik vind het tof dat ze de school hebben uitgevonden anders waren er nu b.v. geen dokters die ons kunnen genezen, geen bakkers,...’ (Jeroen, 10j.)

‘Naar school moet je gaan om te leren. Dat is waar. Anders zouden wij nog altijd holbewoners zijn. [...] Ik weet ook als we niet naar school zouden kunnen komen, dat ik nooit een briefje naar iemand zou kunnen schrijven zoals nu. Maar toch had ik liever gehad dat Karel de Grote nooit had geleefd.’ (Annelies, 10j.)

‘Scholen zijn nodig, tenminste als je geen straatveger of vuilnisman wil zijn.’ (Romy, 13j.)

Hun ouders en hun leerkrachten hebben het hen vaak uitgelegd: zonder het onderwijs kom je nergens. Wie niet studeert, komt niet aan de bak in onze samenleving.

Kinderen zijn ervan doordrongen. Dit betekent niet noodzakelijk dat zij ervan overtuigd zijn, maar zoals Kelly het uitdrukt ‘als het moet, dan moet het’.

De school op de balans

Kinderen hebben het moeilijk om al deze argumenten af te wegen aan elkaar. In heel veel brieven herkennen we dan ook twee redeneringslijnen: in de school zijn toffe dingen en in de school zijn erg vervelende dingen. En het uiteindelijke oordeel kan gekwalificeerd worden als ‘gelaten positief’.

Heel typisch is het lange verhaal van Tom: zijn camera heeft hij gefixeerd op het klasgebeuren, daarover wil hij vertellen want dat is toch eigenlijk de school, maar al vertellend maken geheimzinnige krachten dat hij steeds inzoomt op gebeurtenissen in de rand van het klasgebeuren. De klas vormt de rode draad in het scenario, maar het eigenlijke verhaal gaat over vrienden, huiswerk, niet in de stad wonen, meisjes en sport. Diezelfde krachten zijn aan het werk

als hij ons een 'weekoverzicht' geeft : hij vertelt over rekenen, turnen, zwemmen, weven, figuurzagen, bibliotheek, zingen, een halve dag vrij. 'Rekenen' past duidelijk niet in de rij. Tom heeft helemaal niets tegen de school maar hetgeen hij ervoor heeft, heeft zonder weinig met het onderwijs te maken.

Het is dan ook moeilijk voor kinderen om tot een definitief oordeel te komen : 'Wat ik over de school wil vertellen : ik vind dat vervelend en leuk.' (Marino 12j.) En zo haalt ook Leen aan dat ze bij het eind van de vakantie naar de school verlangt, naar de vriendinnen, de prettige zanglessen, de stemmige catechese, de sportuurtjes, maar eens de school goed en wel bezig is, verlangt ze alweer naar de vakantie.

Het kinderleven en het onderwijs zijn niet compatibel

Kinderen hebben het lastig om de school te plaatsen in hun leven : ze hoort tot hun leven, maar ze is niet vanzelfsprekend, ze veroverd geen definitieve plaats. Hun beleving van de school is ambivalent. En daarin verschilt de school erg van het gezin. Vormt het gezin voor kinderen een tweede vel², op de verbinding tussen het kind en de school zitten heel wat storingen, het zijn verschillende systemen : het kinderleven en het onderwijsgebeuren zijn niet compatibel. Het gezin is een toevluchtsoord, het centrum van je belevingswereld, de plek waar één en ander geordend raakt ; de school is een verplichting waar je niet onderuit kan.

De wijze waarop er geleerd wordt staat ver van de kinderlijke belevingswereld. Bezoeken, experimenteren, testen, tasten, proeven, proberen, mislukken, grenzen verleggen : binnen het onderwijsgebeuren zijn het slechts de franjes, maar het behoort wel tot de kern van het kinderlijk leren.

Bewegen, motorisch bezig zijn, turnen, zwemmen, sporten, lopen : in de school wordt het naar de marge verwezen, in het kinderlijk leren leven, gaat er veel aandacht en energie naar toe.

Vrienden maken, nieuwe kameraden leren kennen, afspraken maken met vriendinnen, boos zijn en ontgoocheld, lachen en plezier maken, een liefde hebben, het gebeurt tijdens de resttijd van het onderwijs : tijdens de speeltijden.

De eigen leerdoelstellingen van kinderen worden in het onderwijs gemarginaliseerd. En daarmee kiest het onderwijs wel erg duidelijk positie : het is niet het instituut bij uitstek waar kinderen kunnen leren, (vaak zelfs ontleren kinderen daar hun typische leergedrag); de school is het socialisatie-instituut bij uitstek. En als zodanig werkt ze efficiënt : het kind krijgt er waarden en vaardigheden en gedragingen aangereikt die belangrijk zijn voor een inpassing in de huidige samenleving. Het onderwijs is meer compatibel met de samenleving dan met de zoekende, tastende, nieuwsgierige mens tijdens de levensfase waarin deze het meest leert.

Kinderen zijn dan ook geneigd het onderwijsgebeuren af te schermen t.a.v. de rest van hun leven. Hun houding t.a.v. het huiswerk illustreert dit. Het huiswerk is vaak de druppel die de schoolleerling doet overlopen :

'Ik vind de school heel fijn, alleen dat ze veel huiswerk geven!' (Karen, 8j.)

Als je de school uitwandelt zou het gedaan moeten zijn met die school. Je hebt dan zin om te spelen, maar je moet eerst nog huiswerk maken en lessen leren. De school dringt aldus ver door in het kinderleven. Robin en Peter stellen zelfs voor er de speeltijd aan te besteden, als ze daarna maar tijd hebben voor zichzelf. Dat de school bestaat en nodig is, tot daaraantoe, maar ze moet binnen haar eigen territorium blijven en zeker het territorium van de kinderen niet schenden.

Enkele besluiten

1. Hoe kinderen zich voelen in het onderwijs, en wat zij ervan vinden en wat zij ervan verwachten komt te weinig aan bod. Als kinderen over het onderwijs bevraagd worden, is dat haast steeds in functie van een vlotter verloop van de schoolse leerprocessen. Er moet in het onderwijs meer rekening gehouden worden met de eigen doelstellingen van de kinderen en dit niet alleen bij het onderwijsgebeuren dat zich afspeelt binnen de klas, maar ook en vooral bij de organisatie van het onderwijs. De kinderen als belangrijkste betrokkenen bij het onderwijs moeten er ook een duidelijke stem in krijgen.

In dat verband lijkt het me een typische opdracht voor de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad) om op basis van de opinies van de kinderen adviezen uit te brengen o.m. over de plaats van het huiswerk in het schoolgebeuren, over de bewegingsopvoeding in het onderwijs, over het sociale gebeuren om en rond de school enz. En dat men daarbij over het eigen onderwijsmuurtje moet kijken, is vanzelfsprekend.

2. Het onderwijs beschouwen als de instantie die een sleutelrol speelt bij het oplossen van diverse problemen lijkt te hoog gegrepen. De plaats waar kinderen overgaan tot verwerking en zingeving is niet zozeer de school, als wel het gezin. De betrokkenheid van kinderen op het klasgebeuren is dermate klein dat een beïnvloeding van het gedrag buiten die klas zeer beperkt zal blijven om maar te zwijgen van houdingen en waardeschalen.

De hoge verwachtingen die in dat verband nog steeds naar het onderwijs toe worden gesteld (en dit zowel i.v.m. b.v. de integratie van etnische minderheden als i.v.m. b.v. een veiliger verkeersgedrag), zijn aan grondige evaluatie toe en naar onze mening is de rol van het gezin in deze aan herwaardering toe.

Jan VAN GILS

Nationaal diensten-
en onderzoekscentrum
voor het spelende kind
Spastraat, 32
1040 Brussel.

Noten

¹ Voor wat betreft de mening van het kind over de school, hebben wij ons gebaseerd op een hoofdstuk uit het boek 'Wie niet weg is, is gezien. Hoe beleefd het kind zijn gezin, zijn school en zijn vrije tijd?', geschreven door Jan Van Gils en uitgegeven en te koop bij de Koning Boudewijnstichting, Brederodestraat 21, 1000 Brussel. Prijs : 400,-

² Zie deel 1 in het hierboven aangehaalde boek.

KRONIEK VAN EEN MIDDELBARE SCHOOLTijd

Het eerste jaar

Laten we vooreerst maar met het begin beginnen: 'het eerste jaar'. Het eerste jaar was voor mij een aanpassingsjaar aan het reilen en zeilen van de middelbare school. Ik herinner mij dat ik in het begin een hekel had aan de school en dat ik steeds heimwee had naar de lagere school en vooral naar mijn toenmalige klasgenoten.

Het eerste trimester waren mijn resultaten dan ook niet al te schitterend, maar dankzij de hulp van mama verbeterde die resultaten sterk naar het einde van het jaar toe.

Bij de overgang van het eerste jaar naar het tweede jaar kregen we een nieuwe klas. Dit viel me erg zwaar vermits ik net goed bevriend was geraakt met Pia die nu in een andere klas was terecht gekomen. Verder had ik me toen reeds aangepast en verliet alles erg vlot.

Opnieuw een nieuwe klas

Vervolgens kwam het derde en vierde jaar waardoor we opnieuw van klas hebben moeten veranderen.

Deze jaren waren nogal wild en onstuimig. We hadden een ongelofelijk rumoerige maar erg toffe klas. De leerkrachten kregen het op hun heupen van ons. Vooral met onze leraar latijn kregen we het aan de stok.

Hij schold ons uit voor kinderen die uit een verbeteringsgesticht kwamen en hij werd herhaaldelijk ontzettend woedend.

Leren deden we die jaren ook niet erg veel waardoor ik op het einde van het vierde jaar enkele vakantiewerken aan mijn been had.

De klasstituarlis

Nu zijn we gekomen aan het vijfde en zesde jaar, die logischerwijze het dichtst in mijn geheugen liggen waardoor ik er waarschijnlijk het meest over zal uitweiden.

Bij de overgang van het vierde naar het vijfde jaar kregen we voor de zoveelste keer een nieuwe klas, die in het begin ontzettend tegenviel voor mij en waardoor ik sterk terugverlangde naar mijn oude klas die ik toen fantastisch vond.

Er is ook een groot verschil tussen de mentaliteit in de tweede graad en de mentaliteit in de derde graad en dit werd ons reeds duidelijk gemaakt op de eerste schooldag in de derde graad. Alles werd nu veel serieuzer. Het vijfde jaar was voor mij een rotjaar. We hadden toen ook een onsympathieke titularis die er, naar mijn denken, alles voor deed om kliëkjes in onze klas te vormen. zo zette hij bijvoorbeeld al zijn lieverdjes aan een kant van de klas en gaf hij vooral

staande aan hun kant zijn les. Hij schrok er ook niet voor terug leerlingen belachelijk te maken. Het was eigenlijk ook het eerste jaar dat ik stil en schuchter was in de klas. Maar dankzij Lies, een goede vriendin van mij, heb ik het nog leuk gehad dat jaar.

Ook op een uitstap naar Parijs hebben we ons toen samen beregoed geamuseerd.

Mijn studiehouding ging er in dat jaar ook ietsje op vooruit waardoor ik toch een zorgeloze zomer had. En het zesde jaar hadden we een titularis die juist de eenheid van de klas stimuleerde waardoor de klas een heel stuk aangenamer werd, ja zelfs leuk.

De leerkrachten...

Een goede klassfeer vind ik zeer belangrijk en zeker wanneer het thuis wat moeilijk gaat, is zo'n klassfeer van groot belang.

Er waren in het zesde jaar leerkrachten die ik persoonlijk heel goed vond en dan denk ik vooral aan mijn lerares Engels.

Zij eiste veel van ons en haar toetsen waren ook heel moeilijk. Maar het was ook het eerste jaar dat ik de Engelse grammatica voor een groot stuk begon beet te hebben. De teksten die ze ons gaf waren ook wel moeilijk maar tenminste interessant en actueel. Zij had eigenlijk niet zoveel contact met onze klas en ze was ook niet altijd even aardig maar toch vond ik ze erg goed vooral omdat ik de indruk had dat ze de leerlingen heel objectief beoordeelde en er veel rekening mee hield of je je best deed of niet.

Mijn lerares Duits vond ik ontzettend slecht. Zij is dan ook ongeveer het tegenovergestelde van mijn lerares Engels. In haar lessen leerden we meer af dan bij. Ik kan niet beschrijven wat voor chaos en leemte er heerste tijdens de Duitse les, maar als ik je vertel dat iedereen steeds met iets anders bezig was en dat wij bovendien allen luidkeels en onbeschaamd met elkaar converseerden, kan je je het misschien enigszins voorstellen. Het toppunt van alles was dat ze dan nog moeilijke toetsen gaf waarin er veel gevraagd werd dat we niet geleerd hadden.

De vele toneelvoorstellingen waar we tijdens het zesde jaar naar toe zijn geweest vond ik ontzettend plezant. Met onze leraar Nederlands hebben we zelfs een stuk van de Kaukasische Krijtkring van Bertold Brecht gespeeld, maar ikzelf heb de eindopvoering voor een stuk verbod door hard in de lach te schieten. Op het einde van het zesde jaar behaalde ik behoorlijk goede resultaten waardoor ik het gevoel heb het middelbaar goed te hebben afgesloten.

En het schoolsysteem

Verder wil ik nog wat uitweiden over mijn mening wat betreft het schoolsysteem in het algemeen.

Vooreerst vind ik dat er veel meer aan sport zou moeten gedaan worden op school. Vervolgens zouden er ook meer creatieve vakken in het lespakket moeten zitten zoals drama, tekenen, dans, muziek... Dit alles omdat in het huidige schoolsysteem de kinderen vooral op intellectuele basis naar waarde worden geschat. Wanneer er nu meerdere facetten van de mogelijkheden van kinderen aan bod zouden komen dan zou de school een centrum worden dat instaat voor een ruimere ontwikkeling van het kind. De meeste kinderen zouden zich dan waarschijnlijk beter in hun vel voelen omdat ze ook op andere vakken geapprecieerd zouden worden. En zou ook gewoon meer fut komen in het schoolleven. Nu is het in elk geval toch maar een saai boeltje.

De leerkrachten klagen ook vaak dat er te weinig engagement van de kant van de leerlingen komt maar dit is toch ontzettend logisch. Laat me het even uitleggen :

Wanneer zij die zich niet alleen richten op het intellectuele van zichzelf steeds ergens buiten school moeten zoeken om de andere facetten van hun mogelijk-

heden te ontwikkelen wordt die wereld buiten school voor hen toch veel interessanter. Zij zullen ook zo vlug mogelijk de schoolpoorten willen verlaten want door het vele schoolwerk rest er hun bovendien niet zoveel tijd om die andere facetten van hun mogelijkheden te ontwikkelen. Wanneer de school een centrum zou zijn dat instaat voor een ruimere ontwikkeling van het kind zou de wereld binnen de schoolpoorten veel interessanter worden voor velen onder ons. De activiteiten tijdens de middag zouden dan ook van meer enthousiasme kunnen genieten vermits de middagpauze geen vlucht zou betekenen uit het saaie schoolleven.

Bijgevolg ontbreekt het de jeugd van tegenwoordig niet aan enthousiasme en engagement, maar is het het schoolsysteem dat DRINGEND aan vernieuwing toe is.

Rebecca THIJS
Esdoornlaan, 19
3050 Oud-Heverlee

HOE IK MIJ ALS OUDER VOEL BIJ HET ONDERWIJS VAN MIJN KINDEREN

In een ongecontroleerd ogenblik gaf ik de toezegging voor dit artikeltje. Een moeilijke opgave! Zoiets zet je niet zomaar op papier! Je beleeft het, denkt erover na, bespreekt het met andere ouders... maar neerschrijven...? Daarvoor ben je bij de hele zaak te emotioneel betrokken.

Dit wordt dan ook helemaal geen wetenschappelijk gefundeerd artikel maar een emotioneel-gekleurd verhaal van wat ik beleefde en nog beleef als ouder in het onderwijs van onze kinderen.

Hoe het begon...

De kinderen hebben tot 12 jaar school gelopen in een methodeschooltje. Ze leerden door probleemoplossend leren : projecten waarin een probleem moet opgelost worden, aangevuld met inoefenperiodes, geënt op de moeilijkheden uit de projecten. De kinderen hadden een maximale inbreng en leerden elk op hun niveau. Het was levensecht leren. Onze kinderen hebben genoten van die periode : een stel geïnteresseerde, leergierige kinderen, die steeds met plezier naar school gingen, uren boeiend konden vertellen over hun projecten, bergen materiaal naar school meesleurden...

Ouderparticipatie

Ouderparticipatie was geen hol woord maar een wezenlijk onderdeel van de school. Als ouders waren we betrokken bij en medeverantwoordelijk voor alles wat met de school te maken had : ideologie, beheer van de school, infrastructuur, pedagogische principes, leerplan, leerinhouden, vernieuwingen,... Er was veel informeel contact met begeleiders en andere ouders. Niet dat alles van een leien dakje liep : we hebben nachten vergaderd, hevige ruzie gemaakt, reuzeplafers

begaan... want samenwerken, kritiek geven, kritiek krijgen... had niemand echt geleerd.

Als ouders waren we ook degelijk geïnformeerd over onze kinderen : geen rapport maar een uitgebreid, geschreven verslag over de cognitieve, sociale, affectieve en motorische vorderingen van het kind. Problemen werden onmiddellijk gesignaleerd zodat er samen aan een oplossing kon gewerkt worden.

In die periode waren we vooral bezorgd of de kinderen het nodige peil zouden halen om naar het middelbaar onderwijs te kunnen. Dat ze gelukkig waren, daar twijfelden we niet aan.

Ik was zwaar geëngageerd in de school. Het was vaak vermoeiend en lastig. Maar ik heb genoten van die periode.

Voor mij was dit echte ouderparticipatie

Ouderparticipatie zie ik als een deel van het medebeheer door de kinderen : hoe meer de kinderen zelf kunnen meebeslissen, hoe minder de ouders moeten betrokken worden. Eigenlijk ben je als ouder tijdelijke plaatsvervanger van je kind. Die evolutie was ook duidelijk zichtbaar van kleuter tot 12-jarige : bij de kleuters werd zeer veel beslist door ouders en begeleiders, naarmate de kinderen ouder werden, beslisten ze steeds meer zelf wat er in hun leefgroep en

school gebeurde en werden de ouders enkel nog geïnformeed of om raad gevraagd.

Ik vond het prettig dat de kinderen steeds meer zelf beslissen, zelf verantwoordelijkheid droegen, dat ze een steeds reëler beeld verwierven over hun eigen mogelijkheden, sterke en zwakke punten,...

Naar het middelbaar onderwijs

En dat is nu net het punt waarmee zowel de kinderen als ik het in het middelbaar onderwijs moeilijk hebben:

- de leerlingen hebben geen inspraak, noch in het schoolgebeuren, noch in het klasgebeuren; alles wordt boven hun hoofd beslist. In sommige scholen voel je dat al aan de sfeer bij de inschrijvingen.

B.v.: Tina merkt na een bezoek aan een school verontwaardigd op: 'Daar ga ik niet! Die directeur heeft alleen met moeke gepraat, hij heeft me zelfs geen hand gegeven';

- de leerlingen hebben geen zicht op hun persoonlijke vorderingen in de betekenis van weten wat ze kunnen en kennen; ze kennen enkel hun sterke en zwakke kanten aan de hand van de punten die ze behalen, ze weten niet of ze in staat zijn deze kennis toe te passen in het dagelijks leven. De enige motivatie om te leren is dan ook 'punten behalen om erdoor te zijn'. Dit heeft natuurlijk te maken met de functie van het onderwijs (selectie) en met de vakopsplitsing maar de leerlingen verliezen daardoor de zin van het leren, ze zien er het nut niet van in.

B.v.: een antwoord van Lien uit een gesprek met haar lerares van de basisschool na 3 maanden middelbaar onderwijs (A.S.O.): 'akkoord, ik heb goede punten, maar vraag me niet iets interessants te vertellen dat ik in die 3 maanden geleerd heb, want dat is er niet.'

Als ouder krijg je geen vat op hoe men met jouw kinderen omgaat, je komt er zelfs niet achter welke visie men heeft op kinderen en jongeren, op opvoeding, op inspraak en verantwoordelijkheid van leerlingen. Je wordt enkel geconfronteerd met de gevolgen: een ongeïnteresseerd kind dat naar school gaat omdat het moet, maar pas leeft na de schooluren; een schoolmoë dochter met elke morgen hoofd-, buik- en an-

dere pijnen; een zoon die onverwacht met een C-at-test thuiskomt en weigert nog verder naar school te gaan; een verwijzing naar technisch of beroeps voor de meest onhandige van je kinderen...

En daar sta je dan... machteloos!

Iedere ouder droomt van gelukkige kinderen, die een zin hebben in hun leven, die hun leven zelf in handen nemen, die verantwoordelijkheid aankunnen. Voor een deel reken je hiervoor ook op de school: om verantwoorde keuzes te leren maken, die passen bij hun mogelijkheden en beperkingen en hen in staat stellen een beroep te kiezen waarin ze zich goed voelen.

Maar je rekent er vooral op dat ze er in slagen van die lange schooltijd een aangename tijd te maken waarin er veel leerzame dingen te beleven vallen.

En deze verwachtingen worden vaak door de school niet ingelost! Na lang en moeizaam zoeken hebben wij een BUSO-school gevonden waar de leerlingen niet betutteld worden, waar ze leren zelfstandig zijn, waar men nog in hen gelooft. In een Freinet-middenschooltje hebben we een team gevonden dat verantwoordelijkheid en inspraak geeft aan de kinderen (b.v. klasseraad met de kinderen), waar de vakopsplitsing verzacht wordt door in blokken te werken en waar veel aandacht gaat naar keuzes maken, eigen mening verdedigen, en elkaar beoordelen.

We hebben natuurlijk ook leerkrachten ontmoet die hun leerlingen zo konden boeien dat leren een plezier werd. Maar in het systeem van het onderwijs, vooral dan van het A.S.O. zijn we erg ontgoocheld. Ik denk dat dit systeem weinig geïnteresseerde, leergierige kinderen zal voortbrengen. En als ouder blijf ik dan motiveren voor iets waar ik zelf niet achter sta.

Ik blijf dromen van een school waar de kinderen 'genieten' van het leren, omdat het de moeite waard is, waar ze niet moeten gedwongen worden met punten, toetsen en zittenblijven,...

Gerda MOENECLAËY

Seminarie en Laboratorium
voor jeugdwelzijn en volwassenvorming
H. Dunantlaan, 2
9000 Gent

EEN TERUGBLIK VAN EEN LEERKRACHT

In het midden van de 'grote' vakantie een artikel schrijven over het onderwijs is geen gemakkelijke opdracht, omdat kwaliteiten zoals discipline en orde meestal op dat moment ook met vakantie zijn. Anderzijds leent deze periode er zich beter toe dan het schooljaar omdat er nu tijd voor is en omdat het makkelijker is een periode te beoordelen van op een comfortabele afstand dan wanneer je er midden in zit.

Toen ik mij in oktober 1968 liet inschrijven in de Germaanse van de K.U. Leuven, was het zeker niet mijn bedoeling om later, in het onderwijs, een carrière op te bouwen die erin bestond opgroeiende jongens en meisjes te "kweken" die sociaal-bewust en maatschappij-kritisch zouden zijn. Ik had op dat moment namelijk nog helemaal geen vastomlijnd idee van wat ik met een eventueel diploma zou aanvangen. De Germaanse lag zowat in het verlengde van mijn vorige studies en ik hoopte er toch een aantal vakken in te vinden die bij mijn interesse voor literatuur en taal zouden aansluiten, hoewel een aantal mensen, die het konden weten, er vaak voor gewaarschuwd hadden dat dit wel eens niet het geval zou kunnen zijn. Zowat 95% van de afgestudeerde Germanisten zou in het onderwijs terecht komen en ik had zo'n vaag gevoel dat ik wel bij die overige 5% zou belanden. Ik zou wel zien.

In de eerste licentie al werd ik voor een interim gevraagd in een Brusselse school. Ik ben daar toen vrij gretig op ingegaan, meer voor het avontuur, het nieuwe, dan uit idealisme. Aantrekkelijk aan interims was tevens het ongebonden karakter ervan: je werd voor een beperkte periode in een school gedropt, een school die jou 'vroeg', en je beschikte daardoor over de vrijheid onderwerpen of methodieken te kiezen die in een andere situatie misschien niet door elke directeur of inspecteur zouden geapprecieerd worden. Ook de variatie van het werk was verleidelijk: elke interimfunctie was weer eens iets anders. Door die vrijheid was het ook best mogelijk om het ideeëngoed van mei '68, dat de meeste jonge mensen van toen, en dus ook mij, erg had aangesproken, aan de leerlingen door te geven.

Via zelf gekozen teksten en thema's, via klasgesprekken en discussies, wilde ik de leerlingen 'veranderen': ik wilde hen kritisch doen nadenken over zichzelf, hun positie in de klas, de klas in de school, de school in de maatschappij, de maatschappij in de wereld. Ik voelde toen aan dat ik mij veel vrijheid kon veroorloven, omdat het tenslotte toch 'maar' een interim was. Bijgevolg vond ik het na de Germaanse helemaal niet zo erg dat ik niet meteen definitief in het onderwijs aan de slag kon, en nam ik met plezier elke aangeboden interimfunctie aan. Ook deed ik in die periode wat ervaring op in andere gebieden, o.a. sociaal-cultureel werk vond ik boeiend, vooral in een tijd waarin verschillende centra in de 19 gemeenten van Brussel als paddestoelen uit de grond schoten.

Na mijn legerdienst – burgerdienst was toen nog een vrij onzekere aangelegenheid: je bleef in het ongewisse over de keuze van verenigingen en het soort werk dat je wilde verrichten – voelde ik echter aan dat het

stilaan tijd werd om iets definitiefs te kiezen, dat niet zo vrijblijvend was. Interims doen was immers energieopslopend en op den duur frustrerend, omdat je er niets degelijks kon opbouwen. De tijd was meestal te kort om een relatie met de leerlingen tot stand te brengen. En dus maar solliciteren, met al vlug positieve reacties van o.a. een school waar ook nogal wat vroegere medestudenten waren terechtgekomen. De toenmalige directeur was nogal gebeten op zogenaamde maatschappij-kritische leerkrachten, maar liet zijn weezin op zo'n domme manier blijken dat het geen probleem was om hem tijdens het interview om de tuin te leiden. We zouden dus voor 't eerst aan het "serieuzere" werk kunnen beginnen.

Dat deze school een slechte reputatie had in de omgeving, heeft me nooit echt geraakt. Integendeel, elke keer ik er de gelegenheid toe had, heb ik geprobeerd de mensen op hun vooringenomenheid te wijzen en hun vooroordelen. Na een tijdje was wel het lage niveau van de meeste leerlingen frustrerend: interessante teksten of thema's moesten opzij gelegd worden of vervangen door minder boeiende lessen over onderdelen die de leerlingen al lang behoorden te beheersen.

Enorm stimulerend en inspirerend was anderzijds het feit dat de school in die jaren structureel in een stroomversnelling was terechtgekomen: principes over inspraak, overleg, medezeggenschap, open boekhouding, enz. kwamen toen ter sprake en brachten heel wat leven in de brouwerij. Naast lesgeven werd er veel vergaderd, geprotesteerd, gediscussieerd. Het ging hier duidelijk om zeer essentiële aangelegenheden. Die hadden onder meer te maken met het feit dat de school als eerste school in de stad, zonder veel intern noch extern overleg, naar het V.S.O.-systeem was overgeschakeld. Hoewel vandaag de meeste V.S.O.-principes (uitstellen van een definitieve keuze, kleinschaligheid, wegwerken van de discriminatie van het technisch/beroepsonderwijs, aanbieden van een brede waaier van mogelijkheden, werken met evaluatie door commentaren en niet door punten, enz.) nu niet meer gerealiseerd worden, stond ik er in die periode zeker achter, hoewel het systeem door omstandigheden tot excessen leidde, zoals het lesgeven aan een klas van één leerling.

Ongemerkt was intussen de tijd voorbijgegaan, een tijd waarin niet alleen wij, maar de hele maatschappij langzaam geëvolueerd was: in de jaren '70 volstond het om onderwerpen zoals abortus, drugs, migranten, leerlingeninspraak, 3de wereld, in de lessen aan te brengen om verzekerd te zijn van oprechte aandacht en hevige discussies. Leerkrachten die dergelijke



onderwerpen 'durfden' behandelen, mochten rekenen op een zekere populariteit onder de leerlingen. In de jaren '80 echter moesten diezelfde leerkrachten ervaren dat die onderwerpen hadden afgedaan en plaats hadden geruimd voor andere, zoals: carrière maken, geld, status, ik, ... In een tijd waarin het Vlaams Blok opzienbarende winsten boekte, werd het in sommige klassen zelfs gevaarlijk het woord 'migranten' nog maar uit te spreken zonder het risico te lopen agressieve, racistische reacties naar je hoofd geslingerd te krijgen.

Intussen was ook het verschijnsel reffectatie niet ongemerkt aan mij voorbijgegaan. In tegenstelling tot heel wat minder fortuinlijke collega's, werd ik in de eigen instelling gereffecteerd, zodat alleen de administratieve kwellingen ondergaan moesten worden. Positief was trouwens dat ik in deze periode ook ervaringen heb kunnen opdoen in de derde en zelfs de tweede jaren. Ook mijn eerste lessen aan de leerlingen van de beroepsafdeling van de school dateren van toen.

Ik ben altijd van mening geweest dat 10 jaar onderwijs het maximum is voor een leerkracht wil hij of zij niet het gevaar lopen uit te doven of langzaam op automatische piloot over te schakelen. Om fris te blijven vond ik dat lesvoorbereidingen, na enkele jaren, weggegooid moesten worden.

Toen Burgerdienst voor de Jeugd een gedetacheerde zocht, ben ik dan ook graag op deze nieuwe uitdaging ingegaan, weliswaar met de ingebouwde zekerheid dat ik na 2, 4 of 6 jaar op de school zou kunnen te-

rugvallen. Het werk was zeer verrijkend en boeiend. Mijn opdracht bestond er niet alleen in de vorming te organiseren voor gewetensbezwaarden, daarnaast moest ik ook 'vredesopvoeding' helpen uitbouwen, die op dat moment in Vlaanderen in haar kinderschoentjes stond. Wegens redenen van interne, organisatorische aard, besloot ik echter na 2 jaar terug naar het onderwijs te gaan. Eerlijkheidshalve moet ik toegeven dat de lange - verdiende!! - vakanties hierin ook wel een rol zullen gespeeld hebben.

Terug in de school werd mij de gelegenheid geboden om mee te springen op de trein van P.A.V. (Project Algemene Vakken). Dit was nieuw voor mij en ik wilde wel eens op een degelijke manier met de leerlingen van het 5de jaar Beroeps werken, wat ik tot dan toe slechts occasioneel had kunnen doen. Tevens vond ik de P.A.V.-principes zeer fris en vernieuwend. Toch had ik de moeilijkheidsgraad van het lesgeven aan 'beroepsmensen' aardig onderschat, toen bleek dat een aantal lessen heel chaotisch verliepen wegens o.a. discipline-problemen, klasconflicten, verkeerde aanpak, te hoog gestelde verwachtingen, enz. Dank zij een flinke steun van de collega's P.A.V. en een stimulerend klopje op de schouder vanwege de directie konden, tot nog toe, alle moeilijke periodes overleefd worden.

P.A.V. geven blijft echter niet te onderschatten, mede door het ongeloof en vaak zelfs de slechte wil van sommige collega's Praktijk en Technische Vakken, die P.A.V. meer een vrijetijdsbesteding dan een volwaardig vak vinden. Vooral op deliberaties kan dat tot hoogoplopende discussies leiden. In een theorieles, zoals P.A.V., kan je je 't nu eenmaal niet veroorloven sommige leerlingen af en toe eens een schop onder hun broek te verkopen. Ervaring heeft me ondertussen geleerd dat onze leerlingen, en niet alleen de beroepsleerlingen pas dan gemotiveerd raken als de lessen zich in een buitenschoolse omgeving afspeelen.

Tijdens evaluaties van de lesinhouden blijkt altijd weer dat extra-muros activiteiten het langst bij hen blijven en het diepst op hen inwerken.

Ik heb nu, met vallen en opstaan, toch al 17 jaar onderwijs achter de rug en tot besluit van deze overpeinzingen zou ik willen stellen dat, wil het lesgeven nog zin hebben, de lessen, en, in het algemeen, de school zelf, dan zo nauw mogelijk moeten aansluiten bij het leven daarbuiten. De ideale les is de les waarvan de leerlingen vinden dat zij niet lang genoeg kan duren. De ideale school is de school waarin de leerkrachten hun leerlingen om 16.30 onder dwang naar huis moeten voeren.

Om dit ideaal na te streven zijn principes als kleinschaligheid en mobiliteit enorm belangrijk. Ik vrees alleen dat de laatste ministeriële beslissingen op dit vlak niet bepaald hoopgevend kunnen genoemd worden en dat we een periode tegemoetgaan waarin de klok teruggezet wordt omdat we minder mogelijkheden zullen hebben met grotere klassen en met een evaluatiesysteem dat prestatiegericht is.

Willy DILLEN
E. Moensstraat, 33
3078 Meerbeek

ZELFREFLECTIE VAN EEN DIRECTIE

Het is niet zo eenvoudig zichzelf te kennen: mensen worden voor zichzelf nooit helemaal doorzichtig. Het ontbreken van een serieuze wil om zichzelf te kennen leidt vaak tot zelfbedrog en creëert een artificieel personage. En het gevaar bestaat dat men zich op den duur zo vereenzelvigd dat men de vermomming niet eens meer merkt. Van de Grieken hebben we de spreuk geërfd "Ken uzelf, *Gnoothi seauton*". Ze stond gebeiteld op de Apollotempel van Delphi.

Zelfkennis houdt ook in dat je je positieve en 'negatieve' kanten voor jezelf onder woorden durft te brengen. Als je een 'leidinggevende' functie gaat vervullen stel je je toch wel enkele vragen. Wat verwacht(en) jezelf en anderen van deze functie? Kan je die verantwoordelijkheid dragen? Hoe kan je jezelf en anderen (ook leerlingen) blijven inspireren en stimuleren? Kan je organiseren? Hoe hou je het psychisch en fysisch vol? Hoe kan je een ontspannen en gelukkig mens blijven? Welke zijn je diepste bronnen om je te laven en te sterken?

In een directiefunctie van een school heb je heelwat te doen en ontstaat er bijna een constante "spanning". Vele mensen en instanties doen vaak regelmatig beroep op je.

Waarom een directiefunctie?

Met ingang van 1 januari 1988 werd ik als directeur benoemd aan de Middenschool van het Gemeenschapsonderwijs te Maaseik.

Voorheen had ik in drie andere scholen gedurende 11 jaar (hoofdzakelijk het vak geschiedenis) lesgegeven. Ik voelde dat de 'uitdaging' van het lesgeven waterde en ik wilde wel wat 'anders'. Tijdens een personeelsvergadering vroeg de toenmalige directeur dat de leerkrachten die interesse hadden om in de toekomst een directieambt te bekleden zich zouden melden.

Tijdens een persoonlijk gesprek met deze mocht ik veel steun en stimulans ervaren om die uitdaging aan te gaan.

Hoe kijkt een directeur tegen zijn leiderschap aan?

Een directeur is de leider van een school. Dagelijks ontmoet je vele mensen: leerlingen en hun ouders, onderwijzend, administratief, onderhoudspersoneel, collega's,... Iedere directeur zal dit leiderschap wel op zijn eigen manier invullen, vervat in een samenspel van persoonlijke kwaliteiten, van voorbeelden van voorgangers en van eigen jeugdervaringen.

Tengevolge van het steeds evoluerend maatschappijbeeld (o.a. inspraakorganen) wordt heden ten dage van een directeur ook heelwat 'anders' verwacht dan 10 tot 20 jaar geleden.

Hierbij zijn een aantal kwaliteiten zeker onontbeerlijk, zoals: 'inbeelding', 'inspiratie' en 'intuïtie'.

Voor de eerste kwaliteit moet je in staat zijn om op basis van beschikbare informatie een samenhangend toekomstbeeld te vormen.

Voor het tweede is het belangrijk dat je een sterk inleef- en (in)luistervermogen bezit. Leerlingen en personeelsleden zoeken soms een vertrouwenspersoon aan wie ze hun 'verhaal' kwijt willen. En dat verhaal van leerlingen neemt vaak de vorm aan van een 'tragedie' als we denken aan relatieproblemen met ouders, zelfmoordneigingen, incest, drugs, pesterijen, enz. Op heelwat ogenblikken denk je dan of je wel goed geplaatst bent om deze problemen te verwerken, laat staan ze helpen op te lossen. "Dankzij deze

problemen" leer je ook de werking van een goed PMS-centrum kennen en waarderen, alhoewel ook deze mensen niet altijd de juiste scholing gehad hebben op deze terreinen. Bij zulke gevallen is het interessant dat je kan terugvallen op 'gespecialiseerde' diensten die vanuit hun ervaringen zeer discreet tewerkgaan. Een hulpverlener uit de sociale sector zei me eens tijdens een bespreking van een probleemsituatie dat ik steeds moet betrachten dat ik directeur blijf en mij niet te zeer innestel in het probleem.

Op de derde plaats is het essentieel om goede ingevingen te hebben en in de concrete situatie met tegenwoordigheid van geest het goede te doen.

Achteraf sta je soms van jezelf verstomd — zeker bij gesprekken met onze Nederlandse leerlingen en ouders — hoe het mogelijk was dat je juist op dat ogenblik dat woord zei of die reactie had en dat het meer onbewust (intuïtief) dan bewust gebeurde.

Deze 'kwaliteiten' aanleren is niet eenvoudig, maar toch heb ik in mijn prille ervaring als directeur geleerd en ervaren dat in overleg, gesprek en bezinning langzaam iets kan groeien. Hierdoor ontstaan inzicht en visie waardoor het makkelijker wordt om te oordelen en prioriteiten te leggen. Zodoende ben ik ervan overtuigd dat het 'leiderschap' geen eenmanszaak is, maar wordt gedragen door een groep.

Een directeur is meer dan een directeur

Net zoals je personeelsleden ben je als directeur toch ook maar een mens die zich ook beweegt in andere leefrealiteiten zoals gezin, culturele verenigingen, vrienden e.a. En ook van deze laatsten gaan (positieve en negatieve) invloeden uit, die je niet zomaar van je afschudt. Maar geweldig is het als je weet dat je thuis begrip moogt ontvangen indien het op het werk te belastend was of zou misgelopen zijn.

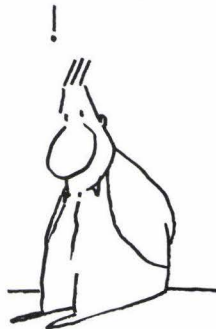
Buiten één feit (wat reeds in zeer gunstige zin is opgelost) mag ik beweren dat de huidige verstandhouding tussen mij en mijn personeelsleden, alsook onderling, zeer goed tot goed te noemen is.

Dankzij een goedwerkend pedagogisch college (= vergadering van vijf verkozen onderwijzende personeelsleden) worden de belangrijkste beslissingen (o.a. urenpakket, jaarplanning, pedagogische en didactische problemen) grondig voorbereid. Dit 'colle-

IK BEN
WEL GRAAG
DIRECTEUR VAN
DE LEERLINGEN,



EN OOK
WEL VAN DE
LEERKRACHTEN,



MAAR NIET
VAN DE SCHOOL.



ge' vergadert bij mij op school minimaal viermaal per schooljaar en indien noodzakelijk ook vaker. Er wordt in een open en joviale sfeer vergaderd.

Deze resultaten worden achteraf aan het voltallige personeel meegedeeld, uitgevoerd en indien nodig gecorrigeerd. Trimestrieel houden we een evaluatievergadering.

Via functioneringsgesprekken met je personeelsleden ontvang je een respons en hieruit distilleer je de voorname en bruikbaarste elementen. Maar toch komt het bij sommige personeelsleden raar over als je hen de vraag stelt "hoe zij zich voelen" en functioneren in hun werk. Meestal verrast die vraag hen omdat 'iemand' anders hen verplicht na te denken over zichzelf. Zulke gesprekken bieden heel veel kansen om je mensen te leren kennen op beroepsvlak, op persoonlijk vlak en is soms ook nuttig om misverstanden tussen mensen weg te werken.

In dat opzicht hebben de personeelsleden ook de kans gehad anoniem (via een enquête) hun mening te vertolken over de directie, de cultuur, de organisatie (doelstellingen) en de huisstijl van onze school. Ook al moet je de resultaten van iedere enquête proberen te relativiseren, toch blijf je als directie gevoelig voor je eigen ego en voel je je gestreeld als je ontdekt dat je in grote lijnen op de dezelfde golfen zit van je medewerkers (= leerkrachten en opvoedend personeel).

Dit belet evenwel niet dat je je op bepaalde momenten 'eenzaam' voelt omdat je sommige 'dingen' beroepshalve (deontologisch) niet mag delen; je staat

machteloos tegenover de administratieve en bureaucratische overheidsdiensten, het overlijden van in dienst zijnde leerkrachten en leerlingen, leerlingen die niet "willen" studeren, de vakbekwaamheid, de menselijke aanpak en het onbegrip van sommige personeelsleden, leerlingen en ouders...

Relatie met leerlingen en personeelsleden

Wie studeert heeft recht op prima onderwijs. Een directie moet roeien met de personeelsleden die hij 'erft'. In elk personeelsbestand zit er "kaf tussen het koren" en dit kun je niet altijd zomaar verwijderen. Via diplomatie, tact en geduld heb ik toch wel wat kunnen bereiken (dacht ik).

Ik wijs geregeld ieder personeelslid op zijn/haar verantwoordelijkheid en bespreek de minder goede kanten wel onder vier ogen. Degelijke leerkrachten en verantwoorde methodes en middelen moeten instaan voor een veilig verloop van leerprocessen die door de leerlingen (die zich voldoende inzetten) met plezier en succes kunnen doorgemaakt worden. Kwaliteitsverbetering van het onderwijs is echter niet denkbaar zonder een positieve selectie, een grondige opleiding, navorming en een redelijke waardering van de leerkrachten.

Deze laatste mogelijkheid neem ik vooral te baat als ik klasseraden, lessen of lesmomenten ga bijwonen. Tijdens die ogenblikken – al beweren sommige collega's dat ze voor het bijwonen van lessen geen tijd zouden hebben (!) – leer ik de leerkracht weer in zijn eigen onderwijssituatie kennen, ook al beantwoordt die situatie niet altijd aan de realiteit (zenuwachtigheid). Via een appreciatie van de leerkracht in het bijzijn van de leerlingen – eventueel tijdens lesmomenten – voelt de leerkracht zich geruggesteund. Dit betekent evenwel niet dat de leerlingen hierop geen recht hebben. INTEGENSEEL.

Tijdens iedere personeelsvergadering herhaal ik dat we met 'onze' leerlingen meer bereiken door hen te stimuleren en te appreciëren dan door hen (zinloos) te straffen om een zogenaamd (beter?) effect te krijgen.

Ik ervaar dat ik door een losse babbel met de leerlingen (o.a. op de speelplaats) een spontaneïteit losweek die de leerling minder drempelvrees doet krijgen indien hij daarna eens ontboden wordt in je bureau.

De menselijke aanpak van de leerlingen blijft voor mij primordiaal. Ik ben op de eerste plaats "directeur van de leerlingen". Aan de jonge leerling verantwoordelijkheidszin bijbrengen is een permanent leerproces: hij moet hierin door het voltallige personeel van opvoeders en leerkrachten begeleid worden.

Ik hecht daarom veel belang aan het bijbrengen en instandhouden van waarden (Leefsleutels voor jongeren). Onderwijs is zoveel meer dan intellectuele kennisoverdracht. We moeten onze leerlingen opleiden om met mensen om te gaan.

Dit vraagt veel energie en medewerking van het ganse team, van de leerlingen en ook van de ouders.

Het afgelopen schooljaar vroeg ik aan de ouders om een vragenlijst (anoniem) in te vullen i.v.m. de wis-



selwerking ouders/school. Vragen zoals: "Beantwoordt de school tot heden aan uw verwachtingen? Waaraan zou de school volgens U meer aandacht moeten schenken? Vindt U dat er meer aandacht moet besteed worden aan het bijbrengen van sociale vaardigheden? Kunt U met Uw vragen steeds bij de directie terecht?" leverden enkele interessante suggesties op, alhoewel zulke bevragingen nog te 'vreemd' overkomen bij ouders.

Besluit

Ik voel mezelf goed in deze school omdat ik van alle partijen (hoofdzakelijk van het personeel) de kansen

krijg om mezelf te mogen zijn en te groeien. Mijn (hoofdzakelijk administratieve) beperktheden ken ik inmiddels, maar met een goeddraaiend secretariaat komt alles in kannen en kruiken.

Ik stap tot op heden 's morgens zonder spanning naar school en 's avonds naar huis omdat ik deze job in een 'warme' sfeer kan uitoefenen; een sfeer die je samen met iedereen bepaalt. Hierbij horen uiteraard ook de 'buitenschoolse' activiteiten (studiedagen en vooral het schooltoneel van leerlingen, personeelsleden en directie) en andere sfeerbepalers (verjaardagskaartjes, tractaties, etentjes,...).

De functie boeit me nog steeds – ook al bekruipt me nog bij momenten de drang om te gaan lesgeven, hetgeen ik ook ieder schooljaar nog geregeld "meepik". Je mag dan nog zo een goede (lees administratieve) vooropleiding genoten hebben, bijscholing, managementcursussen (positieve ervaring op de Vlerick-school aan de RUG) en andere seminaries gevolgd hebben, indien de *menselijke kant* ontbreekt in deze opdracht, loopt het vlug mank in een school.

Ik hoop dat hetzelfde positieve gevoel ook overheerst bij 'mijn' personeelsleden en leerlingen. Het grootste deel van een mensenleven wordt immers (meestal) ingevuld door de werksituatie en dan is het m.i. belangrijk genoeg dat je in een gezonde en openhartige sfeer met elkaar moet kunnen samenleven.

Leren is steeds moeizaam (ook voor een directie). Het resultaat hiervan is de inspanning waard: meer arbeidsvreugde, betere en deskundigere leiding, grotere innerlijke vrede.

Ivo DRIESKENS

Directeur

Middenschool Maaseik

Burg. Philipslaan, 20

3680 Maaseik

MIJMERINGEN OVER DERTIG JAAR P.M.S.: VAN STUDIE- EN BEROEPSORIENTERING TOT LEERLINGENWELZIJSZORG

Het Vlaams Welzijnscongres is afgesloten. Je voelde je een vreemde eend in de bijt. Je had vooraf geboeid de congressteksten doorgenomen, je was er erg geïnteresseerd naar toe getrokken en je had leerzame contacten. Toch kwam het P.M.S. maar marginaal aan bod. Vreemd gevoel : déjà vu. Meer dan dertig jaar terug, was je verwonderd na een Congres van het Vlaams Economisch Verbond. Toen ging je naar congressen over arbeidsmarkt en tewerkstellingsvooruitzichten ; nu over welzijnsproblemen. Wie of wat is veranderd : jijzelf, het P.M.S. of is er nog een derde in het spel...?

De dubbelzinnige start van het P.M.S.

De Wet van 1 april 1960 en het K.B. van 13 augustus 1962.

De wetgever erkent naast de nieuwe formule van de PMS-centra (P.M.S.) ook de oude formule van de Diensten voor Studie- en Beroepsoriëntering (S.B.O.).

Van bij de aanvang zijn er twee strekkingen, die zowel terug te vinden zijn in de centra als in de diensten : een groep die de "continue of voortgezette oriëntering" voorstaat en een groep die meer de klemtoon wil leggen op het "psychologisch toezicht". De term "leerlingenbegeleiding" is dan nog totaal onbekend. Voor de eerste strekking is de school de vindplaats, waar aan primaire preventie kan gedaan worden met het oog op de arbeidsmarkt. Men wil de studie- en beroepsoriëntering anders benaderen dan vroeger door het keuzeproces doorheen de schoolloopbaan te volgen i.p.v. zich te beperken tot éénmalige tussenkomsten. Voor de andere strekking is de school de werkplaats waar men, naar Angelsaksisch model, aan "guidance" wil doen.

Je duikt terug in je verleden. Toen je in je thesisjaar de Economische Raden van alle Vlaamse provincies bezocht, de grootste vormingscentra van de middenstand, de belangrijkste beroepsfederaties en ook, als vreemde eend in de bijt, de congressen van het Vlaams Economisch Verbond. Uiteindelijk ging je solliciteren. Je had een goed gesprek. Met enthousiasme had je je visie ontvouwd. Je geloofde in de democratisering van het onderwijs en je was een fervent voorstander van de gelijke kansen. Het secundair onderwijs waaierde uit in een onbepaald aantal studierichtingen. Achter iedere richting zou wel een bepaald leerlingprofiel steken. Met testen en de factoranalyse zou je dat snel achterhalen. Met de slogan uit de bedrijfspsychologie, "de juiste man op de juiste plaats", zou je het klaren : per onderwijsniveau een waaier van richtingen op basis van specifieke aanleg en interesse.

Je kreeg bericht je op die gezegende dag op een bepaalde SBO-dienst aan te melden. Je werd er vriendelijk onthaald en ook de kennismaking met de personeelsequipe verliep prima. Dan werd het ernst. De concrete werkverdeling diende besproken. Op een mum van tijd was dit geregeld. Je kreeg je scholen toegewezen, het testmateriaal werd toegelicht en je werd binnengeleid in je bureel. Het was een koude douche. De rest van de dag zat je er suf bij. Jaren na mekaar

had men je in de normaalschool het onderscheid tussen technieken en methodieken ingehamerd. Jaren na mekaar had je aan de universiteit vooral technieken ingestudeerd. De universiteit had geen methodiek voor ons werk ; de SBO-diensten blijkbaar evenmin.

De guidance en de schuchtere start van de leerlingenbegeleiding in de basisschool

Het K.B. van 6 maart 1970.

Na één decennium wint de guidance-idee veld. Intussen is de onderwijsvernieuwing, en dan vooral in het Gemeenschapsonderwijs, op dreef gekomen. Men heeft er al enige ervaring inzake de samenwerking tussen de school en het P.M.S. in het kader van klasseraden. Men begint te geloven in een vruchtbare samenwerking. De school is niet langer de vindplaats.

De werking van het P.M.S. en de S.B.O. blijven echter hoofdzakelijk beperkt tot leerlingen van het secundair onderwijs. Het K.B. van 1962 wordt wel soepeler ten aanzien van het lager onderwijs. Vroeger mocht er enkel tussengekomen worden in het zesde leerjaar van de lagere school (oriënteringsonderzoeken) en voor leerlingen die twee jaar achterop waren of één jaar achterop en waarvoor een tweede mislukking dreigde (multidisciplinair onderzoek voor toelating tot het buitengewoon onderwijs). Het K.B. wordt aangepast en laat nu toe op gemotiveerde vraag van het medisch schooltoezicht of van de ouders, zo ze een observatieverslag van het schoolhoofd kunnen voorleggen, een individuele tussenkomst te doen in de basisschool. Dit wordt de grondslag voor een continue leerlingenbegeleiding vanaf de kleuterschool.

Het heeft jaren geduurd vooraleer je met je mensen een eerste aanzet vond voor een PMS-methodiek. Intussen was je van regio veranderd : van Limburg naar Leuven. Je had nog enkele jaren in het P.M.S. gewerkt om nadien directeur te worden van een S.B.O. - Bij de overstap van Limburg naar Leuven was je aandacht gewekt voor een merkwaardig feit : meer dan tien IQ-punten verschil tussen een zesde latijnse in Limburg en in Leuven. Het college in Limburg bood voor het eerst aan de lokale jeugd de gelegenheid om ter plaatse humaniorastudies te doen ; in Leuven betroof het een gerenommeerd college. Raar, is een Limburger gemiddeld minder verstandig of is hier een maatschappelijke factor in het spel ?

- Na enkele jaren in het Leuvense college stelde je vast dat er, naar intelligentiepeil, een hiërarchie bestond tussen en binnen de oude en de moderne humaniora. In alle afdelingen bleef het gemiddeld peil gehandhaafd van de zesde latijnse tot en met de retorica en toch verdween de helft van de leerlingen in de loop van de jaren. Bij nazicht van de individuele dossiers van deze voortijdige schoolverlaters waren er opvallend veel gevoeligen en/of sociaal geëngageerden bij. Er klopte iets niet met onze humaniora's: gaven ze een intellectuele vorming of selecteerden ze harde strevers?
- Als SBO-directeur was je jaarlijks verantwoordelijk voor meer dan 1200 oriënteringsadviezen in het zesde leerjaar van de basisschool. Er werd een strategie afgesproken: alle leerlingen kregen twee halve dagen collectief onderzoek, een aantal kreeg bovendien een individueel onderzoek. Nadien werd aan alle ouders apart advies uitgebracht met aandacht voor de omnivalentie van de diploma's. De follow-up was onthutsend. Het gemiddelde I.Q. voor de zesde Latijnse was 126, voor de zesde moderne 117 en voor het eerste technische 104. De sociale stratificatie was nog frappanter: 41% van de leerlingen van de zesde latijnse had een vader uit de hogere beroepskaders tegen 17% in de zesde moderne en 1% in de eerste technische. De conclusie lag voor de hand: studie-oriëntering is in de eerste plaats een structureel probleem. Individueel advieswerk is vechten tegen een bierkaai.
- Onmiddellijk nadien werden we geconfronteerd met het probleem van de B-klas in het eerste V.S.O. Het kwam hard aan te moeten vaststellen dat 16% van de leerlingen bij het verlaten van de basisschool een didactisch niveau had dat schommelde tussen een derde en een vijfde leerjaar van de basisschool. Bij individuele controle bleken de gegevens van het collectieve onderzoek helemaal niet te kloppen met de gegevens van het individuele. Deze leerlingen waren niet zo dom als het collectief intelligentieonderzoek liet vermoeden. De meesten hadden een leesniveau dat ver onder het niveau lag, dat voorondersteld was voor de collectieve testen. Al deze bevindingen samen lagen aan de basis van een nieuwe benadering: geen psychologische werkmodellen binnen het onderwijs, maar onderwijskundige. De methodiek werd opgesplitst in individuele interdisciplinaire leerlingenbegeleiding, waarbinnen psychologische modellen en individueel klinisch onderzoek zeer centraal staan, en multidisciplinaire systeembegeleiding met didactisch onderzoek i.p.v. collectieve psychologische testen en het werkoverleg met de leerkracht (multidisciplinair team in de basisschool, klasseraden in het secundair) als centraal moment.

De S.B.O. is dood, leve het P.M.S.!

K.B. van 24.08.81 – B.S. 15.9.81.

Nog eens tien jaar later wordt het K.B. andermaal grondig aangepakt. Met dit K.B. wordt het onderscheid tussen P.M.S. en S.B.O. opgeheven. Voor het eerst wordt ook de term begeleiding gebruikt i.p.v. guidance en continue of voortgezette oriëntering. Reeds eerder was het K.B. van 20.02.79 (B.S. 5.5.1979) verschenen waardoor, binnen het toenmalige Rijksonderwijs, de leerlingenpopulatie

van de basisschool mee opgenomen werd in de P.M.S.-populatie.

Er is nog meer nieuw: artikel 2 van dit K.B. vervangt alle artikels van 1 tot en met 20 van het K.B. van 1962. Dus ook het fameuze artikel 3, dat tot dan verantwoordelijk was voor de P.M.S.-testmolen, wordt opgeheven. De centra en diensten werden tot dan op basis van dit artikel gehonoreerd. Per soort testonderzoek werd 1/3, 1/2, 1 of 2 punten toegekend. Vooral de collectieve opsporingsonderzoeken (1/2 punt) waren zeer rendabel en lagen zeer goed in de markt, tegenover de individuele (1 punt) of de gespecialiseerde onderzoeken (2 punten). Guidance-tussenkomen werden in het geheel niet gehonoreerd. Het was een prodeo activiteit. Met de herziening van het K.B. krijgen de centra nu de vrijheid hun methodiek af te stemmen op de begeleiding i.p.v. op de testen.

Ook de artikelen 5 en 6 sneuvelen. Hierin stonden de opdrachten van respectievelijk de S.B.O. en het P.M.S. aangegeven. Vanaf nu wordt er, voor alle netten, nog enkel gesproken over het P.M.S. dat werkzaam is zowel voor kleuters als voor leerplichtige jongeren in het deeltijds onderwijs. Na twintig jaar schipperen tussen Arbeid en Tewerkstelling of Onderwijs, gaat het P.M.S. duidelijk op de onderwijsstoel zitten.

Het jaar 1981 was een zeer memorabel jaar. De nieuwe aanpassing van het K.B. was geen jaar te vroeg gekomen. Het was bijna een jaar te laat. Je hoort het de verificatrice nog zeggen als begroeting: "Heb jij geluk". Het jaar daarvoor hadden we te veel niet S.B.O.-activiteiten (lees te veel begeleidingsactiviteiten) gedaan en dan bovendien nog in leerjaren die niet in aanmerking mochten genomen worden nl. de eerste graad van de basisschool.

De grote lijnen voor de methodiek lagen vast, spanningen met de inspectie ebden weg dankzij het nieuwe K.B. Het grote probleem werd het groeiend aantal aanmeldingen voor individuele leerlingenbegeleiding en het personeelstekort.

Je moet het maar gedaan krijgen met je mensen: vanaf midden de zeventiger jaren werd het P.M.S. getroffen door een personeelsstop. Met de onderwijsvernieuwing (V.L.O. en V.S.O.) nam de hulpvraag in het geheel niet af, integendeel. Het in balans houden van de individuele leerlingenbegeleiding en de systeembegeleiding werd een jaarlijks terugkerend probleem. We leerden werken met prioriteiten. Oorspronkelijk werd een fifty-fifty-verdeling aangehouden en werden er gemiddeld drie werkdagen per individuele begeleiding vrijgehouden. Nu is de systeembegeleiding gereduceerd tot 1/3 van de werktijd en worden er twee werkdagen vrijgehouden per individuele begeleiding. Bijna noodgedwongen wordt de informatica ingeschakeld. Het scholen- en leerlingenbestand wordt centraal bijgehouden om de systeembegeleiding te kunnen sturen. Welke van de 400 leerkrachten worden voor het eerst met een bepaald ondersteuningsprogramma geconfronteerd en hebben nood aan implementatie? Welke leerlingen dienen dit jaar een schoolconsultatie te krijgen? Voor het volgende werkjaar liggen de prioriteiten vast. Volgens het leerlingenbestand zijn de drie grootste risico-groepen: leerlingen met een aanmelding voor individuele begeleiding (19% van de leerlingen waarvan 62% vorig schooljaar problemen stelden volgens de leerkrachten), leerlingen met één of meer schoolleeftijd ach-

terstand (9% waarvan 67% reële problemen stelden) en leerlingen met verlenging in de taakklas (4% waarvan 93% met problemen).

Op zoek naar een nieuw P.M.S.-profiel

K.B. van ? (B.S.?)

Er is nu tien jaar, bevrijd van het strakke en uniforme boekhoudkundig controlesysteem, geëxperimenteerd met alle mogelijke en onmogelijke technieken. Geen twee centra hebben een identieke werkwijze. Zelfs binnen één en het zelfde centrum wordt zeer verschillend gewerkt. Velen zoeken dan ook hier de verklaring voor het feit dat de mensen geen duidelijk verwachtingspatroon meer hebben naar het P.M.S. toe. Boze tongen beweren zelfs dat het P.M.S. maar één verdienste heeft: dat het een verworvenheid is van de arbeidersbeweging en dus een sterke peetvader heeft.

De Minister dringt alleszins aan op een meer uniforme programmatie met gebruik van rendementsindicatoren (eindtermen) om zo meer zicht te krijgen op het werk. Wil dit nu zeggen dat alle centra terug meer uniform zullen moeten gaan werken? Als er iets fout zit met de beeldvorming van een instelling gaat het dan niet eerder om het concept, de maatschappelijke functie, dan wel om de werkmodellen en technieken? Wat interesseert het een leek uiteindelijk met welke methoden en technieken hij geholpen wordt om tot een oplossing te komen voor zijn problemen? Hij wil weten met welke problemen hij waar terecht kan. Dat heeft alles te maken met een profiel.

De netten zetten alle zeilen bij om een consensus te krijgen rond de taakstellingen. De vrije centra hebben een denktank aan het werk gezet die een profieltekst heeft opgesteld. De gemeenschapscentra doen het nog grondiger en werken onder leiding van een wetenschappelijk team van de V.U.B. aan hun profiel. In beide gevallen is het een afwachten hoe de basis op deze profielen zal reageren en deze in de praktijk zal omzetten.

Als directeur zie je het voor je centrum wel zitten. Natuurlijk zijn er nog een paar ernstige knelpunten: de samenwerking met zes centra voor medisch schooltoezicht, de studie- en beroepsoriëntering voor vrije consultants of de vroegere SBO-taak, maar vooral de plotse belangstelling vanuit de welzijnssector. Is onze methodiek aangepast om samen te werken met de welzijnssector?

Je grootste zorg gaat naar dat P.M.S.-profiel of waar het naar toe moet met het P.M.S. Veel zal er van afhangen of men de basis mee aan het denken kan zetten rond enkele fundamentele vragen: Heeft de huidige vaagheid van het profiel te maken met een onduidelijke of dubbelzinnige start?

Het P.M.S. was bij de start eigenlijk niet geconcipeerd voor de leerlingenbegeleiding. De school was maar de vindplaats. Daar waren de jongeren, die dienden georiënteerd te worden op de arbeidsmarkt, te vinden. Men had er bovendien het voordeel dat men er kon werken, los van enige controle van de werkgevers.

Men heeft echter de impact van de onderwijsvernieuwing op het P.M.S. onderschat. Vlugger dan men dacht is het P.M.S. op de onderwijsstoel beland. Alle aanpassingen van het K.B. ten spijt is de regelgeving nog niet fundamenteel aangepast aan deze realiteit.

Wat zin heeft het een deskundig team in te zetten in een werkveld dat er niet om vraagt? Men poot geen brandwondencentrum neer in de brousse of een formule-één-team in de Sahara. Leerlingenbegeleiding is, onderwijskundig gezien, in eerste instantie een beleidsaangelegenheid van de school, in tweede instantie een attitude van de leerkracht en in laatste instantie een aangelegenheid voor de deskundige hulpverlening.

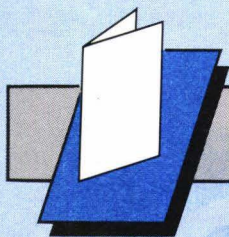
Heeft dit te maken met het onderwijs met twee snelheden?

Weet het onderwijs wat het wil? Twintig jaar na het opstarten van het V.S.O. zitten we met een éénheidsstructuur. Wat dit in de praktijk geworden is weet iedereen: type 1 en type 2 leven onderhuids verder. Erger nog, er zijn zelfs scholen, de regelgeving ten spijt, die zich publiekelijk afficheren met hun studierichtingen vanaf het eerste secundair. Wat moet je hier als P.M.S. doen? Moet je hieraan tegemoet komen en een onwettige programmatie van selectieonderzoeken in het zesde leerjaar van de basisschool opstarten? Categoriele scholen hebben niet liever dan dat men zich, als P.M.S., beperkt tot de oriëntering, eventueel ondersteund met aanpassingstechnieken (assertiviteitstraining, studietraining,...). Dat dit in essentie niets meer te maken heeft met leerlingenbegeleiding, maar wel met ondersteuning van de allocatiefunctie van het onderwijs, ontgaat de meesten. Op welk onderwijs moet je je P.M.S. profileren om niet systeembestendig te werken? Gelijke kansen was ooit slogan en inspiratiebron voor onderwijsvernieuwing. We zijn nu au-delà van de vernieuwing en de huidige generatie heeft de reputatie nuchterder te zijn. Gelijke kansen heeft intussen een juridische inhoud gekregen. Gelijke kansen betekent dat leerlingen met soortgelijke ongelijke start, een soortgelijke gelijke steun dienen te krijgen. Het onderwijsrecht wordt dan een zeer belangrijk houvast in de leerlingenbegeleiding. Je valt zo terug op het handvest van de Rechten van het kind, de Europese richtlijnen voor onderwijs, de Grondwet en in mindere mate op de onderwijswetten (Onderwijswetten hebben nogal eens de neiging de Grondwet achterna te hinken of er niet helemaal conform mee te zijn).

Heeft dit te maken met de maatschappelijke context? Beseft het onderwijs wel hoe grondig de 21e eeuw verschilt van de 19e? Voor een meerderheid van de jongeren is de school in eerste instantie een ontmoetingsplaats en niet de gedroomde onderwijsinstelling. Heeft het onderwijs, vanuit haar beperkte schoolcultuur wel voldoende voeling met de leefwereld en de subculturen van 100% van onze jeugd, om misverstanden en problemen te kunnen voorkomen? Heeft het P.M.S. die voeling om oordeelkundig te kunnen bemiddelen? We mogen niet een beetje blij zijn dat de welzijnssector aan onze deuren begint te kloppen. Die samenwerking kan nog boeiend worden.

Je treinreis Gent - Leuven was erg kort. De verplaatsing en de geïnvesteerde tijd waren niet verloren. Uiteindelijk gaat het in het onderwijs niet alleen om maximale groeikansen te bieden aan alle jongeren. Er is ook nog iets als individueel en algemeen welzijn.

Jan TALLON
Molenstraat, 145
3010 Leuven



KATERN:

MEISJES-
EMANCIPATIE

VROUWENSTUDIES EN ONDERWIJS

Vrouwenstudies zijn vrij recent aan de Vlaamse Universiteiten. In het academiejaar 87-88 startte de Universiteit Antwerpen met een initiatief "Vrouw en Samenleving". Het opzet was om door onderzoek en onderwijs een antwoord te formuleren op de vraag naar wetenschappelijke gegevens over de positie van de vrouw in onze samenleving. Inmiddels zijn het onderzoeks- en onderwijsluik aan de U.A. verder uitgebouwd. Ieder academiejaar worden er drie onderwijsmodules aangeboden, er werd heel wat kortlopend onderzoek verricht en dit academiejaar wordt overgegaan tot de aanstelling van een deeltijds hoogleraar vrouwenstudies. Ook aan andere universiteiten zijn centra of groepen rond vrouwenstudies gegroeid: de VUB heeft een centrum Vrouwenstudies dat reeds drie maal "Rapporten en perspectieven omtrent vrouwenstudies" publiceerde, aan de KUL werd een denkgroep gevormd die zich beraadde over de positie van de vrouwelijke wetenschappers aan de KUL, en aan de Universiteit Gent startte het voorbije academiejaar een reeks lezingen van het Gentse centrum vrouwenstudies.

Gelijklopend in als deze initiatieven is het opzet om de aanwezigheid van vrouwen aan universiteiten beter zichtbaar te maken, om het wetenschappelijk onderzoek over vrouwen te stimuleren en om het feministisch perspectief binnen onderzoek (verder) uit te bouwen.

Voor de financiering van hun werkzaamheden moeten alle vrouwenstudiesinitiatieven zich tot dusver behelpen met de kruimels die hier en daar van de (onderzoeks)tafel vallen.

Met de oprichting van een Steunpunt Women's studies aan de UIA werd er voor de eerste maal een meer substantieel budget toegekend aan vrouwenstudies. Het steunpunt Women's studies is een onderdeel van het onderzoeksprogramma "Maatschappelijk Onderzoek" dat beheerd wordt door de Diensten voor de Programmatie van het Wetenschapsbeleid. Omdat het gaat om een nationaal onderzoeksprogramma kreeg ook de ULB een "Point d'appui Women's studies". Beide steunpunten hebben als opdracht het onderzoek over vrouwen en over de positie van vrouwen te inventariseren, data over vrouwen te ontsluiten en de referentiekaders en de methodologieën van feministisch onderzoek te vergelijken en uit te diepen.

Eén van de terreinen waarop het Steunpunt UIA deze opdracht uitvoert is dat van het onderwijs.

Meisjes in het onderwijs: de cijfers

De onderwijsstatistiek, en in het bijzonder de cijfers over de scalarisatiegraad van meisjes/jongens tonen duidelijk dat meisjes anno 1992 in gelijke mate participeren aan het onderwijs als jongens, ook na het aflopen van de leerplicht op 18. In 1960 bleef slechts 18% van de meisjes, ouder dan 18, onderwijs volgen tegenover 29% van de jongens boven de 18. In 1988 zijn deze percentages opgelopen tot 71% voor de meisjes en 70% voor de jongens. Cijfermateriaal en statistische gegevens worden veelal gelezen en geïnterpreteerd als neutrale, objectieve gegevens: wat kan geteld worden is empirisch te verifiëren en wordt voorgesteld als de realiteit. Velen in en buiten het onderwijs veroordelen dan ook op grond van de participatiecijfers de problematiek van de gelijkheid meisjes/jongens in het onderwijs als een voorbijgestreefde zaak of als onbelangrijk binnen gemengd onderwijs¹. Met deze veroordeling wordt eveneens het feit miskend dat er een kloof bestaat tussen de werkelijkheid en de voorstelling van deze werkelijkheid in cijfers.

Een aantal onderzoekers pleiten voor meer aandacht vanwege de leerkrachten voor de verschillen in conversatiestijl tussen jongens en meisjes. Uit observatie en onderzoek blijkt dat jongens graag spreken voor een publiek – de klas – terwijl meisjes enkel in kleinere groepen echt aan het woord komen. Jongens voelen zich bovendien duidelijk beter in een debatformule dan meisjes. Studenten die in een klas vaak aan het woord komen, meestal jongens, menen dat het hun plicht is actief te zijn en dat ook te tonen. Vrouwelijke studenten daarentegen houden zich na één of twee tussenkomsten op de achtergrond: zij willen niet als dominant overkomen. De perceptie van deze verschillende conversatiestijlen versterkt het idee dat diegenen die vaak aan het woord komen ook iets te zeggen hebben, wat niet het geval is voor diegenen die zwijgen. En de stille studenten aanzien de praters als zelfingenomen opscheppers.

TANNEN D., Teachers' Classroom strategies should recognize that men women use language differently, in: The chronicle of higher education, 1991, june 19.

Een kijkje achter de cijfers

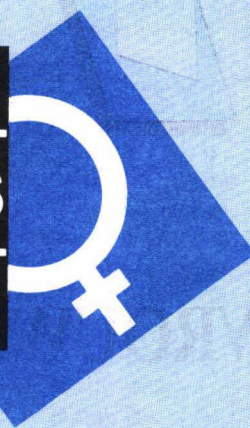
Een gelijkheid in de cijfers betekent immers nog geen gelijkheid in feite. Worden b.v. de participatiecijfers uitgesplitst over de onderwijsvormen in het secundair onderwijs dan wordt duidelijk dat meisjes en jongens vrijwel in gelijke mate participeren aan het algemeen secundair onderwijs maar dat meisjes respectievelijk onder- en oververtegenwoordigd zijn in het technisch en kunstsecundair onderwijs. In het hoger onderwijs buiten de universiteit, korte type, zitten verhoudingsgewijs meer meisjes dan jongens, overwegend in de sociale, paramedische en pedagogische afdelingen terwijl zij in de technische en agrarische afdelingen duidelijk in de minderheid zijn. In het HOBU lange type is het beeld omgekeerd: op dit niveau van onderwijs is slechts een derde van de studenten vrouwelijk. Wordt er ook eens achter deze cijfers gekeken naar b.v. de tewerkstellingskansen die verbonden zijn aan bepaalde studierichtingen, de loon- en loopbaanperspectieven die verbonden zijn aan bepaalde diploma's dan komt de gelijke kansenproblematiek alsmear duidelijker in beeld.

Het steunpunt Women' studies wil de gelijke kansenproblematiek in het onderwijs op basis van beschikbaar cijfermateriaal zo scherp mogelijk in beeld brengen. Daarom wordt er gewerkt aan een verdere verfijning en uitdieping van het beschikbare cijfermateriaal: wat zeggen ons de cijfers over de uitstroom en instroom in het secundair onderwijs, zowel het hoger als het lager secundair, over start- en eindposities van meisjes in het onderwijs? Welke verschillen zijn er in schoolloopbanen tussen jongens en meisjes? Zitten er verschillen in de duur van de schoolloopbaan? Hoe is de correlatie tussen afstudeerrichting in het secundair onderwijs en de studierichting in het hoger onderwijs? Zijn er verschillen in slaagcijfers in het hoger onderwijs? Dit zijn enkele van de vragen die leidraad zijn bij een verdere exploratie van onderwijsstatistiek. Wellicht laat het beschikbaar cijfermateriaal niet toe op alle vragen een antwoord te formuleren. Maar het behoort ook tot de opdrachten van het steunpunt om leemten en omissies te signaleren.

Een ander uitgangspunt voor de lectuur van cijfers

Bij een exploratie van de onderwijsstatistiek vanuit het gelijkheidsreferentiekader – gelijkheid in rechten, in feite, in kansen – blijft de positie van jongens bepalend voor uitspraken over de positie van meisjes. De mate en de wijze waarop jongens participeren aan het onderwijs is de referentie om uitspraken te doen over de mate en de wijze waarop meisjes aan het onderwijs participeren. Vanuit het gelijkheidsreferentiekader wordt de positie van meisjes afgelezen en uitgedrukt in termen van "achterstand". In vrouwenstudies wordt uitdrukkelijk de vraag gesteld: wie heeft achterstand op wie? Is er geen lectuur van de cijfers mogelijk zonder referentie naar de mannelijke bestaanswijze als norm? Als cijferreeksen b.v. in de tijd worden vergeleken dan is uit de verhoogde participatie van meisjes aan alle vormen van onderwijs meer af te lezen dan alleen maar een "inhaalbeweging" ten op-

steunpunt
WOMEN'S
studies



zichte van jongens. Als meer dan 70% van de meisjes op 18-jarige leeftijd nog op de schoolbanken zit, betekent dit ook dat een steeds groter wordende groep van meisjes in de loop van hun eerste twintig levensjaren niet meer specifiek wordt voorbereid op de traditionele vrouwenrol en allerlei dingen leert die niet meer direct relevant zijn voor het huishouden². In deze denkpiste wordt het uitgangspunt verschoven van gelijkheid jongens/meisjes naar de ontwikkeling van een eigen (anderssoortige) levensloop van vrouwen. In een biografische lectuur van de cijfers komt er ook meer ruimte om verschillen en gelijkenissen tussen meisjes onderling op te sporen, om via de inbreng van andere variabelen zoals sociale klasse en ethniciteit de verschillen in de tijd en tussen groepen van meisjes beter zichtbaar te maken.

Het onderwijs als arbeidsmarkt voor vrouwen

Cijfers over onderwijs kunnen ook vanuit een derde invalshoek worden benaderd: het onderwijs als arbeidsterrein voor vrouwen. Om dit arbeidsterrein zo nauwkeurig mogelijk in kaart te brengen moeten niet alleen het aantal mannelijke en vrouwelijke leerkrachten geteld worden, maar ook hun statuut, hun niveau, hun leeftijd, hun aantal uren tewerkstelling, hun vakkenpakketten. Door de snelle feminisering van het onderwijs is er een groeiende belangstelling voor dit soort gegevens. Maar ook hier geldt dat de situatie niet alleen kan afgelezen worden aan de hand van kwantitatieve data. Ook voor het onderwijs als arbeidsterrein wordt het beeld maar scherper als ook de "bedrijfscultuur" en de factoren die de arbeidsverhoudingen domineren, worden onderzocht. Bij onderzoek naar de positie van vrouwen in ondernemingen werd immers vastgesteld dat bedrijven hun personeelsbeleid en hun bedrijfscultuur (met onder meer vormen van formele en informele communicatie) sekseneutraal noemen, terwijl bij even doorvragen blijkt dat sekstereotypen het hele beleid kleuren³. Is dit ook zo in het onderwijs? Hoe ervaren vrouwen het onderwijs als arbeidsterrein? Hoe percipiëren vrouwen in het onderwijs hun professionele carrière? Zijn er verschillen in schoolleiderschap tussen vrouwelijke en mannelijke schoolhoofden? In welke mate weerspiegelen de hiërarchische verhoudingen ook de sekse-verhoudingen?...

"De vrouwen die momenteel het schoolleiderschap uitoefenen, blijken als manager dienstverlening belangrijker te vinden dan status, zijn zichtbaarder voor docenten en leerlingen, hebben meer contacten met vertegenwoordigers van ouderraden en dergelijke. Ze zijn meer gericht op het leggen van contacten in en buiten de school, steken meer energie in het ontwikkelen van adequaat pedagogisch leiderschap dan in een technisch perfecte bedrijfsvoering, luisteren meer en praten minder dan mannen."... "Schoolbesturen die op zoek zijn naar leiders die de hoogst mogelijke kwaliteit van het onderwijs aan hun instelling kunnen bewerkstelligen, kunnen het best een vrouwelijke directeur of rector benoemen".

Citaten van Carol Shakeshaft, opgetekend door M. Straathof voor een artikel in *Opzij*, oktober 1991, *Vrouwelijke schoolhoofden voldoen het best*.

Een ander uitgangspunt voor onderwijsonderzoek

In het steunpunt wordt niet alleen stil gestaan bij "harde gegevens", in casu kwantitatieve gegevens over meisjes in het onderwijs. Ook onderwijsonderzoek zelf, de wijze waarop onderzoeksvragen worden geformuleerd, de expliciete en impliciete onderliggende concepten over man/vrouwverhoudingen zijn onderwerp van onderzoek.

In het onderzoek dat sinds een tiental jaren is verricht over het onderwijs is, zowel in Vlaanderen als in Nederland, erg veel aandacht besteed aan de verschillen in studiekeuze, in ontwikkeling en in leerprestaties van jongens en meisjes en aan factoren die deze verschillen kunnen verklaren⁴. In de meeste van deze onderzoeken worden deze verschillen benoemd als een achterstand van meisjes ten opzichte van jongens. De "achterstandsgedachte" leidt tot conclusies in termen van gemiste kansen en verkeerde keuzen, wat de suggestie inhoudt dat het de meisjes zijn die, door verkeerd te kiezen en door het niet zien van kansen verantwoordelijk zijn voor hun achterstand⁵. De maatschappelijke inbedding van die achterstand komt, via begrippen als socialisatie, nog weleens aan bod maar de rol van de school en het onderwijs zelf in het in stand houden van deze achterstand en het bewerkstelligen van een achterstelling worden slechts zelden expliciet op de voorgrond gebracht. Inmiddels is binnen vrouwenstudies in het buitenland gewerkt aan de ontwikkeling van referentiekaders voor onderzoek waarin het begrip "achterstand", dat toch een seksistisch tintje heeft, niet langer de leidende gedachte is⁶. Op vraag van het steunpunt wordt een overzicht gemaakt van het onderzoek en de theorievorming in België, Nederland, Frankrijk en Groot-Brittannië over het onderwijs/de school als producent van seksongelijkheid. Het opzet van deze studie is toekomstige onderzoekers ideeën aan te reiken voor een andere benadering en andere referentiekaders voor onderwijsonderzoek⁷. Van de onderzoeken en publicaties die voor deze studie worden geraadpleegd wor-

den de referenties opgenomen in een databank die te raadplegen is op het Steunpunt.

Het onderzoek naar verschillen in leerstijlen tussen jongens en meisjes heeft in Nederland geleid tot de invoering van een wiskunde-a programma dat aantrekkelijker zou zijn voor meisjes omwille van de probleemgerichte aanpak en de praktijkgerichtheid. Meisjes bleken inderdaad meer aangetrokken te worden tot dit wiskunde-a programma maar het programma zelf raakte na korte tijd gevalueerd ten opzichte van het wiskunde-b programma. Wie wiskunde-a gevolgd had kon niet langer terecht in alle vervolgstudies. Met wiskunde-b wel!

VOLMAN M., op. cit.

Het Steunpunt geeft een Newsletter uit (in samenwerking met de franstalige pool aan de ULB), waarin wordt bericht over de werkzaamheden van het steunpunt en over vrouwenstudies – onderzoek en onderwijs – in België en in het buitenland. Wie graag deze Newsletter ontvangt kan bellen of schrijven naar Steunpunt Women's studies UIA, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk.

Mieke VAN NULAND

Coördinatrice steunpunt women's studies
UIA-Universiteitsplein, 1
2610 Wilrijk

NOTEN

¹ Zie het verslag over de introductie van het actie-onderzoeksproject van de E.G. *Integratie van de gelijke kansenproblematiek in de opleiding en bijscholing van leerkrachten*, Vlaams Ministerie van onderwijs, 1990.

² JACOBS Th., *Achter de schermen van de (on)gelijkheid: een alternatieve lectuur van cijfers over de positie van de vrouw*, in: *Rapporten en perspectieven omtrent vrouwenstudies 2*, VUB Press, 1990.

³ FRANCK P., VAN PUT A., en L. VERMEULEN, *Personeelsbeleid en bedrijfscultuur. Carrière mogelijkheden voor vrouwen in ondernemingen*, INBEL, 1990.

⁴ Recent onderwijsonderzoek in Vlaanderen is bijna uitsluitend georiënteerd op het in kaart brengen van de positie van meisjes/vrouwen in het onderwijs en op het beschrijven/verklaren van de achterstand. SOPHIA, een bicommunautair coördinatiewerk vrouwenstudies, organiseerde op 18 en 19 september een zomeruniversiteit over vrouwen en onderwijs. De eerste dag was volledig gewijd aan mededelingen over en presentatie van onderzoek over de positie van meisjes/vrouwen in het hoger en het secundair onderwijs.

⁵ TEN DAM G. en M. VOLMAN, *Gemiste kansen en verkeerde keuzen. Het sekseverschil in onderwijsonderzoek*, *Lover*, 1989, 2.

⁶ VOLMAN M., *Leren voor gelijkheid, Kanttekeningen bij het onderwijsmancipatiebeleid*, *Tijdschrift voor Vrouwenstudies*, 1991, 1.

⁷ Een (eerste) studiedag over dit thema wordt door het steunpunt georganiseerd op 4 december.

CIJFERGEGEVENS¹

TABEL 1.

Schoolbevolking in het secundair onderwijs. Schooljaar 1988-1989. Nederlandstalig onderwijs.

Onderwijsvormen	Totaal	Jongens A.W.	% Vertikaal (*)	Meisjes A.W.	% Vertikaal (*)	% Meisjes horizontaal (*)
Algemeen secundair	228.132	110.702	47,3	117.430	52,7	51,5
Technisch secundair	111.607	65.640	28,1	45.957	20,6	41,2
Kunstsecundair	996	327	0,1	669	0,3	67,2
Beroepssecundair	101.105	47.980	20,5	53.125	23,8	52,5
Buitengewoon secundair	15.139	9.285	4	5.854	2,6	38,7
Totaal	456.979	233.934	100	223.045	100	48,8

(*) horizontaal: verdeling van jongens en meisjes binnen de onderwijsvormen.
vertikaal: verdeling van jongens en meisjes over de onderwijsvormen.

TABEL 2.

Schoolbevolking hoger onderwijs buiten de universiteit – korte type. Schooljaar 1988-1989. Nederlandstalig onderwijs.

Afdeling	Totaal	Mannen A.W.	% Vertikaal (*)	Vrouwen A.W.	% Vertikaal (*)	% Vrouwen horizontaal (*)
Technisch	6.824	5.399	25,4	1.425	4,3	20,9
Economisch	22.586	9.665	45,4	12.921	38,5	57,2
Paramedisch	9.481	2.038	9,6	7.443	22,2	78,5
Sociaal	3.687	1.065	5	2.622	7,8	71,1
Artistiek	855	387	1,8	486	1,4	54,7
Agrarisch	842	671	3,1	171	0,5	20,3
Pedagogisch	10.549	2.066	9,7	8.483	25,3	80,4
Totaal	54.824	21.291	100	33.533	100	61,2

(*) horizontaal: verdeling van mannen en vrouwen binnen de afdelingen
vertikaal: verdeling van mannen en vrouwen over de afdelingen.

TABEL 3.

Schoolbevolking hoger onderwijs buiten de universiteit – lange type. Schooljaar 1988-1989. Nederlandstalig onderwijs

Afdeling	Totaal	Mannen A.W.	% Vertikaal (*)	Vrouwen A.W.	% Vertikaal (*)	% Vrouwen horizontaal (*)
Economisch	9.909	4.896	29,8	5.013	64,3	50,6
(Pedagogisch)	(135)	(54)	0,3	(81)	1	60
Technisch - Agrarisch	12.849	10.626	64,7	2.223	28,5	17,3
Artistiek	1.183	717	4,4	466	6	39,4
Maritiem	142	128	0,8	14	0,2	9,9
Totaal	24.218	16.421	100	7.797	100	32,4

(*) horizontaal: verdeling van mannen en vrouwen binnen de afdelingen.
vertikaal: verdeling van mannen en vrouwen over de afdelingen.

¹ Bron: *Vrouwen in de Belgische samenleving*, 1991, Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emanicipatie.

DE "JONGERENGIDS": JEUGDINFORMATIE IN EEN POCKET

In november 1991 verscheen de "Jongerengids", een uitgave van de Federatie Jongeren Informatie- en Advies Centra (FJIAC) in samenwerking met het Cultureel Jeugdpasspoort en met de steun van de Koning Boudewijnstichting.

Deze gids is uniek van opzet en moet gezien worden tegen een nog volledig braakliggend landschap van jeugd-informatie en jeugdinformatiebeleid in Vlaanderen. Een situering.

Informatieverstrekking: tussen weten en doen

Het verstrekken van informatie aan jongeren is geen eenvoudige zaak. De verschillende manieren om informatie te verstrekken (via gesprekken, schriftelijk materiaal, voorlichtingsacties,...) hebben elk hun beperkingen. We houden het hier bij de informatie die voor jongeren noodzakelijk en nuttig is om het eigen leven te organiseren, om zelfredzaam te kunnen zijn.

Al te vaak denkt men dat de klus geklaard is met eenvoudige manieren van informatie-overdracht via een tekst of door middel van een mondelinge uitleg. Niets is minder waar. De vraag is immers of de verstrekte informatie wel degelijk effect heeft op de kennis van jongeren en – wat nog veel moeilijker is – op hun gedrag. Het weten en het doen, daar draait het om. Zo is het lang niet zeker dat de jongeren van vandaag, die in een heuse "informatiemaatschappij" opgroeien, ook beter geïnformeerd zijn. FACHE¹ (1988) spreekt in dit verband van een "informatieblindgang". Veel informatie wordt immers aangeboden, die geen antwoord is op iemands vraag. Veel informatie wordt bovendien over iedereen uitgestrooid, zodat het niet meer duidelijk is welke boodschap tot wie gericht is. Het "weten" van jongeren is dus overgeleverd aan een vaak ondoorzichtige informatiestroom.

Dat maakt het er niet gemakkelijker op om een link te leggen tussen het "weten" en het "doen". Zelfredzaamheid en zelfstandigheid worden pas bevorderd, indien de informatieverstrekking duidelijk genoeg gericht is op bepaalde gedragingen. Deze kunnen zeer divers zijn: een bewuste studiekeuze maken, contact opnemen met een bepaalde dienst voor advies, een huurcontract goed nalezen of ermee naar een deskundige stappen,... Maar ook minder zakelijke dingen als het zorgen voor een gepast voorbehoedmiddel, het ingaan op een dreigende conflictsituatie met de ouders, enz,.. Informatie verstrekken is dus niet alleen kennis doorgeven, maar ook aangeven op welke wijze de jongere het beste gebruik kan maken van die kennis. Daarbij worden hem best de verschillende alternatieven aangeboden, waartussen hij een bewuste keuze kan maken. De consequenties van bepaalde keuzemogelijkheden moeten dan ook duidelijk zijn.

Praten, papier of beelden

Het spreekt voor zich dat het aanreiken van informatie en keuze-alternatieven het best kan in de context van een individueel gesprek met de jongere. Dat gebeurt ondermeer in Jongeren Advies Centra, waarbij de grens tussen informatieverstrekking en advies soms erg moeilijk te trekken is. In zulk gesprek worden geen pasklare oplossingen geboden, maar tracht men samen met de jongere de vraag of het probleem te ontrafelen en aan te geven welke keuzes kunnen gemaakt worden. De uiteindelijke beslissing ligt bij de jongere zelf.

Schriftelijk informatiemateriaal, is in dit opzicht uiteraard veel beperkter. Jongeren kunnen informatie vinden in de talloze folders en brochures die meestal rond bepaalde thema's zijn opgebouwd: burgerdienst, huren, anticonceptie, drugs, OCMW-hulp, enz,... Dit aanbod blijft erg zinvol, maar is om diverse redenen problematisch te noemen:

- het aanbod is erg versnipperd; verschillende organisaties geven vaak folders uit over dezelfde thema's. Er is geen coördinatie;
- de opsplitsing in afzonderlijke thema's is vaak erg kunstmatig; om b.v. zicht te krijgen op al wat bij het alleen gaan wonen komt kijken, zouden verschillende folders moeten geraadpleegd worden;
- de folders zijn niet altijd even gemakkelijk bereikbaar; vele publikaties worden vooral voor een eigen cliënteel gemaakt (b.v.: de leden van een syndikale jongerenorganisatie).

Globaal genomen bereikt men met gedrukt informatiemateriaal zeer moeilijk de laaggeschoolde en maatschappelijk kwetsbare jongeren. Toch kan dit materiaal zeer nuttig zijn, indien het met begeleiding gebruikt wordt of b.v. ondersteund door schematische voorstellingen en beeldmateriaal. De conclusie dat deze jongeren enkel met beelden (videoproducties e.d.,...) te bereiken zijn, wordt misschien te vlug gemaakt.

Voorlichting

Zowel in het informatie- en adviesgesprek als bij het raadplegen van een thematische folder, stellen we vast dat de jongere vaak pas geïnformeerd wordt, wanneer hij met één of ander probleem te kampen heeft. In die omstandigheden zijn de verschillende uitwegmogelijkheden reeds beperkter geworden en



Jongerengids

INFORMATIE DIE HELPT

met de steun van de Koning Boudewijnstichting en ABB-verzekeringen

Waar kan men de Jongerengids verkrijgen?

Bij de Jongeren Advies Centra:

- Sint-Martensplein 2
9300 Aalst, 053/70.38.88
- Lange Lozanastraat 195
2018 Antwerpen, 03/237.59.15
- Apostelstraat 20-22
2000 Antwerpen, 03/232.27.28
- Drukkerijstraat 16
2000 Antwerpen, 03/232.16.19
- Kleine Hertsbergstraat 1
8000 Brugge, 050/33.83.06
- Sint-Katelijneplein 16
1000 Brussel, 02/218.11.80
- Weg naar As 39
3600 Genk, 011/35.35.25
- Holstraat 23
9000 Gent, 091/23.68.82
- Leopoldplein 40
3500 Hasselt, 011/22.73.90
- Wandelingstraat 29
8500 Kortrijk, 056/21.04.42
- Amerikalaan 3
3000 Leuven, 016/22.85.82
- Koningsstraat 5
8930 Menen, 056/51.44.13
- Kaaistraat 28
8400 Oostende, 059/50.57.45
- Kwakkelstraat 71
2300 Turnhout, 014/41.62.58

Voor groepsbestellingen kan men terecht bij de FJAC, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58. De Gids kost slechts 50 Bfr., 40 Bfr. vanaf 10 ex. en 30 Bfr. vanaf 25 ex. of meer (+ verzendingskosten).

C.J.P.-leden kunnen de Gids gratis verkrijgen in alle verkoopsadressen van de C.J.P.-kaart.

heeft de jongere eerder nood aan begeleiding of bemiddelend optreden naar opvoeders of instanties. Vandaar dat er in het jeuginformatiebeleid heel wat meer aandacht zou moeten besteed worden aan de voorlichting. De meeste aandacht gaat alsnog naar de gezondheidsvoorlichting en -opvoeding (GVO), met de gekende campagnes tegen het roken en voor de preventie van seksueel overdraagbare aandoeningen. Voorlichtingsacties hebben echter als grootste moeilijkheid dat zij betrekking hebben op niet-bewuste probleemsituaties, die zich bovendien slechts in de toekomst kunnen voordoen². De band tussen de geboden informatie en de concrete situatie waarin de jongere zich bevindt, ligt m.a.w. niet zomaar voor de hand. Wanneer men bijvoorbeeld jongeren wijst op de gevaren die zij lopen om besmet te geraken door het AIDS-virus, lokt dit bij vele jongeren een "afstands-reflex" uit: het zal mij wel niet overkomen". Net als de kettingroker die ervan overtuigd is dat niet hij, maar zijn buurman aan longkanker zal sterven. In zulke situaties merken we dat voorlichters de informatie-overdracht vaak vervangen door het bespelen van de emoties van het publiek. Doch ook deze aanpak blijkt de afstand tussen de boodschap en de jongere niet te kunnen overbruggen.

De Jongerengids, een "duurzaam" voorlichtingsboekje

Ongetwijfeld lijdt de "Jongerengids" ook nog aan veel van de hierboven geschetste beperkingen. Toch is het een poging om een informatie- en voorlichtingsinstrument te creëren, dat een meerwaarde brengt in het jeuginformatie-landschap.

De gids is uitgegeven in de vorm van een handig zakboekje en telt 167 bladzijden. In een min of meer logische volgorde komen de volgende thema's aan bod: school, wonen, vrije tijd, relaties, seksualiteit, gezondheid, militie, werk, werkloosheid, inkomen, geld, wet, hulp. Dit is meteen een eerste troef van de gids: hij is thematisch allesomvattend en opgebouwd vanuit de eigen leefwereld van jongeren. De belangrijkste doelstelling van de gids is echter aan te geven hoe een jongere in een bepaalde situatie (verder) moet handelen. Door de gids te raadplegen zal de jongere niet zozeer te weten komen hoe een bepaald probleem nu precies in mekaar zit, maar vooral wat hij al dan niet moet "doen". Om de zelfwerkzaamheid te stimuleren ligt de nadruk dus duidelijk op het handelen, de verschillende handelingsalternatieven die men heeft en de consequenties die eraan verbonden zijn. Een voorbeeld kan dit duidelijk maken. Wanneer een jongere omwille van de onhoudbare thuissituatie van plan is om "weg te lopen", heeft hij wellicht weinig of geen boodschap aan de gegroondof minder gegronde motieven voor dit weglopen. Wél dient hij te weten wat de onmiddellijke gevolgen zijn van het weglopen. Hij moet geconfronteerd worden met de vraag wat hij zal doen, eens hij het huis uit is. Waar of bij wie hij terecht kan, de problemen waarmee hij ongetwijfeld zal geconfronteerd worden (een woonst, een inkomen,...). Zowel raden als ontraden zijn hier niet op hun plaats; moraliseren nog minder. Wanneer onze vriend enkele maanden later uit z'n apparte-

mentje gezet wordt, moet hij in de gids niet de kleine lettertjes van de nieuwe huurwetgeving kunnen lezen. Hij moet wel weten wat hem te doen staat en bij wie hij terecht kan voor de verdediging van z'n rechten als huurder.

Om deze functie te kunnen vervullen, dient de Jongeregids zodanig opgevat te zijn dat jongeren ertoe aangezet worden om het boekje bij te houden. De oplage dient voldoende hoog te zijn en het globale concept moet in het oog springen naast de veelheid aan papier dat op jongeren afgevuurd wordt. Kortom: de gids moet een "uniek" karakter hebben. De uitgevers van de eerste editie zijn er zich van bewust dat dit nog lang niet bereikt is. Door gebrek aan middelen kon de gids niet een mediabekendheid genieten die bepaalde buitenlandse voorbeelden wél hebben. Zo wordt de Nederlandse gids "16 of zo" elk jaar op 6 maart vooral via de scholen gratis bezorgd aan alle 16-jarigen van dat ogenblik. De Schotse gids "Young Scot" wordt elk jaar aangepreut door bekende rocksterren als Annie Lennox.

De eerste Vlaamse Jongeregids wordt sedert november 1991 verspreid op een oplage van 100.000 exemplaren. De twee belangrijkste distributiekanaalen zijn het Cultureel Jongeren Paspoort (elk CJP-lid ontvangt de gids gratis bij z'n kaartje) en de organisaties die pakketjes ter distributie afnemen. De onderwijsinstellingen kunnen na enkele maanden reeds als zeer belangrijke afnemer bestempeld worden. Maar ook OCMW's, gemeentelijke jeugddiensten en jeugdbewegingen werken mee aan de verspreiding.

Onderwijs en informatiebehoeften van jongeren

Enkele stoute tongen in de redactie van de Jongeregids beweerden dat alles wat de jongeren niet op

school leren in deze gids terug te vinden is. Wellicht een wat overtrokken stelling, maar het geeft toch aan dat de informatietaak van de school nog vaak onderschat wordt. De school zou ondermeer ook een "leerplaats" moeten zijn voor zelfredzaamheid en zelfstandigheid. De Jongeregids kan daarbij een goed instrument zijn, een middel om in de school te leren omgaan met de ingewikkelde doolhof van maatschappelijke instellingen, de bepalende keuzen waar jongeren voorstaan en de houding die ze moeten ontwikkelen t.a.v. bepaalde levensvragen.

De uitgevers van de Jongeregids hebben nog niet kunnen nagaan hoe de scholen met dit boekje te werk gaan. Onderzoek i.v.m. de Nederlandse gids "16 of zo" geeft alleszins aan dat het concept goed aanslaat in onderwijsmiddelen. De meeste scholen werken enthousiast mee aan de verspreiding. In 80% van de gevallen wordt de gids verspreid tijdens de lessen en een groot deel van de leerkrachten besteedt ruim aandacht aan de inhoud van de gids. In de "lagere" onderwijsniveaus wordt de gids geregeld als lesmateriaal gebruikt.

Voor de tweede editie van de Vlaamse Jongeregids (september 1993) wordt alvast gerekend op een intensievere samenwerking tussen de "jeugdinformanten" en het onderwijs.

Ludo SERRIEN
Coördinator Federatie
Jongeren Informatie- en
Advies Centra
Diksmuidelaan, 50
2600 Berchem

Noten

¹ FACHE, W., Jeugdinformatie, *Jeugd en Samenleving*, 1988, 152-159.

² Zie het reeds geciteerde artikel van FACHE, W.

DE TOEGANG TOT HET ONDERWIJS EN DE SCHOOL¹

De "Open Monumentendag" van 13 september jl. stelde in Vlaanderen het thema "schoolarchitectuur" centraal. Het was een kans tot reflectie over de – voor een keer in de eerste plaats letterlijk op te vatten vraag – "hoe schoon was/is mijn school?". Duidelijk bleek dat muren inderdaad kunnen spreken, dat zij getuigenis afleggen van vaak zeer verschillende visies op onderwijs.

Overheen deze visies blijft de uitgesproken verwachting dat de schoolse socialisatie fundamenteel is, voor de individuele ontplooiing van jonge mensen, en voor de ontwikkeling van de samenleving als geheel. Ook de diverse reflecties op ervaringen met het onderwijs die in dit Welwijsnummer opgenomen zijn, bevestigen – soms zeer duidelijk, soms paradoxaal – deze hoge verwachtingen.

Waar de eerste initiatieven tot invoering van de leerplichtwet (eind 19de eeuw) deze leerplicht vooral zagen in termen van een globaal maatschappelijk project – nl. als een bijdrage tot de vormgeving aan de democratische eenheidsstaten – wordt actueel vooral accent gelegd op het recht op onderwijs als individueel grondrecht. De spanning tussen beide benaderingen – het onderwijs als bijdrage tot *maatschappelijke* dan wel in eerste instantie *individuele ontplooiing* – blijft evenwel, zoals b.v. blijkt uit discussies over spijbelen, voortijdig schoolverlaten, ongelijkheid in onderwijsdeelname... Structureel komt deze spanning tot uiting in de vormgeving van het *recht* op onderwijs via de sanctionering van het niet nakomen van de *leerplicht*.

In de dagelijkse onderwijservaring komt de spanning "maatschappij-individu" (en vice versa) op velerlei wijzen tot uiting, zoals b.v. duidelijk bleek naar aanleiding van de verlaging van de meerderjarigheid: wat betekent b.v. een notie als het "recht van jongeren op onderwijs" concreet, in relatie tot hun ouders, en in relatie tot de samenleving? In aansluiting op een eerdere bijdrage hierover², wordt navolgend specifiek ingegaan op de toegang tot het onderwijs en de school; deze toegankelijkheid is immers basisvoorwaarde tot realisatie van het recht op onderwijs.

Maria BOUVERNE-DEBIE
Seminarie en Laboratorium voor
Jeugd welzijn en Volwassenenvorming
H. Durantlaan, 2
9000 Gent

A. Toegang tot het onderwijs

Het recht op onderwijs veronderstelt beschikbaarheid van en toegankelijkheid tot een onderwijsnetwerk, wat niet betekent voor elkeen onbegrensd keuzerecht voor een bepaalde studierichting. Met betrekking tot onderwijsverstrekking beperken programmatie- en planningmaatregelen van de overheid de keuzemogelijkheid.

De toegang tot het onderwijs wordt aldus bepaald door het onderwijsaanbod. Recht op onderwijs kan geïnterpreteerd worden als recht op *gelijke kans op toegang* tot een studierichting of onderwijsinstelling voor allen die in dezelfde objectieve omstandigheden verkeren, op basis van bekwaamheid en met in achtname van objectieve toelatingsvereisten³.

De toegankelijkheid tot het vrij onderwijs, gedragen door een specifieke levensbeschouwing, is niet dezelfde als die tot het officiële. Hoewel leerlingen en ouders ge-

lijk zijn voor de wet of het decreet, wordt rekening gehouden met objectieve verschillen – waaronder de eigen karakteristieken van iedere inrichtende macht – die een aangepaste behandeling verantwoorden (art. 17, § 4 G.W.). Een objectief criterium voor *onderscheiden behandeling* van de onderwijsinstelling is haar juridische aard, nl. het privaatrechtelijk of publiekrechtelijk statuut⁴. Een typisch voorbeeld van geoorloofd onderscheid in behandeling betreft de weigering van inschrijving en de wegzending van een leerling⁵.

B. De inschrijving en de (on)mogelijkheid tot het weigeren ervan

De toegang tot het onderwijs geschiedt via de inschrijving als leerling van de instelling. Dat is de opname in het leerlingenbestand van een door de Vlaamse Gemeenschap georganiseerde, gesubsidieerde of erkende onderwijsinstelling of de hernieuwing ervan bij het begin van het schooljaar⁶.

Ongeacht de juridische aard van de relatie tussen leerling en inrichtende macht van vrij of officieel onderwijs komt, ingevolge de inschrijving, een verbintenis tot stand met wederzijdse rechten en verplichtingen⁷.

Meerderjarige leerlingen kunnen zich zelf laten inschrijven zonder dat daartoe de handtekening van hun ouders is vereist. Toch kan de medehandtekening van de ouders wenselijk zijn als waarborg voor de financiële implicaties (cf. betaling van studiekosten).

Kan een onderwijsinstelling de *inschrijving* van een regelmatige meerderjarige leerling *weigeren*? Vermits het hier een materie van geoorloofd onderscheid in behandeling betreft, dient de juridische aard van de onderwijsinstelling te worden nagegaan.

a. Officiële school

Als organieke openbare dienst kan een officiële school, ingericht door de Gemeenschappen of door een gedecentraliseerd bestuur (vnl. provincie/gemeente), de inschrijving van een potentiële onderwijsgebruiker *niet weigeren*⁸. Grondslag vormt het recht op onderwijs, het vrije keuzerecht en de leerplicht.

Weigering is wel mogelijk indien ze berust op wettige gronden, nl. indien niet voldaan is aan de wettelijk/decretaal of reglementair vastgestelde toelatingsvereisten, indien de inschrijving zonder gegronde reden te laat, buiten de wettelijk bepaalde termijn gebeurt of indien de betrokkene steeds van studierichting verandert.

Gaat het niet om een gewone inschrijving bij het begin van het schooljaar doch om een bij reïntegratie na uitsluiting of wegzending, dan kunnen, ingeval de rechter tot reïntegratie besloot, geen wettigheidsgronden worden opgeworpen en dient de beschikking van de rechter te worden uitgevoerd⁹.

Opportuniteitsredenen, zoals het gedrag van de leerling, zijn ras of geslacht, zijn mogelijk negatieve invloed op

medeleerlingen, de niet-subsidiëring van de leerling, een verlaging van kwaliteitsniveau van het onderwijs, zijn geen geldige redenen tot weigering.

De inschrijving van de onderwijsgebruiker weigeren kan in het officieel onderwijs, door administratief of door juridische beroep worden aangevochten¹⁰.

In het gemeenschapsonderwijs kan de meerderjarige leerling bij de ARGO hiërarchisch administratief beroep instellen tot vernietiging van de afwijzende beslissing. In het gesubsidieerd officieel onderwijs kan hij beroep instellen bij de toezichthoudende overheid (b.v. voor provincieschool bij de Vlaamse Executieve). Die kunnen bij het niet nakomen van een wettelijke bepaling, de beslissing in kwestie, als administratieve rechtshandeling, schorsen of vernietigen, zonder de beslissing te mogen wijzigen of een nieuwe in de plaats te mogen stellen.

Juridisch beroep kan worden ingesteld bij de Voorzitter van de Rechtbank van Eerste Aanleg zitting houdende in kort geding, die voorlopige maatregelen kan nemen om verergering van een gerezen situatie en verdere krenking van het recht te voorkomen. Vereist is dringende noodzakelijkheid¹¹ en het bewijs van de fout of de foutieve gedraging die een subjectief recht of een belang van de rechtsonderhorige heeft geschonden. De behandeling van de zaak geschiedt niet ten gronde, doch de beschikking van de voorzitter, die uitvoerbaar is bij voorraad, moet worden gevolgd in afwachting van een beslissing ten gronde en totdat de beschikking eventueel wordt tenietgedaan in hoger beroep. De voorzitter kan, om de uitvoering van zijn beschikking te verzekeren, een dwangsom opleggen. Hij heeft een ruime feitelijke beoordelingsmacht en kan een dwangmaatregel opleggen, zoals het injunctiebevel tot inschrijving van een leerling in een officiële onderwijsinstelling, niet alleen bij het begin van het schooljaar, maar ook buiten de bepaalde termijn¹².

De geweigerde leerling kan ook een procedure ten gronde instellen bij de Raad van State om de vernietiging van de weigeringsbeslissing te verkrijgen op grond van bevoegdheidsoverschrijding (b.v. schending van het beginsel van benuttigingsgelijkheid). Het wettigheidstoezicht van de Raad van State beperkt zich niet tot de externe wettigheid, doch betreft ook een eventueel misbruik van het aan de overheid verleend recht om met de nodige omzichtigheid en zorgvuldigheid beslissingen te nemen. De leerling kan tegelijkertijd bij de Raad van State een vordering tot schorsing van de weigeringsbeslissing instellen op grond van schending van het gelijkheidsbeginsel van het discriminatieverbod of van de vrijheid van onderwijs.

b. Vrije school

De *gesubsidieerde vrije scholen*¹³ kunnen de toegang en de inschrijving van een leerling beletten of weigeren op grond van de vrijheid van onderwijs.

De vrije keuze inzake onderwijs en de optie van de leerling of de ouders voor een vrije onderwijsinstelling, impliceert de effectieve toelating niet, noch de verplichting tot opname¹⁴.

In tegenstelling met het officieel onderwijs kan de weigering niet enkel op wettige gronden berusten, doch kunnen ook bepaalde opportuniteitsredenen in aanmerking worden genomen, vooral indien de filosofische ei-

genheid van de instelling in het gedrang zou komen. Een vrije school moet de specificiteit van het pedagogisch project kunnen waarborgen door van de leerling een minimum afhankelijkheid te vragen. Daarom kan ze de inschrijving weigeren indien haar strekking niet wordt geëerbiedigd¹⁵. Toch beschikt ze niet over een arbitrair recht; om de weigering te kunnen rechtvaardigen moeten er voldoende, niet willekeurige en niet-discriminerende gronden aanwezig zijn.

Tegen de weigeringsbeslissing van een vrije onderwijsinstelling kan de meerderjarige leerling een procedure instellen bij de burgerlijke rechtbank. Kan hij zich ook wenden tot de Raad van State? Het schorsings- en het annulatieberoep is mogelijk voor alle reglementaire en beschikkende besluiten van als administratieve overheden op te vatten instanties. Vooralsnog worden vrije onderwijsinstellingen niet zonder meer beschouwd als administratieve overheden, tenzij voor beslissingen in een evaluatieaangelegenheid, waarvoor de Raad van State zich bevoegd verklaarde¹⁶.

De geweigerde meerderjarige kan een procedure inleiden bij de Voorzitter van de Rechtbanken van Eerste Aanleg zitting houdende in kort geding. De rechter kan zowel aan de vrije als aan de officiële onderwijsinstellingen een dwangmaatregel opleggen en b.v. bevelen een leerling voorlopig in te schrijven of opnieuw op te nemen¹⁷.

De meerderjarige kan zich bovendien wenden tot de burgerlijke rechtbank om schadevergoeding te verkrijgen, wat veronderstelt dat de onderwijsinstelling een fout beging.

C. Het schoolreglement

Bij de inschrijving overhandigt de onderwijsinstelling aan de leerlingen en de ouders een exemplaar van het schoolreglement.

a. Verplicht karakter

De inrichtende machten zijn thans bij decreet verplicht, in overleg met de participatieorganen, voor elk van hun scholen een schoolreglement te maken dat de rechten en de plichten van de onderwijsgebruiker en van de onderwijsinstelling bepaalt en dat gegevens bevat in verband met de organisatie van de studies en de individuele begeleiding van de leerling, het evaluatiesysteem, het orde- en tuchtreglement en de mogelijkheden van beroep¹⁸.

Bedoeling is de rechtsonzekerheid die, ten aanzien van hun rechtspositie, heerste bij de onderwijsgebruikers en ook bij de onderwijsinstellingen zoveel mogelijk weg te werken en hen aldus beter te beschermen.

Die verplichting wordt opgelegd zowel aan de vrije als aan de officiële onderwijsinstellingen en beantwoordt aan artikel 17, § 4 van de Grondwet (recht op gelijkheid). Het schoolreglement is, volgens het advies van de Raad van State, het meest geëigende instrument om de gelijke behandeling van de leerlingen te waarborgen.

b. Bindende kracht

Opdat het schoolreglement juridisch bindend zou zijn, moet de rechtsonderhorige er kennis van hebben. Daar-

om is de inrichtende macht verplicht, bij de inschrijving van iedere leerling, aan de betrokken personen het reglement voor kennisneming ter ondertekening voor te leggen (art. 58, B. Vl. Ex., 31 maart 1991).

Betrokken personen zijn: zij die het ouderlijk gezag uitoefenen of in rechte of in feite de minderjarige leerplichtigen onder hun bewaring hebben, of de meerderjarige leerling zelf (art. 2, 3°, B. Vl. Ex., 31 maart 1991).

Een meerderjarige leerling ondertekent dus zelf voor kennisneming. In de vrije onderwijsinstelling tekent hij bovendien ook voor 'akkoord' (cf. juridisch contractuele band) en wordt aldus medecontractant.

Bij de inschrijving van een leerling die in de loop van het schooljaar meerderjarig wordt ondertekenen de ouders het schoolreglement. Om niet in een juridisch vacuüm te belanden (op het ogenblik van de meerderjarigheid bindt de handtekening van de ouders de leerling niet meer) en uit praktische overwegingen, laat men ook de betrokken leerling mede ondertekenen, hoewel die zich pas rechtsgeldig kan verbinden op het ogenblik waarop hij meerderjarig wordt. De vraag rijst of die handtekening rechtskracht krijgt op het ogenblik dat hij achttien jaar wordt. In elk geval is een bevestiging noodzakelijk. Men zal zich in de meeste gevallen kunnen beroepen op de stilzwijgende bevestiging door de meerderjarige. Toch kan het in bepaalde gevallen, om mogelijke betwistingen te voorkomen, aangewezen zijn dat de leerling, eens meerderjarig geworden, zijn handtekening uitdrukkelijk bevestigt.

c. Aandacht voor de meerderjarige leerling

In het schoolreglement gaat de aandacht ook naar de meerderjarige leerling, die bij belangrijke beslissingen rechtstreeks wordt betrokken en die zelfstandig kan optreden, zonder dat de tussenkomst van zijn ouders is vereist.

Schoolagenda en rapporten mogen meerderjarigen eigenmachtig ondertekenen. Zelf mogen ze hun rapporten en de schoolmededelingen ontvangen, zonder bewijs te moeten leveren van kennisname door de ouders. Ze kunnen zelf hun afwezigheid wettigen.

Wel kan de school de ouders rechtstreeks inlichten, wat vooral wenselijk is als ze de pedagogische belangen van hun meerderjarige kinderen behartigen en hen verder (adviserend) bijstaan. Maar de meerderjarige kan zich hiertegen formeel verzetten, b.v. indien hij zelf instaat voor zijn onderhoud.

De meerderjarige leerling zal niet enkel de in het schoolreglement opgelegde verplichtingen moeten naleven, hij kan zelf ook eisen dat het reglement wordt in acht genomen en dat de miskennis ervan wordt gesanctioneerd. Het betreft hier het domein van de schoolaansprakelijkheid¹⁹.

Vermits hij volledig handelingsbekwaam is, is hij ook aansprakelijk voor zijn daden en dient hijzelf in te staan voor de vergoeding van de schade die hij aanricht. Voor hem is het dan ook belangrijk verzekerd te zijn voor zijn burgerlijke aansprakelijkheid, hetzij via de gezinspolis van zijn ouders, indien hij bij hen inwoont, hetzij via een eigen verzekering, hetzij via een schoolverzekering (tegen ongevallen en schadegevallen). Het schoolreglement kan ook, zij het niet verplicht, met betrekking tot de school als leefgemeenschap regels opnemen die betrekking hebben op verzekering, kostennota's, dienst-

verlening..., waarin de rechten en plichten op die gebieden duidelijk worden bepaald.

Lena VAN SLYCKEN
UFSIA

BIBLIOGRAFIE

- ¹ Deze bijdrage is een uittreksel uit een ruimere studie van L. VAN SLYCKEN, zie: L. VAN SLYCKEN, de rechtspositie van de meerderjarige leerling in het secundair onderwijs, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1991-1992, 1, 25-36. De overname uit deze studie gebeurde met toestemming van de auteur en van de redactie van het Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid.
- ² BOUVERNE-DE BIE, M., Over studerende jongeren, hun ouders en het O.C.M.W., *Welwijs*, 1991, 4, 22-24.
- ³ DE GROOF, J., *De grondwetsherziening van 1988 en het onderwijs. De schoolvrede en zijn toepassing*, Brussel, Story-Scientia en Cepass, 1989, p. 114, nr. 138.
- ⁴ Kritiek hierop: VENY, L., Rechtsbescherming in het onderwijs, in: *Administratief Lexicon*, Brugge, die Keure, 1990, p. 8-9 en 19-22.
- ⁵ DE GROOF, J., *o.c.*, p. 121-122 en p. 140, nr. 161.
- ⁶ Art. 2, 5°, B. Vl. Ex. 31 maart 1991.
- ⁷ Noot van de redactie: de juridische band tussen leerlingen en hun ouders en de school is verschillend naargelang het gaat om officieel of om vrij onderwijs. In het officieel onderwijs (gemeenschapsscholen en gesubsidieerde officiële scholen) wordt de juridische relatie geregeld door specifieke wetten, decreten of verordeningen, aangevuld door ministeriële omzendbrieven; ze is statutair en reglementair van aard (publiekrechtelijk). In het vrij onderwijs is de relatie tussen inrichtende macht en de leerling en hun ouders van contractuele aard (privaatrechtelijk). Het betreft een toetredingscontract tussen school en de leerling en/of zijn ouders. Zie: L. VAN SLYCKEN, *o.c.*, p. 32-33.
- ⁸ R.v.St., nr. 16.803, 7 januari 1975, *R.W.*, 1976-77, k. 717, noot Versteegen, R. en R.v.St., Armanouss, nr. 27.973, 20 mei 1987.
- ⁹ Kort ged. Rb. Bergen, 1 december 1989, *J.D.J.*, 1989, afl. 10, p. 24 en *J.L.M.B.*, 1990, 272.
- ¹⁰ VENY, L., *o.c.*, p. 46-58; VERSTEGEN, R., Rechtsbescherming in onderwijsverband, *R.W.*, 1989-1990, p. 1212 en 1214-1216.
- ¹¹ Wanneer, na wegzending, geen poging wordt ondernomen tot inschrijving in een andere instelling, kan de zaak niet meer als spoedeisend beschouwd worden: Kort ged. Rb. Charleroi, 21 februari 1989, *J.D.J.*, 1989, afl. 3, p. 30, nooit Noiret.
- ¹² Kort ged. Rb. Nijvel, 30 oktober 1987, *J.D.J.*, 1987, afl. 9, p. 4 (weigering van inschrijving in een bepaalde studierichting); Kort ged. Rb. Namen, 20 december 1985, *J.D.J.*, 1986, afl. 2, p. 11-14, noot Noiret (weigering van inschrijving na wegzending of verlaten van een school).
- ¹³ Het niet-gesubsidieerd onderwijs (methodenscholen) heeft een absoluut weigeringsrecht.
- ¹⁴ Rb. Brussel, 23 maart 1990, *J.D.J.*, 1990, afl. 4, p. 23, noot Bartholomé, J. en *J.T.*, 1991, 114.
- ¹⁵ DE GROOF, J., *o.c.*, p. 140-141, nr. 161; zie ook R.v.St., Mersch, nr. 32.320, 24 maart 1989, *R.W.*, 1988-89, 1400.
- ¹⁶ R.v.St., Duymelinck, nr. 27.512, 10 februari 1987; VERSTEGEN, R., *o.c.*, p. 1212.
- ¹⁷ Kort ged. Rb. Dinant, 7 mei 1990, *J.D.J.*, 1990, afl. 5, p. 39, noot Noiret, C. (bevel tot heropname onder verbeurte van een dwangsom, omdat de door de school aangevoerde feiten niet van die aard zijn dat zij de educatieve beginselen van de school en de discipline en de werking in gevaar brengen). Kort ged. Rb. Leuven, 11 oktober 1990, *Soc. Kron.*, 1991, 148-149, noot Jacquain, J. (bevel tot inschrijving en bij niet naleving dwangsom, wegzending wegens voorlopige inschrijving in een andere vrije school met wie non-concurrentie afspraak, wegzending na inschrijving).
- ¹⁸ Art. 57 B. Vl. Ex. 31 maart 1991; Verslag van de Minister van Onderwijs bij het besluit, *B.S.*, 17 mei 1991, 10.507-10.508.
- ¹⁹ Rb. Brussel, 8 november 1988, *R.W.*, 1988-89, 1443, noot Veny.

HUISONDERWIJS EN EXTERN BEGELEID ONDERWIJS IN HET JONGERENCENTRUM CIDAR

Het Jongerencentrum Cidar is een observatiecentrum in de Bijzondere Jeugdbijstand. Het centrum werkt op doorverwijzing van Jeugdrechtbanken en Comit es voor Bijzondere Jeugdzorg. De modale leeftijd van de opgenomen jongeren ligt tussen 14 en 16 jaar. Het merendeel van deze jongeren kent een problematische schoolcarrière. Sinds enkele jaren wordt hieraan in het centrum een aparte aandacht besteed.

Het recentste initiatief van het centrum op dit vlak is de invoering van huisonderwijs, voor de jongeren die tijdens hun verblijf in het centrum niet in aanmerking komen om buitenhuis school te lopen.

Huisonderwijs in observatie- en onthaalcentra, valt onder de toepassing van het Besluit van de Vlaamse Executieve dd. 4 december 1991.

Het Besluit van de Vlaamse Executieve van 4 december 1991

Het Besluit van 4/12/91 is een uitvoeringsbesluit van art. 1 § 6 van de Wet op de leerplicht (29/6/83): "Aan de leerplicht kan eveneens worden voldaan door het verstrekken van huisonderwijs, mits het beantwoordt aan de door de Koning te bepalen voorwaarden."

Een eerste invulling van huisonderwijs zoals bedoeld in art. 1 § 6, werd verwezenlijkt in het Besluit van de Vlaamse Executieve dd. 27/6/1990 dat het huisonderwijs regelt in de Gemeenschapsinstellingen van Mol, Beernem en Ruiselede.

Het Besluit van 4/12/91 breidt de toepassing van dit stelsel uit tot de private observatie-, onthaal- en ori ntatiecentra die ressorteren onder de Bijzondere Jeugdbijstand. Deze uitbreiding werd bepleit door het Jongerencentrum Cidar, op grond van de leerplichtsituatie van de opgenomen jongeren.

In deze besluiten wordt als basisprincipe vooropgesteld dat huisonderwijs ten individuele titel dient georganiseerd te worden. Er moeten individuele programma's opgezet worden voor de leerlingen die in dit stelsel onderwijs volgen.

Die programma's dienen gegeven te worden a rato van 15 lestijden van 50 minuten om te voldoen aan de deeltijdse leerplicht, of a rato van 28 tot 36 lestijden van 50 minuten, om te voldoen aan de voltijdse leerplicht.

Huisonderwijs wordt onderworpen aan de inspectie van het Ministerie van Onderwijs.

De leerplichtsituatie van de jongeren in Cidar

Bij het merendeel van de opgenomen jongeren is de leerplichtsituatie problematisch op twee niveaus:

1. Zij vertonen een achterstand op schools niveau en een manifeste desinteresse voor schoolse of opleidingsaanlegenschappen. Dit is eerder te wijten aan grillige schoolcarrières dan aan een gebrek aan intelligentie. De jongeren zijn weinig of niet geïntegreerd in klas- en schoolverband. De onderwezen leerstof hebben zij doorgaans slecht geassimileerd.

In het schoolmilieu worden zij geïdentificeerd met probleemgedrag zoals het storen van lessen, spijbelen, alcohol- en druggebruik, tot diefstal en geweldpleging.

De schoolloopbaan van de jongeren wordt dan ook gekenmerkt door talrijke veranderingen van school en door opeenvolgende niveauverlagingen.

2. Een opname in het centrum kan een lange onderbreking (2 tot 4 maanden) tot gevolg hebben van hun aanwezigheid in een school. Naast het verlies van schoolse vaardigheden betekent dit voor velen het verlies van een schooljaar. Dat dit nefaste gevolg kan hebben spreekt voor zich.

Huisonderwijs en extern onderwijs

Twee sporen

Om in te spelen op de schoolse situatie van de opgenomen jongeren, volgt het observatiecentrum momenteel twee sporen:

- Extern onderwijs: de jongeren die buiten het centrum onderwijs kunnen volgen, worden hierin gestimuleerd en begeleid. Het schoollopen wordt inhoudelijk (leerstof, niveau) en qua integratie in het schoolmilieu opgevolgd en begeleid.

Wat hieruit geleerd wordt over de jongere wordt geïntegreerd in de andere observatiegegevens.

- Huisonderwijs: voor de jongeren die tijdens hun verblijf in het centrum niet gewoon school kunnen lopen, wordt huisonderwijs ingericht, overeenkomstig de bepalingen van het B.V.E. 4/12/91.

Doelstellingen

De doelstellingen van dit tweesporensysteem zijn de volgende:

- ervoor zorgen dat de jongeren niet stilvallen op schools vlak om te vermijden dat hun verblijf in het centrum zou resulteren in een verlies aan schoolse vaardigheden,
- voorzien in een adequate pedagogische aanpak in schoolse situaties; dit wordt geïntegreerd in de globale observatie, en wordt vertaald naar praktische adviezen bij de pedagogische aanpak van de jongeren,

- op basis van de ervaringen in het extern onderwijs of huisonderwijs concrete oriëntaties uitwerken naar de meest geschikte onderwijsvorm na het verblijf in het centrum.

Pedagogische principes

1. Individueel programma

a. De beginsituatie

Tijdens het verblijf in het centrum wordt de schoolloopbaan van elke jongere grondig doorgelicht. Hierin speelt de betrokken jongere een actieve rol.

Zij worden uitgenodigd om mee de probleemgebieden te onderzoeken en oplossingen te formuleren op verschillende vlakken. Volgende gebieden komen hierin aan bod:

- houding en omgang met leerkrachten en medeleerlingen,
- hiaten in kennis en vaardigheden, opgelopen achterstand,
- studiemethodiek,
- exploratie van interesses en ambities,
- planning van de verdere schoolloopbaan op kortere (schooljaar) of langere termijn (naar keuze studierichting en beroepskeuze toe).

Bij externe leerlingen die vrijwel onmiddellijk na hun opname de draad met de vroegere school of studierichting terug kunnen opnemen, richt het centrum zich hoofdzakelijk op studiebegeleiding, studiemethodiek en het begeleiden van remediëringstaken die van de school uit worden opgevraagd. Vanuit het observatiecentrum wordt een geregeld contact onderhouden met de school, en wordt het contact tussen school en jongere opgevolgd.

Op die manier wordt vermeden dat problemen zich zouden opstapelen.

Irritaties en conflicten tussen de jongere, zijn leerkrachten, medeleerlingen of schooldirectie kunnen dan ook tijdig aangepakt worden.

Jongeren wiens schoolsituatie of gedrag dermate problematisch zijn dat een grondige herbezinning zich opdringt, worden opgevangen in het huisonderwijs, ingericht door het observatiecentrum. Dit onderwijs vertrekt vanuit een basisprogramma, van waaruit geïndividualiseerde varianten worden ontwikkeld.

b. Het basisprogramma van het huisonderwijs

Het basisprogramma kan als volgt in schema worden gebracht:

	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
9.30 - 12.00 u.	Huishoudtechnieken: - poetsen - kookatelier	Algemene vorming	Administratieve vaardigheden	creatieve vaardigheden	Houtatelier Fietsenatelier (altern.)
12.00 - 13.30 u.	Middagpauze				
13.30 - 16.00 u.	Administratieve vaardigheden	Algemene vorming		Sport of Fitness	Zwemmen
19.00 - 20.00 u.	Avondstudie (facult.)	Avondstudie (facult.)		Avondstudie (facult.)	Avondstudie (facult.)

c. De invulling van het individuele programma

Bij het opstellen van het individuele programma zullen bepaalde onderdelen inhoudelijk en naar werkvormen aangepast worden aan de mogelijkheden en interesses van de leerlingen. Andere onderdelen zullen geschrapt en vervangen worden door individueel begeleide leermomenten.

Enkele voorbeelden:

Zo zal leerling A tijdens het atelier administratieve vaardigheden schrijf- en stelvaardigheden oefenen, via het schrijven van een artikel voor het tijdschrift dat door de jongeren wordt uitgegeven, terwijl leerling B tekstverwerking op de P.C. aanleert.

Bij leerling B die onlangs afhaakte in het A.S.O. derde jaar worden tevens het hout en crea-atelier geschrapt. Bij zijn vroegere school worden handboeken, lespakketten en opdrachten opgevraagd.

Inhaallessen en -taken worden gepland ter vervanging van deze ateliers. Tijdens het atelier huishoudtechnieken krijgt hij bijlessen van een leraar Latijn (vrijwilliger) omdat hij eraan twijfelt deze richting terug aan te vatten.

Leerling C vertrekt dan weer vanuit een heel andere aanvangssituatie. Reeds tweemaal moest hij een schooljaar overdoen, en nu ook dit schooljaar geen enkel perspectief op slagen meer biedt overweegt hij een leercontract bakkerij. Een bakker uit de buurt wordt bereid gevonden om deze jongere twee dagen per week bij hem stage te laten lopen. De atelierwerkingen op donderdag en vrijdag worden vervangen door dit project dat aan de leerling de mogelijkheid biedt om kennis op te doen omtrent het beroep en om concrete werkervaringen op te doen.

2. De band tussen lesgever en leerling

Bij het opstellen van een individueel programma wordt heel wat aandacht besteed aan de relatie tussen lesgevers en leerling. Het is van cruciaal belang een dialoog tussen leerling en leerkracht gaande te houden.

Steeds wordt getracht aan de interesses van de leerling tegemoet te komen en hun motivatie te verhogen (o.a. via individuele projecten, via de resultaatgerichtheid van werkstukken, enz.)

Medezeggenschap van de leerling bij het bepalen van de inhoud van zijn programma betekent geen willekeur. Via de begeleiding worden de lessen steeds ge-

structureerd. Hierin kunnen verschillende accenten gelegd worden: zowel het aanbrenge van nieuwe leerstof als het ontwikkelen van een onderwerp dat door de leerling werd aangebracht behoren tot de mogelijkheden.

De lessen worden gegeven door opvoeders van het centrum en door vrijwilligers van buiten het centrum. De vrijwilligers hebben doorgaans onderwijservaring.

Kwantitatief overzicht van het Huisonderwijs tijdens het schooljaar 1991-1992

Tussen 1 september 1991 en 30 juni 1992 werden 32 jongeren in residentiële observatie opgenomen.

9 jongeren volgden buiten het centrum onderwijs; 2 volgden leercontract; 1 volgde het Buso; 1 volgde D.O.; 5 volgden Algemeen vormend onderwijs (T.O. en B.O.).

23 jongeren volgden het onderwijs ingericht door Cidar.

De leeftijden:

13 jaar: 6

14 jaar: 3

15 jaar: 7

16 jaar: 4

17 jaar: 3.

Besluit

Na één schooljaar ervaring met het inrichten van huisonderwijs denken wij dat het stelsel een zinnig alternatief is t.a.v. extern schoollopen, voor jongeren die tijdelijk geen aansluiting vinden bij de gewone schoolse circuits.

De legitimering van huisonderwijs door de Besluiten van de Vlaamse Executieve, heeft als effect dat jongeren blijven voldoen aan de leerplicht ondanks een opname in het observatiecentrum. Hierdoor wordt vermeden dat zij nodeloos een schooljaar moeten overdoen of dat hun geen getuigschrift wordt afgeleverd bij het beëindigen van een cyclus.

Het perspectief van huisonderwijs blijft het bewerkstelligen van een duurzame aansluiting bij de gewone onderwijswereld door de jongeren.

Dit perspectief kan maar gerealiseerd worden voorzover de inrichters van het huisonderwijs permanent investeren in de inhoudelijke, methodische en pedagogische aspecten ervan.

Kare DE VOS
Marie-Thérèse MICHEL
Jongerecentrum CIDAR
Marie-Christinastraat, 8
3070 KORTENBERG



De schriftelijke weigering tot individuele PMS-begeleiding

De psycho-medisch-sociale centra (P.M.S.) werden opgericht bij wet¹ en hun werking geregeld bij koninklijk besluit². Zo wordt een PMS-centrum gesubsidieerd rekeninghoudend met het aantal leerlingen ingeschreven in de scholen, waarmee het centrum een contract tot samenwerking heeft afgesloten. Daarnaast dient iedere ouder, hoofdelijk per kind, toelating te geven voor individuele begeleiding. Met het recente Besluit van de Vlaamse Executieve³ is deze regel gewijzigd: zo de ouders niet expliciet weigeren dan krijgt hun kind individuele PMS-leerlingenbegeleiding.

PMS-leerlingenbegeleiding: een plicht of een recht?

De meeste mensen beschouwen de PMS-leerlingenbegeleiding als een recht. Men ervaart een probleem met zijn kind en men neemt de dubbele vrijheid: al dan niet hulp in roepen en al dan niet ingaan op de bevindingen. Ook de wetgever beschouwt deze hulpverlening eerder als een recht. Dit in tegenstelling tot het medisch schooltoezicht (M.S.T.), dat verplicht is, en het oriënteringsattest van de klasseraad, dat bindend is.

De vroegere regeling kon gezien worden als: wie zijn recht wil laten gelden, maakt dit kenbaar door het verlenen van toelating tot individuele begeleiding. De regel wordt nu omgekeerd: heeft men bezwaren dan dient men die duidelijk kenbaar te maken. Wordt de PMS-begeleiding nu eerder een plicht, waaraan men zich als ouder enkel met grondige redenen kan onttrekken?

Nee, principieel is er niets veranderd. De regelgever heeft hier enkel een geld- en tijdsbesparende maatregel voor ogen gehad. Een hele organisatie opzetten om 10.000 toelatingen te beheren, waarvan nog niet 1% expliciete weigeringen, is een niet te onderschatten administratieve klus.

Meer bescherming voor maatschappelijk kwetsbare jongeren

De maatregel heeft inmiddels wel het nuttig neveneffect dat voor bepaalde risico-jongeren het recht op PMS-leerlingenbegeleiding beter beschermd wordt. Niet in alle milieus is men even vertrouwd met de papiermolen van de administratie. Heel wat toelatingen kwamen in het verleden niet binnen omwille van nalatigheid. Ook analfabetisme speelde soms mee. Dit had automatisch tot gevolg dat er geen individuele PMS-begeleiding kon gegeven worden. Niet zelden betrof het jongeren uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Ook het P.M.S. kende het verschijnsel van de "afwezige ouder".

Maar geen rechten zonder plichten

Het recht op PMS-begeleiding is eigenlijk een recht dat de jongeren toekomt. Net zoals de wet op de leerplicht, die de ouders oplegt hun kinderen school te laten lopen, verplichten bepaalde onderwijswetten de ouders het P.M.S. te consulteren.

– Op niveau van het buitengewoon onderwijs (Wet van 06.07.70)

- 1° Het inschrijvingsverslag op basis van een multidisciplinair onderzoek (K.B. van 28 juni 1978 art. 7 in uitvoering van de Wet van 06.07.70 art. 1, 3, 4, 12 en 28 en de Wet van 19.07.71 art. 1 en 2).
- 2° De organisatie van de begeleiding der leerlingen die instellingen of afdelingen voor buitengewoon onderwijs volgen (K.B. van 27 juli 1971 in uitvoering van de Wet van 06 juli 1970 art. 12).

– Op niveau van het basisonderwijs (K.B. van 20.08.57)

- 3° De psycho-pedagogische begeleiding van pedagogische achterblijvers via het multidisciplinaire team (begeleiding van de leerlingen in de taakklas) door:
 - (a) de oriëntatie
 - (b) het volgen van de leerlingen tijdens de begeleidingsperiode

de voor de aangeduide leerstofonderdelen en/of technieken in functie van de gehele persoonlijkheidsontwikkeling, (c) de evaluatie van de vorderingen (K.B. van 07 juli 1982 art. 6 als aanvulling op het K.B. van 27 oktober 1966 art. 17bis, in uitvoering van de Wet van 06 juli 1970 art. 22 § 2 in wijziging van de Wet van 20 augustus 1957 art. 23 lid 4).

- 4° Het inschrijvingsverslag en plan tot geïntegreerd onderwijs voor leerlingen uit het buitengewoon onderwijs type 4 (lichamelijk gehandicapten), type 6 (visueel gehandicapten) en type 7 (auditief gehandicapten) (M.B. van 15 september 1983 in uitvoering van de Wet van 06 juni 1970 art. 5 en het K.B. van 28 juni 1978 art. 7 en 15).
- 5° Het advies om het lager onderwijs te volgen na de zomervakantie waarop het kind de leeftijd van vijf jaar bereikt. (Omzendbrief van 30 juni 1983 in uitvoering van de Wet op de leerplicht van 29 juni 1983, art. 1, § 4 sub 1°).
- 6° Het advies om een kind het eerste jaar van de leerplicht in het kleuteronderwijs te laten doorbrengen (Omzendbrief van 30 juni 1983 in uitvoering van de Wet op de leerplicht van 29 juni 1983, art. 1, § 4 sub 2°).
- 7° Het advies om een achtste jaar van de leerplicht in het lager onderwijs door te brengen (Omzendbrief van 30 juni 1983 in uitvoering van de Wet op de leerplicht van 29 juni 1983, art. 1, § 4 sub 3°).

– Op niveau van het secundair onderwijs

- 8° Het advies om zonder getuigschrift van lagere studies het eerste leerjaar A te mogen volgen (Besluit van de Vlaamse Executieve van 13 maart 1991, betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs, art. 6 § 1 sub 2° b).
- 9° Het advies om met een getuigschrift van lagere studies het eerste leerjaar B te mogen volgen. (Besluit van de Vlaamse Executieve van 13 maart 1991, betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs, art. 6 § 1 sub 3°).
- 10° Het advies aan vijftienjarigen voor deeltijds leren (Wet op de leerplicht van 29 juni 1983, art. 1, § 1).
- 11° De bemiddeling bij definitieve uitsluiting (Besluit van de Vlaamse Executieve van 13 maart 1991, betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs, art. 61 § 2).

Het Besluit van de Vlaamse Executieve van 19.12.1991

“Artikel 16 § 1: De individuele begeleiding door een psycho-medisch-sociaal centrum kan op elk ogenblik geweigerd worden. De weigering dient schriftelijk te gebeuren. Zij wordt ondertekend door de meerderjarige zelf of voor de minderjarige, door een persoon die er de ouderlijke macht over uitoefent.

§ 2: Bij de eerste inschrijving van een leerling in een onderwijsinstelling, in een centrum voor deeltijds beroepssecundair onderwijs of in een erkende vorming voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht, behorend tot het werkgebied van een centrum, brengt het betrokken centrum de in paragraaf 1 vermelde personen van dit recht op de hoogte.

§ 3: Het model en de toepassingsmodaliteiten waaraan de weigering van individuele begeleiding moeten beantwoorden, worden door de Gemeenschapsminister van onderwijs bepaald.”

Concreet betekent dit dat een ouder of een meerderjarige leerling zich in verbinding stelt met het betreffende PMS-centrum en er het formulier tot weigering van individuele leerlingenbegeleiding aanvraagt in drievoud.

Tips voor de ouders en de meerderjarige leerlingen

– Ken je rechten en maak geen misbruik van het P.M.S.

In het verleden werd vanuit het P.M.S. erg veel aandacht besteed aan het individuele keuzeprocess. De ouders waren het P.M.S. daar ook heel erg dankbaar voor, vooral wanneer het uitgebrachte advies overeenstemde met hun aspiraties. Dit was in de periode van de gelijke-kansen-theorie in de jaren zestig en zeventig. Intussen is er heel wat veranderd.

Sedert de onderwijsvernieuwing weet men dat er op school meer gebeurt dan onderrichtgeven en -ontvangen. De leerlingenbegeleiding wordt stilaan een methodiek, die ruimer is dan enkel het begeleiden van het keuzeproces. Er is ook het begeleiden van het leerproces, het sociaal-emotioneel functioneren en het psycho-motorisch functioneren. Uit de ontwikkelingspsychologie weet men dat er na de puberteit eerst sprake kan zijn van beroepskeuzerijpheid. Onder invloed van het onderwijsrecht krijgt de gelijke kansen theorie een nieuwe invulling: "Ook de rechtsleer benadrukt dat de principieel gelijkwaardige, maar feitelijk ongelijke individuen slechts een gelijke kans kunnen bekomen om zich te ontplooiën door een gedifferentieerd optreden van overheidswege. Volgend 'adagium' maakt deze stelregel duidelijk: 'de gelijkheid van behandeling bestaat erin gelijken gelijk en ongelijken ongelijk te behandelen.'⁴

Binnen de PMS-werking krijgt men dan ook een verschuiving van het eenzijdig begeleiden van het keuzeproces naar de zorg voor het individueel en maatschappelijk welzijn (zie kader). Omwille van de oriënteringsthematiek is het P.M.S. al te zeer misbruikt geweest om het nest zuiver te houden.

Misbruik als ouder het P.M.S. niet door te pas en te onpas aan het P.M.S. uitspraken te vragen i.v.m. de slaagkansen van uw kind bij de aanvang van een bepaalde studierichting.

– *Zie niet te snel af van je recht.*

In de leerlingenbegeleiding worden geen neutrale onderwerpen behandeld. Het nemen van beslissingen in de opvoeding ligt soms zwaar: eigen levensstijl en persoonlijke waarden worden al eens in vraag gesteld, conflicten met de eigen opgroeiende kinderen kunnen hard aankomen en oorzaak zijn van zware ontgoochelingen. PMS-werkers beseffen maar al te goed dat ze niet steeds met goed nieuws zitten en hoe delikaat de materie kan liggen. Toch kan een boodschap al eens verkeerd overkomen en kwaad bloed zetten. Als ouder heeft men dan de neiging om alle contacten met het P.M.S. af te breken. Het is begrijpelijk en je goed recht. Bedenk wel even dat er zich momenten kunnen voordoen dat je verplicht bent contact op te nemen met het P.M.S. Je kan dan natuurlijk ook een ander centrum aanspreken. Weet dan hoe moeilijk het is voor een buitenstaander, om op grond van een éénmalige tussenkomst, zicht te krijgen op een proces dat al geruime tijd loopt. Er wordt voldaan aan de wet, maar heb je je kind geen recht ontnomen? Waarom?

– *Motiveer je weigering*

Je kan terecht ontevreden zijn met de opstelling van het P.M.S. in zijn geheel of met een bepaald centrum of een bepaalde equipe. Toets dan je mening aan die van anderen. Indien je vermoeden bevestigd wordt, doe er dan iets mee: geef een weigering met motivatie, neem contact op met de oudervereniging, tracht te lobbyen bij de schooloverheid. Wellicht wordt het P.M.S. er beter van en krijgt je kind uiteindelijk dat waar het recht op heeft.

Tips voor de Inrichtende Macht of de Schoolraad

- Werk aan uw schoolcultuur. De PMS-begeleiding in uw school staat in functie van de eigen leerlingenbegeleiding en dus van de eigen schoolcultuur. Geef voldoende aandacht aan waardenopvoeding binnen de school en ken de belangrijkste studiekeuzemomenten (niet te vroeg en niet te brusk).
- Besteed de nodige aandacht aan het schoolreglement of aan het leerlingenstatuut. Het schoolreglement is trouwens een weerspiegeling van de schoolcultuur. Duidelijke afspraken zijn de beste preventieve maatregelen.
- Pleeg regelmatig overleg met het P.M.S. over de begeleidingsnoden van de school om op basis daarvan het systeem bij te sturen: de structuur van de school, de schoolcultuur, de eigen interne leerlingenbegeleiding en de PMS-werking.
- Weiger een te éénzijdig op studiekeuze gericht PMS-programma.
- Evalueer de weigeringen tot PMS-begeleiding. Met een weigering schieten de ouders weleens op de pianist.

Tips voor de Participatieraad

- Deze raad is de beste lobby voor de ouders. Neem de verantwoordelijkheid op naar beide groepen: houd voeling met de basis en tracht wat er leeft om te zetten in hanteerbare documenten voor het beleid.

Jan TALLON
Molenstraat 145
3010 Leuven

NOTEN

¹ MIN. ONDERWIJS, Wet betreffende de psycho-medisch-sociale centra, (B.S. 8-5-1960) (opschrift gewijzigd bij K.B. nr. 467, 1-10-1986) zoals gewijzigd bij K.B. nr. 467, 1-10-1986 – B.S. 18-10-1986; err. B.S. 16-12-1986. Decr. 5-7-19089 – B.S. 25-8-1989, Decr. 31-7-1990 – B.S. 18-8-1990, Decr. 21-12-1990 – B.S. 29-12-1990, Decr. 27-3-1991 – B.S. 25-5-1991, *Officieuze codificatie van de onderwijswetgeving en -reglementering*, Deel III, titel I, p. 9-9(5).

² MIN. ONDERWIJS, Koninklijk Besluit tot regeling van de psycho-medisch-sociale centra, (B.S. 25-8-1962; err. B.S. 10-10-1963) (opschrift gewijzigd bij K.B. 24-8-1981). Zoals gewijzigd bij K.B. 3-3-1975 – B.S. 7-5-1975, K.B. 17-9-1976 – B.S. 9-11-1976, K.B. 20-2-1979 – B.S. 5-5-1979, K.B. 27-7-1979 – B.S. 8-11-1979, K.B. 24-8-1981 – B.S. 15-9-1981, K.B. 2-9-1985 – B.S. 5-10-1985, K.B. 2-9-1985 – B.S. 5-10-1985, K.B. nr. 454, 29-8-1986 – B.S. 16-9-1986, K.B. 467, 1-10-1986 – B.S. 18-10-1986 err. B.S. 16-12-1986, Wet 1-8-1988 – B.S. 2-9-1988, K.B. 28-9-1988 – B.S. 20-10-1988, Decr. 5-7-1989 – B.S. 25-8-1989, B. VL. Ex. 12-7-1990 – B.S. 13-12-1990, B.VL.Ex. 31-7-1990 – B.S. 13-12-1990, Decr. 27-3-1991 – B.S. 25-5-1991. *Officieuze codificatie van de onderwijswetgeving en -reglementering*, Deel III, titel I, p. 10-24.

³ B.VL.E. 19 december 1991 (B.S. 17-03-1992) houdende de wijziging van het Koninklijk Besluit van 13 augustus 1962 tot regeling van de psycho-medisch-sociale centra.

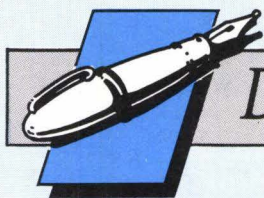
⁴ DE GROOF, J., *De grondwetsherziening van 1988 en het onderwijs. De schoolvrede en zijn toepassing*, Brussel, CEPESS, 1989, p. 66.

De organieke opdrachten van de PMS-centra zijn vastgelegd in het K.B. Er zijn er een zestal:

- het verzekeren van begeleidingstaken ten behoeve van de leerlingen uit het dagonderwijs van de scholen onder contract;
- het verzekeren van begeleidingstaken ten behoeve van de deelnemers aan een erkende vorming ter vervulling van de deeltijdse leerplicht;
- informatie en/of advies verstrekken inzake studie-, vormings- en beroepsmogelijkheden aan allen die er om verzoeken;
- medewerken aan wetenschappelijke onderzoeken, die betrekking hebben op de opdrachten van de centra;
- eventueel activiteiten, goedgekeurd door de Minister van Onderwijs;
- het afleveren van het multidisciplinair verslag voor het Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap.

De begeleidingstaken ten behoeve van leerlingen uit het dagonderwijs worden nog verder uitgesplitst in:

- bijdragen tot het optimaliseren van de psychologische, psycho-pedagogische, medische, paramedische en sociale omstandigheden van de leerling zelf en van zijn onmiddellijke omgeving, teneinde de leerling maximale kansen te bieden ten aanzien van zijn harmonische persoonlijkheidsontwikkeling en zijn individueel en maatschappelijk welzijn;
- de leerling, de personen die de ouderlijke macht uitoefenen, de schooloverheden en allen die direct bij het opvoedings- en onderwijsproces van de leerling betrokken zijn, informatie en advies verstrekken over studie- en beroepsmogelijkheden, teneinde het individuele keuzeproces van de leerling te bevorderen;
- instaan voor het multidisciplinaire onderzoek en het opstellen van het inschrijvingsverslag dat vereist is voor de toelating tot het passende type van dit (buitengewoon) onderwijs."



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Armoede en basisonderwijs

Op **10 oktober 1992** organiseert de Koning Boudewijnstichting i.s.m. de onderwijsnetten een **ontmoetingsdag** rond dit thema in het Cultureel Centrum te Zandloper te Wemmel. Kinderen uit sociaal-economisch zwakkere milieus scoren lager op school en blijven vaker zitten. Het is de bedoeling om op de eerste plaats een steuntje in de rug te geven aan scholen en leerkrachten die met zo'n "zorgenkinderen" geconfronteerd worden. De mate waarin zij er in slagen een goede band te ontwikkelen met die kinderen vermindert het risico op mislukkingen.

Op deze ontmoetingsdag geeft L. HEYERICK de algemene inleiding, waarna u een keuze kunt maken uit drie blokken. Hierbij komen thema's aan bod als: huiswerkklassen, concentratieproblemen, ouders betrekken, pesten, verhogen van sociale vaardigheden, verwachtingseffecten, enz. Het geheel wordt afgesloten met een toneelstukje van ATD Vierde Wereld.

Doorlopend kan een bezoekje gebracht worden aan de stands van initiatieven die zich verdienstelijk maken op vlak van armoedebestrijding i.s.m. onderwijs.

Voor meer inlichtingen: secretariaat van het Sociaal Programma van de Koning Boudewijnstichting, Brederodestraat 21, 1000 Brussel, tel.: 02/511.18.40.

Studienamiddag: Zittenblijven

Op **vrijdag 2 oktober 1992**, van 13.30u tot 17.00u, organiseert de Bond van Grote en Jonge Gezinnen een studienamiddag over zittenblijven in het Auditorium 't Serclaes van de Kredietbank, Warmoesberg 22 te 1000 Brussel. Zittenblijven zal er belicht worden vanuit het standpunt van kinderen en hun ouders. Er zullen ook voorstellen geformuleerd worden voor de aanpak van deze problematiek. De studienamiddag zal tevens een gespreksforum bieden aan beleidsverantwoordelijken en geïnteresseerde betrokkenen. Deelname kost 500 Bfr. (verslagboek inbegrepen). Inschrijvingen en inlichtingen: B.G.J.G - Studiedienst, Troonstraat 125, 1050 Brussel, tel.: 02/507.88.77.

Studiedag: Wijkontwikkeling in Brussel

Het Regionaal Instituut voor Samenlevingsopbouw (Riso) Brussel organiseert op **woensdag 21 oktober 1992** een studiedag waarin de mogelijkheden en de grenzen van sociale wijkontwikkeling in Brussel worden afgetast.

Het Brussels Gewest is bekommerd om het imago van Brussel. Vele wijken in de binnenstad dragen de sporen van jarenlange verwaarlozing. Enerzijds zijn er de bevolkingsgroepen die er leven in zeer slechte omstandigheden, wat zorgt voor onbegrip en spanningen, anderzijds worden talloze kantoorprojecten zonder veel gevoel voor nuance in het organisch gegroeide sociale en stedenbouwkundig landschap opgezet. Riso-Brussel opteert voor sociale buurtontwikkeling om de buurtverloeding in deze wijken aan te pakken. Tijdens de studiedag zal dit thema dan ook uitvoerig aan bod komen. De studiedag heeft plaats in het Auditorium Brandweerkazerne, Helihavenlaan 11 te 1210 Brussel. Voor meer inlichtingen: Riso-Brussel, Antwerpsesteenweg 295, 1210 Brussel, tel.: 02/215.14.24.

Studiedagen en workshops van de Stichting Integratie Gehandicapten

Op **3 en 4 november 1992** organiseert de Stichting Integratie Gehandicapten twee studiedagen te Gent met volgende onderwerpen: neurotraining, differentiaaldiagnostiek m.b.t. kinderen met

ontwikkelingsstoornissen, Sherborne-pedagogiek, faalangst bij kinderen met leerproblemen, apparatuur m.b.t. stemtechnieken, etc... Op **3, 4 en 5 november 1992** wordt ook een workshop Haywood georganiseerd in het vormingscentrum Guislain te Gent. Voor een uitgebreid programma en inschrijvingen: S.I.G., Lange Violettestraat 147, 9000 Gent, tel.: 091/23.96.22.

Colloquium: Solidaire economie... een hefboom naar werk

Hefboom is een alternatieve financieringscoöperatie die financiële steun en beheersbijstand geeft aan economische initiatieven die duurzame tewerkstelling creëren. Er wordt daarbij prioriteit gegeven aan tewerkstelling van kansarmen enerzijds en aan alternatieve of mens- en milieuvriendelijke bedrijven anderzijds.

Op **8 oktober 1992** organiseert Hefboom het colloquium "Solidaire economie... een hefboom naar werk". In de voormiddag zal het concept solidaire economie worden uitgediept. De namiddag belicht de mogelijkheden van tewerkstelling van kansarmen binnen dit nieuw economisch concept. Vanuit de feitelijke situatie van tewerkstellingsinitiatieven voor kansarmen anno 1992 wordt onderzocht hoe deze initiatieven kunnen uitgroeien tot economisch rendabele bedrijfsvormen.

Inschrijven kan door storting van 250 Bfr. of 400 Bfr. (broodjesmaaltijd inbegrepen) op rekeningnummer 880-2913591-49 van Hefboom met vermelding Colloquium Solidaire economie. Het Colloquium heeft plaats in het Auditorium, Brandweerkazerne, Helihavenlaan 11 te 1210 Brussel.

Inlichtingen zijn te verkrijgen bij: Hefboom, Koningsstraat 171, 1210 Brussel, tel.: 02/218.65.75., fax: 02/223.11.59

Vormingsdagen

Het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren organiseert vier vormingsavonden m.b.t. het thema "klas-genoten".

Tijdens deze vier vormingsavonden op **20 en 27 oktober** en op **10 en 17 november** worden in een beperkte groep volgende thema's besproken: klasmanagement, hoe leerlingen over zichzelf denken, hoe leerkrachten over leerlingen denken, de klas als systeem en in gesprek met je klas.

Op **12 november van 19 tot 22 uur** organiseert het C.B.L. een vormingsavond over de "schoolcultuur". Bedoeling hiervan is inzicht te geven in de schoolsamenleving. Dr. P. Mahieu zal het die avond hebben over de organisatiecultuur van scholen en W. Vertommen zal de relatie tussen schoolcultuur en opvoedingsproject toelichten. Voor meer informatie: C.B.L., Universiteit Antwerpen, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, tel.: 03/820.29.60.

Bejegening

De v.z.w. Relatie-Studio organiseert op **21 en 22 november van 9.30 tot 18 uur** te Antwerpen een basis cursus "bejegening". In deze cursus, die gebaseerd is op de ideeën van F. Cuvelier, wordt aangeleerd hoe men duidelijk kan communiceren, wat wil zeggen de andere begrijpen maar ook de eigen gedachten kunnen weergeven, zowel in persoonlijke situaties als in werksituaties.

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

En dat we toffe meiden zijn...

Elcker-Ik organiseert een weerbaarheidstraining op fysiek en verbaal vlak voor tienermeisjes van 14 tot 17 jaar. De training gaat

door elke woensdag van 14.30 tot 17 uur vanaf 23 september t.e.m. 28 oktober. Deelname aan de reeks kost 4000 Bfr. Inschrijvingen en inlichtingen: Elcker-Ik volkshogeschool, Koning Albertlaan 2, 3010 Kessel-Lo, tel.: 016/35.05.51.

Modulaire bijscholing

De Sociale Hogeschool in Heverlee organiseert een reeks van bijscholingscursussen voor mensen die een diploma hoger onderwijs hebben behaald en reeds enkele jaren beroepservaring hebben in het maatschappelijk werk, het sociaal-cultureel werk of het personeelswerk.

Het bijscholingsaanbod biedt de mogelijkheid om à la carte te kiezen volgens de eigen behoeften en volgens het eigen studieritme. De bijscholingen zijn bovendien zeer praktijkgericht. Voor meer informatie: secretariaat van de Sociale Hogeschool Heverlee, Mia Vanderwaeren of Agnes De Puydt, Groeneweg 151, 3030 Heverlee, tel.: 016/23.45.41.

Vormingsaanbod de Vuurbloem

Het vormingsaanbod van de Vuurbloem (het Centrum voor Gewelddoosheid in Omgang en Konflikthantering) voor het najaar '92 en het voorjaar '93 situeert zich rond de thema's: geweldloze opvoeding thuis, geweldloze opvoeding in de lagere en middelbare school en geweldloos omgaan met elkaar. Voor meer informatie: De Vuurbloem, Josiane Burrick, Rapaertstraat 39, 8310 Brugge, tel.: 050/37.10.17.

Motiverende gesprekstechnieken

Hulpverleners worden vaak geconfronteerd met mensen die veel problemen hebben en/of sterk problematisch gedrag vertonen met betrekking tot alcohol en/of andere drugs, maar die dit gedrag eigenlijk niet willen veranderen. Het motiveren van de betrokkene om aan het probleem iets te doen blijkt dikwijls erg moeilijk te zijn en heeft niet altijd een bevredigend resultaat. Om deze motivatie tekorten bij cliënten te benaderen is er een praktische methode van "motiverende gespreksvoering" ontwikkeld.

Het Provinciaal Overlegcomité Alcohol (P.O.K.) Brabant organiseert een driedaagse cursus, op 5, 6 en 13 oktober 1992, waarin deze gespreksmethode theoretisch wordt toegelicht en geïllustreerd wordt door video-voorbeelden en waarin de techniek via rolspel intens wordt ingeoeft. De cursus heeft plaats in het Cultureel Centrum "Romaanse Poort", Brusselsestraat 63 te 3000 Leuven. Er worden maximum 25 deelnemers toegelaten. Inschrijven kan door storting (voor 15 september) van 5.250 Bfr. op rekeningnummer 001-1253695-45 van POK-Brabant.

Voor meer informatie: Michèle Staelens of Veerle De Leener, Vital Decosterstraat 86, 3000 Leuven, tel.: 016/23.27.28 of Mia De Bock, de Smet de Naeyerlaan 470, 1090 Brussel, tel.: 02/478.90.90.

Kinderen met leerstoornissen: een gids voor leerkrachten en opvoeders

De vereniging van ouders en hulpverleners voor kinderen met ontwikkelingsstoornissen, Voluntas v.z.w., heeft een gids uitgebracht naar de vrije vertaling van "mainstreaming children with L.D.". Hierin wordt voor leerkrachten en opvoeders beschreven aan welke symptomen neurofibromatose, ook wel de ziekte van Von Recklinghausen genoemd of kortweg NF, kan herkend worden. Er wordt bovendien op een praktische manier uitgelegd hoe men het beste met deze kinderen kan omgaan. Voluntas organiseert op zaterdag 17 oktober 1992 van 14 tot 17 uur een openinformatie namiddag voor ouders, leerkrachten en PMS-medewerkers over kinderen met leerproblemen en het aanbod dat Voluntas in dit verband te bieden heeft.

Voor meer informatie: Voluntas, Vaartkaai 2, 2170 Antwerpen, tel.: 03/647.02.88, fax: 03/647.01.69.

Infopakket: jongeren in conflictsituaties

Het Werk- en Studiecentrum voor grootstedelijke jeugdproblematiek (W.E.J.A.) heeft een infopakket samengesteld over jongeren in conflictsituaties. Dit infopakket bestaat uit 4 cahiers. In een eerste cahier over "conflicten met de dominante structuren", worden een aantal ontwikkelingen geschetst die met betrekking tot jongeren hebben plaatsgevonden. De nadruk ligt daarbij op arbeid, onderwijs en gezin. Het tweede cahier over "jeugdculturen" bevat naast een aantal algemene beschouwingen die de jeugdculturen analyseren tegen de achtergrond van een sociaal-historische context bijdragen over de discotheek en XTC. "Anders dan anderen" is de titel van het derde cahier waarin de verschillende aspecten van de variëteit aan gezinsvormen in onze maatschappij worden belicht. In het vierde cahier over "jeugdcriminaliteit" komen ondermeer de criminaliteit in steden en de recreatiecriminaliteit aan bod.

Het infopakket is verkrijgbaar door storting van 1200 Bfr. op rekeningnummer 068-2095417-50 van W.E.J.A., Alfons Engelstraat 1, 2060 Antwerpen, met vermelding "infopakket jongeren in conflictsituaties". De vier cahiers zijn ook apart verkrijgbaar. De eerste kost 500 Bfr., de tweede 200 Bfr., de derde en ook de vierde kosten 300 Bfr.

Open brief aan Gemeenschapsminister van Onderwijs L. Van den Bossche

De Raad van Bestuur van Sprankel, de vereniging van ouders van normaalbegaafde kinderen met leerproblemen, heeft n.a.v. de beleidsplannen van Minister Van den Bossche tot afslanking van het bijzonder onderwijs, m.n. het type 8-onderwijs, een open brief aan Minister Van den Bossche geschreven waarvan de boodschap als "meer buitengewoon onderwijs in het gewoon onderwijs" kan samengevat worden. In deze brief worden een aantal maatregelen voorgesteld die zij als noodzakelijk zien om het aantal doorverwijzingen naar het type 8-onderwijs te beperken.

Wie hier meer over wil weten kan terecht op het centraal secretariaat van Sprankel, Weerstandslaan 7, 3500 Hasselt, tel.: 011/22.54.79 of bij de Nationaal Voorzitter, Tony Mertens, Korbeeklaan 7, 3000 Leuven, tel.: 016/25.07.28.

Einstein op school

Deze schoolkids-brochure is een uitgave van het Aalsters Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid waarin zowel leerlingen, leerkrachten, directies en alle andere betrokkenen in het onderwijs-gebeuren nuttige tips kunnen vinden om een meer scholier-vriendelijk leefklimaat op school te creëren.

De brochure kost 50 Bfr. en kan besteld worden door overschrijving op rekeningnummer 001-1659546-49 met vermelding Einstein op school.

Voor meer informatie: Aalsters Coördinatiecomité voor Welzijnsbeleid, Kapellestraat 17, 9300 Aalst, tel.: 053/73.22.38.

Huur je niet blauw

De Federatie Jongeren Informatie- en Adviescentra heeft onder deze titel een nieuwe brochure uitgebracht waarin jongeren gewijs gemaakt worden in de gedetailleerde huurwetgeving en waarin allerlei praktische huurregels zijn opgenomen.

De huurbrochure kost 30 Bfr. (exclusief verzendingskosten) en vanaf 25 exemplaren en meer, 20 Bfr. en kan bekomen worden bij de 14 Jongeren en Advies Centra in Vlaanderen. Voor (groeps) bestellingen kan men terecht bij F.I.J.A.C., Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58 of bij de huurdersbond & Info-C, St. Andriesplaats 25, 2000 Antwerpen, tel.: 03/238.89.23.

Schrijfontderwijs

Het vierde nummer 1992 van het tijdschrift VONK, het tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands, is een themanummer over het schrijfontderwijs.

Bijdragen zijn:

- Van schrijfonderzoek naar schrijfonderwijs (L. Van Waes)
- Lesgeven in argumenterend schrijven (C. Vlasman)
- Teksten schrijven kun je leren (K. Patteau)
- Laat taal (hen) bewegen! Kinderen poëzie leren schrijven (B. Reynders)
- Wie schrijft die blijft (R. Rymenans en G. Leroy)

Voor meer informatie: VONK-secretariaat, Geert Van Hoogenbemt, Eeklostraat 149, 9030 Mariakerke, tel.: 091/26.00.58.

Preventie kleine criminaliteit

Het juni-nummer van "Opbouwwerk Brussel" handelt over preventie van kleine criminaliteit. In feite brengt het de synthese van een uitgebreid onderzoeksrapport dat begin dit jaar werd gepubliceerd door de School voor Criminologische Wetenschappen van de V.U.B., in samenwerking met het Regionaal Instituut voor de Samenlevingsopbouw (Riso) Brussel.

Naast een verheldering van het begrip kleine criminaliteit komen achtereenvolgens aan bod: een vergelijkende analyse van het preventiebeleid in Nederland, Frankrijk en België; de beschrijving van twee gevallenstudies: één over de relatie tussen kleine criminaliteit en de bebouwde omgeving en één over het preventiebeleid in het winkelcentrum City 2. Tenslotte wordt het geheel afgerond met aanbevelingen met het oog op het reduceren van onrustgevoelens bij de bevolking.

Deze publikatie kan besteld worden door storting van 150 Bfr. op rekeningnummer 011-2504846-75 van Riso-Brussel, met vermelding criminaliteitspreventie.

Preventiebeleid t.a.v. de kleine criminaliteit

Op 19 juni 1992 keurde de Ministerraad de voorstellen van de Minister van Binnenlandse Zaken, L. Tobback, i.v.m. de veiligheid van de burger goed. De preventie van kleine criminaliteit krijgt hierin een belangrijke plaats toebedeeld. Er werd een plan en een structuur voorgelegd waarin het preventiebeleid zich in de komende jaren zal situeren.

Kijkboek Gezonde Tandem

De Vlaamse Werkgroep voor Gezonde Tandem heeft een kijkboek op de markt gebracht dat als doel heeft om op een aanschouwelijke en didactische wijze, kinderen, jongeren en patiënten inzicht en kennis bij te brengen in de verschillende aspecten van de gebitszorg. Het betreft een kleurrijke ringmap met 22 geplastificeerde didactische platen die als een flip-chart kunnen opgesteld worden. Het richt zich vooral tot leerkrachten en tot de centra voor medisch schooltoezicht.

Het kijkboek kost 500 Bfr. (+ 150 Bfr. verzendingskosten) en kan besteld worden op het secretariaat van de V.W.G.T., Koning Albertlaan 115, 1080 Brussel, tel.: 02/468.20.10, fax: 02/468.38.78.

SOKAflits

SOKAflits is een software pakket dat de sociale kaart van Vlaanderen en Brussel bevat. Het is speciaal ontworpen voor wie werkzaam is in de welzijnszorg, de gezondheidszorg, het sociaal-cultureel of in een aanverwante sector. Naast de sociale kaart kan het programma aangevuld worden met het eigen relatiebestand en kunnen de bestanden op etiketten worden afgedrukt. Wie zich abonneert ontvangt om de drie maanden een actualiseringsdisquette. SOKAflits kan geïnstalleerd worden op computers met het besturingssysteem MS-DOS en minimaal 512 Kb werkgeheugen. Een harde schijf is noodzakelijk.

Een abonnement kost 3.100 Bfr. voor het basispakket (promotieprijs tot 01.12.1992), de actualiseringsdisquettes kosten per stuk 970 Bfr.

Voor meer informatie: SOKAdata, Boudewijnstraat 42, 2018 Antwerpen, tel./fax: 03/238.72.74.

Vlaams Fonds voor de Integratie van Gehandicapte Personen

Alle centra die erkend zijn voor het afleveren van een multidisciplinair verslag ten behoeve van dit fonds zijn samengebracht op een disquette die te verkrijgen is volgens drie bestanden: WP 5.1, AS-CII-bestand en DBF-bestand. Andere formaten zijn mogelijk na telefonische afspraak.

Een disquette kost 200 Bfr. (exclusief verzendingskosten) en kan bekomen worden bij: Open Thuis, Wipstraat 2A, 3010 Kessel-Lo, tel.: 016/25.80.80.

BOEKEN

In de buitenbaan... nog steeds?

De (on)aantrekkelijkheid van de intellectuele beroepen voor het arbeidersmilieu.

VERHOEVEN, D., VANDEKERCKHOVE, L., HUYSE, L.
Leuven, Acco, 1992, 129 p.

In 1976 publiceerden Lieven Vandekerckhove en Luc Huyse, twee sociologen verbonden aan de K.U. Leuven, de studie "In de buitenbaan", waarin ze onderzochten hoe de contouren van de professionele aspiraties door de sociale herkomst meegetekend worden. Zij bekeken daarvoor in de eerste plaats welk soort van (universitaire) studies jonge mensen, van uiteenlopende sociale herkomst, doorlopen. Op de tweede plaats onderzochten ze of het loopbaanpatroon naderhand uiteenlopend ontwikkelt in samenhang met de sociale herkomst.

Dit boek is een reëliek van het eerste deel van de studie uit 1976, maar wel veel uitgebreider. Op een grotere steekproef en vertrekend van de populatie laatstejaarsstudenten middelbaar onderwijs werd nagegaan of en, zo ja, hoe de sociale herkomst zijn stempel drukt op de richting die de afgestudeerden van het middelbare onderwijs uitgaan. Lopen de jongeren uit de lagere sociale klassen nog steeds in de buitenbaan?

Toekomstgerichte studie- en beroepskeuze van meisjes in het secundair onderwijs.

Classificatie en beschrijving van de initiatieven in Vlaanderen.

VAN LAEKEN, M.

Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid, 1992, 242 p.

Het inzicht dat de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt duidelijk mank loopt, is niet nieuw. Vooral de meisjes zijn hiervan het grootste slachtoffer. De arbeidsmarkt biedt voor hen niet dezelfde kansen als voor hun mannelijke collega's. Enerzijds kennen vrouwen het probleem dat ze hoofdzakelijk opleidingen kiezen die hen weinig of geen toekomstperspectieven bieden op de arbeidsmarkt. Anderzijds blijkt dat een gelijkwaardig diploma geen garantie biedt voor een gelijkwaardige beroepsuitoefening.

Een belangrijke component in dit proces is de studie- en beroepskeuze van de jongeren, in casu de meisjes. Deel 1 van deze studie geeft een stand van zaken van het onderzoek over de verschillende beïnvloedende factoren op de studie- en beroepskeuze van jongeren. In deel 2 wordt een overzicht geboden van alle acties die tot nog toe werden ondernomen om de studie- en beroepskeuze van meisjes positief te beïnvloeden en te richten naar roldoorbrekende en/of toekomstgerichte richtingen of beroepen.

Het onderzoeksrapport kan besteld worden bij het Hoger Instituut voor de Arbeid, K.U. Leuven, E. Van Evenstraat 2e, 3000 Leuven, tel.: 016/28.33.28.

Het nulde dekreet.

Kritisch nadenken over sociaal-cultureel werk.

DEKEYSER, L. e.a.

Leuven, Davidsfonds, 1992.

Het Centrum voor Sociaal-Cultureel Werk (C.S.K.W.) is een christelijk geïnspireerde koepelorganisatie voor beleidsvoorbereidend werk in het sociaal-cultureel veld waarbij zo'n 26 organisaties zijn aangesloten. Omwille van het 20-jarig bestaan van het C.S.K.W. werd dit boek uitgebracht over de nieuwe uitdagingen van het sociaal-cultureel werk. Deskundige auteurs en rechtstreeks betrokkenen worden er in geconfronteerd met feiten, inzichten, problemen en antwoorden rond thema's zoals gezin en relatie, het verdwijnend platteland niettegenstaande het milieubewustzijn,

Vlaamse identiteit in een open wereld, vorming op het werk, beeldcultuur, secularisatie, gewelddadigheid en vijanddenken, enz... Ook bijzondere doelgroepen zoals migranten, gehandicapten, vrouwen, arbeiders enz... komen aan bod.

Dit boek houdt een spiegel voor van wat er leeft in deze postmoderne tijd. Maar vooral kijkt het naar de toekomst van het sociaal-cultureel werk.

Hulpverlening bij ongewenste zwangerschap.
Brussel, SJERP-VUB, 1992.

Dit handboek is een leidraad voor hulpverleners die geconfronteerd worden met ongewenste zwangerschappen. In een eerste hoofdstuk wordt ingegaan op de risico's voor de ontwikkeling van het kind wanneer niet alleen de zwangerschap als ongewenst beschouwd wordt maar ook het ouderschap negatief ervaren wordt. Het tweede hoofdstuk belicht het proces van multidisciplinaire hulpverlening en in het derde hoofdstuk wordt het toegepast op een aantal praktijkvoorbeelden. De innovatie van de wet van 3 april 1990 in een historisch perspectief en de ontwikkeling van de illegale hulpverlening tot een professionele legale aanpak worden in hoofdstuk 4 en 5 beschreven.

In de volgende hoofdstukken komen de vrouwen die tot zwangerschapsafbreking beslissen aan bod alsook de medische interventie, de psychologische begeleiding en adoptie als alternatief. Tenslotte wordt in hoofdstuk 10 antwoord gegeven op de meest gestelde vragen i.v.m. anticonceptie en worden in het laatste hoofdstuk heel wat suggesties en bedenkingen omtrent preventiewerk rond ongewenste zwangerschap gegeven.

Het boek kost 495 Bfr. (exclusief verzendingskosten) en kan besteld worden bij SJERP-VUB, consultatiecentrum, Triomflaan 1, 1050 Brussel, tel.: 02/641.23.45.

Vakwerk: Handboek methode toeleidingstraject vakwerk.
's Hertogenbosch, Provinciaal Steunpunt Werkgelegenheid, 1990, 75 p.

Trajectbemiddeling: structuur en methode.
VAN GESTEL, D., e.a.

's Hertogenbosch, P.S.W., 1991, 76 p.

Beide boeken buigen zich over de arbeidsinpassing van zwakke groepen op de arbeidsmarkt via de trajectaanpak waarbij geprobeerd wordt in te spelen op de motivatie van baanloze mensen. In het eerste boek, dat een soort van handleiding is, wordt de methode uiteengezet en worden ook praktische wenken gegeven. In het tweede boek wordt aandacht besteed aan de ontwikkeling van het netwerk van instellingen dat trajectbegeleiding moet doen slagen. Verder geeft het een paar voorbeelden van redelijk geslaagde samenwerkingen.

Kansarmoede en alfabetisering.

DE RIEK, A., BAERT, H.
1991, 151 p., 350 Bfr.

Dit rapport is het resultaat van een studie die werd uitgevoerd in opdracht van Gemeenschapsminister van Welzijn en Gezin, J. Lenssens en kadert in het Internationaal jaar van de Alfabetisering waar bijzondere aandacht gevraagd werd voor kansarme groepen en hun mogelijkheden tot alfabetisering en basiseducatie. Deze studie doet dan ook een paar aanbevelingen naar het beleid toe.

Achtergronden van jeugdcriminaliteit.

ANGENENT, H.
Antwerpen, Bohn Stafleu Van Loghum, 1991, 338 p.

Het boek geeft een ruim gedocumenteerd overzicht van een uitgebreide oriëntatie in de literatuur over het onderwerp jeugdcriminaliteit. De auteur is daarbij uitgegaan van jongeren die zich aangepast gedragen en bekijkt vervolgens in hoeverre delinquente jongeren van hen verschillen en met hen overeenkomen. In een tiental hoofdstukken komen achtereenvolgens aan bod: jeugdcriminaliteit, de leefwereld van jongeren, de jeugddelinquent, het gezin, de school, vrienden en leeftijdsgenoten, maatschappelijke omstandigheden, risicogroepen en tenslotte beschrijft de auteur een geïntegreerde theorie over jeugdcriminaliteit.

Alledaags en ongewoon geweld.

FRANKE, H., WILTERDINK, N., BRINGGREVE, C.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1991, 207 p.

Wat zijn de achtergronden van uiteenlopende vormen van geweld? Hoe zijn de variaties en veranderingen in gewelddadig gedrag te verklaren? Welke visies op geweld circuleren in onze samenleving? Welke betekenissen worden eraan gehecht?

Deze vragen staan centraal in dit boek. Het brengt de resultaten van nauwkeurig empirisch onderzoek naar geweldsuitingen in heden en verleden bijeen en vergelijkt ze met elkaar.

Recreatiecriminaliteit en vandalisme.

Een meer-sporen beleid.

BEKE, B.M.W.A., KUSTERS K.

Utrecht, SWP, 1990, 108 p.

In deze publikatie wordt een meer-sporenbeleid besproken, gericht op het terugdringen van de verschillende vormen van vandalisme in recreatiegebieden. Daarbij worden een drietal invalshoeken gekozen, namelijk vanuit de recreant, de bewoner en de lokale overheden. Het boek is in eerste instantie bedoeld voor beleidsfunctionarissen die werkzaam zijn op het gebied van preventie. Ook lokale en provinciale bestuurders kunnen tal van aanknopingspunten vinden voor een te voeren preventiebeleid.

Veel voorkomende criminaliteit: van theorie naar beleid.

VERBRUGGEN, M.W.G.

Arnhem, Gouda Quint, 1991, 234 p.

Dit boek is waardevol voor wie zich een beeld wil vormen van de in Nederland in de jaren tachtig gemaakte plannen ter bestrijding van veel voorkomende criminaliteit en de resultaten ervan. In een eerste luik komt het theoretisch fundament waarop het beleid werd geformuleerd aan bod terwijl het tweede luik de rechtshandhaving als sluitstuk van het bestuurlijk preventiebeleid tot onderwerp heeft. Dit boek werd in 1991 als proefschrift aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen verdedigd.

Maatschappelijke positie en criminaliteit.

PLOEG, G.J.

Groningen, Wolters-Noordhoff, 1991, 251 p.

Vermogenscriminaliteit is het onderwerp van dit boek. Op basis van twee benaderingen, nl. de straintheorieën die zeggen dat criminaliteit gepleegd wordt door mensen die zich niet op een conventionele wijze toegang kunnen verschaffen tot bepaalde maatschappelijk gewaardeerde doelen en de control- of bindingstheorieën die beweren dat de daders mensen zijn die niet in dergelijk gedrag geremd worden door bepaalde bindingen aan de samenleving, wordt in dit boek een geïntegreerd theoretisch model ontwikkeld.

Preventiestrategieën in de praktijk.

Een meta-evaluatie van criminaliteitspreventieprojecten.

POLDER, W., VAN VLAARDINGEN, F.J.C.

Arnhem, Gouda Quint, 1992, 131 p.

Dit rapport is het verslag van een door het Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatie Centrum verricht criminologisch onderzoek in het kader van het beleidsplan "samenleving en criminaliteit" in Nederland. Het is een overkoepelende evaluatie van een groot aantal criminaliteitspreventie maatregelen die n.a.v. dit beleidsplan uitgevoerd werden.

MAJONG

De v.z.w. MAJONG stelt zich tot doel de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren te verbeteren. Sommige jongeren krijgen in hun contacten met de maatschappelijke instellingen (zoals : school, arbeidsmarkt, V.D.A.B., mutualiteit,...) steeds weer te maken met de negatieve effecten en genieten minder van het aanbod. Dit bleek reeds uit meerdere onderzoeken die uitgevoerd werden binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U. Leuven.

Om aan deze situatie daadwerkelijk iets te doen werd in mei 1989 de v.z.w. MAJONG opgericht. De leden van de vereniging zijn belangstellenden, afkomstig uit verschillende diensten en organisaties, nl. universiteiten (K.U. Leuven, R.U. Gent), schoolbegeleidingsdiensten (P.M.S. uit de verschillende netten), lerarenopleiding en welzijnsorganisaties.

MAJONG wil haar doelstelling in eerste instantie realiseren door **de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk** te bevorderen.

Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet :

1. Het uitgeven van het **tijdschrift WELWIJS** (verschijnt 4× per jaar)
2. Het geven van **vorming en begeleiding**
3. Het verrichten van **onderzoek**

MAJONG v.z.w.

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

ASLK : 001-2064133-49.

LIONS-QUEST EUROPA

Leefsleutels voor Jongeren

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

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

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

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

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

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

INHOUD

Kinderen over het onderwijs <i>J. Van Gils</i>	p. 3
Kroniek van een middelbare schooltijd <i>R. Thijs</i>	p. 5
Hoe ik mij als ouder voel bij het onderwijs van mijn kinderen <i>G. Moeneclaey</i>	p. 6
Een terugblik van een leerkracht <i>W. Dillen</i>	p. 8
Zelfreflectie van een directie <i>I. Drieskens</i>	p. 10
Mijmeringen over dertig jaar P.M.S.: van studie- en beroepsoriëntering tot leerlingenwelzijnszorg <i>J. Tallon</i>	p. 13
Katern Vrouwenstudies en onderwijs - <i>M. Van Nuland</i>	p. 16
De "Jongerengids": jeugdinformatie in een pocket <i>L. Serrien</i>	p. 20
De toegang tot het onderwijs en de school <i>L. Van Slycken</i>	p. 23
Huisonderwijs en extern begeleid onderwijs in het jongerencentrum CIDAR <i>K. De Vos en M-T. Michel</i>	p. 26
Wetwijs De schriftelijke weigering tot individuele PMS-begeleiding	p. 29
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 31