

# WELWIJS

verschijnt 4 x per jaar, jaargang 4, nummer 3, september 1993

**Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk**



**Majong**

Maatschappij- en jongerenproblemen

# COLOFON

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

**Redactie :**

Eva Adriaensens - Maria Bouverne-De Bie (voorzitter) - Marijke Declair - Maria Eykerman - Hugo Sacreas - Jan Tallon - Laurent Thijs - Bart Vandecasteele - Bea Vandewiele - Nicole Vettenburg - Katleen Walravens.

**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".

**Financiële ondersteuning :**

Mevr. W. Demeester - De Meyer, Vlaams minister van Welzijn en Gezin.  
De Heer L. Van den Bossche, Vlaams minister van Onderwijs.

**Financiële ondersteuning voor de katern 'meisjes-emancipatie':**

Mevrouw M. Smet, minister belast met het beleid voor gelijke kansen voor mannen en vrouwen.

**Logistieke ondersteuning :**

Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

**Nazicht drukproeven :**

Lieve Goris

# OPVOEDINGSONDERSTEUNING AAN GENERATIE-ARME GEZINNEN

## DE PEDAGOGISCHE OEFENSCHOOL VAN CENTRUM KAUWENBERG ALS MODELPROJECT

In november '91 is Moeder- en Kinderzorg<sup>1</sup> in Antwerpen gestart met een project "Preventieve gezondheidszorg en Generatie-arme gezinnen". Moeder- en Kinderzorg is tot de vaststelling gekomen dat het aanbod van de consultatiebureaus onvoldoende is afgestemd op generatie-arme gezinnen. Deze gezinnen komen niet of onregelmatig naar de consultaties.

De algemene doelstelling van het project is om een vernieuwde werking van het consultatiebureau uit te bouwen, dit wil zeggen een werking die beter afgestemd is op de noden en behoeften van generatie-arme gezinnen. In dit artikel willen wij dieper ingaan op één aspect van het project, namelijk het werken rond opvoedingsondersteuning bij generatie-arme gezinnen.

### Generatie-arme gezinnen

Wie zijn deze gezinnen en hoe leven zij?

\* Generatie-arme gezinnen zijn gezinnen die *van generatie op generatie* in armoede leven. Het gaat hierbij om minstens drie generaties. Zij hebben te maken met moeilijkheden en uitsluiting op alle levensdomeinen: wonen, gezondheid, onderwijs, arbeid, inkomen en gezinsleven. Hun armoede is extreem en langdurig. Zij wordt mee gevormd door het ontbreken van een eigen identiteit en waardigheid. Elk probleem dat zich voordoet, heeft een negatief effect op de andere levensdomeinen.

\* Voor de generatie-arme mensen is het *gezinsleven* en het bewaren van de eenheid binnen het gezin fundamenteel voor hun waardigheid. Tegelijk is dit gezin, en de relaties erbinnen, zeer kwetsbaar. Kinderen worden beschouwd als de start van een nieuw leven en een bron van affectie en genegenheid.

\* Uit onderzoek<sup>2</sup> is gebleken dat 95% van de generatiearmen hun kinder- en jeugd jaren doorbrachten in allerlei *instellingen, adoptie- of pleeggezinnen*. Het plaatsen van kinderen is een zeer pijnlijke ervaring en heeft een grote psychologische weerslag op het verdere leven van de arme. Bij deze mensen ontbreekt alle basisveiligheid. Een fundamenteel project is dan ook: "Mijn kinderen moeten het beter hebben dan ikzelf.". Voor hen betekent dit eigenlijk: "Mijn kinderen mogen nooit geplaatst worden.". Maar het (instellings)verleden, de armoede en bestaansonzekerheid leggen een zware hypotheek op dit project.

\* Generatie-arme gezinnen hebben het doorgaans erg moeilijk met de *opvoeding* van hun kinderen. Opvoeding is in wezen een leerproces en hoe je later functioneert, wordt mee bepaald door wat je van thuis uit hebt meegekregen<sup>3</sup>. Generatie-arme ouders kunnen en willen hun kinderen geen normen en regels opleggen. Regels doen hen herinneren aan de instelling en staan gelijk met liefdeloosheid. Ze zijn bang hun kinderen pijn en verdriet te doen. Of ze kunnen op een rigiede en strakke manier een aantal regels opleggen en sanctioneren. Bovendien gedra-

gen ouders zich zelden consequent. Ze weten niet hoe ze hun kinderen genegenheid en geborgenheid kunnen geven omdat ze zelf nooit de affectie en de veiligheid van een gezin hebben gekend. In een instelling leeft men altijd in groep en heeft men te maken met wisselende opvoeders.

\* Bij generatie-arme mensen leeft een enorme *angst voor de jeugdrechtsbank*. Zij zullen alle inspanningen leveren om goede ouders te zijn en het gezin samen te houden of opnieuw samen te brengen. Maar door de angst en het gebrek aan vaardigheden gaan zij zaken doen die hen juist dichter bij de jeugdrechtsbank brengen.

### Opvoedingsondersteuning

Kinderen uit arme milieus staan achter in hun algemene ontwikkeling, zowel psycho-motorisch, sociaal-emotioneel als taalkundig. Al van voor hun geboorte starten deze kinderen met minder kansen. Om de vicieuze cirkel van de armoede te doorbreken is het belangrijk om met ouders en kinderen samen te werken vanaf de eerste levensjaren.

*Opvoedingsondersteuning wil de ouders vaardigheden bijbrengen zodat zij hun kinderen thuis kunnen opvoeden.*

Het project van Moeder- en Kinderzorg probeert deze opvoedingsondersteuning te realiseren langs twee kanalen.

#### Opvoedingsondersteuning op het consultatiebureau

In mei 1993 heeft Moeder- en Kinderzorg bij Kind en Gezin een voorstel voor een vernieuwde werking van het consultatiebureau ingediend. Wat de opvoedingsondersteuning betreft, doen wij de volgende voorstellen:

\* Het brengen van *gezondheidsvoorlichting en -opvoeding*, kortweg GVO, op het consultatiebureau zelf. Hier moet men dan wel rekening houden met het feit dat de gezondheidscultuur van de generatie-arme anders is dan de onze, zij hebben andere opvattingen over gezondheid en voeding. Dit leidt vaak

tot misverstanden en conflicten tussen armen en gezondheidswerkers. Voeding, verzorging en hygiëne verdienen hierbij de aandacht.

\* Gezondheidswerkers moeten ook rekening houden met het feit dat analfabetisme nog zeer vaak voorkomt. In arme milieus heerst geen geschreven cultuur. Dit betekent b.v. dat de meeste folders van Kind en Gezin moeilijk te hanteren zijn. Niet alleen omdat het gaat om een geschreven medium maar ook omdat de inhoud te abstract is en te ver afstaat van de leefwereld van de armen. Bij het geven van vorming moet men rekening houden met hun mogelijkheden en zo kleine stappen vooruit zetten. Vandaar dat het belangrijk is om het *didactisch materiaal* te optimaliseren. In dit kader kan op het consultatiebureau bijvoorbeeld een videomate geïnstalleerd worden voor constante vorming.

\* Het introduceren van *groepswerking* behoort ook tot de mogelijkheden. Dit sluit aan bij de verwachtingen van generatiearme gezinnen dat het consultatiebureau een ontmoetingsplaats is met ruimte voor spontane contacten tussen de ouders onderling. Het moet een plaats zijn waar ambiance, sfeer en animatie is. Nu zijn de consultatiebureaus sterk op het individu gericht. De werking wordt als onpersoonlijk ervaren en generatie-arme gezinnen voelen zich niet op hun gemak. In deze groepswerking zouden praktische verzorgings-, opvoedings- en speelvaardigheden aan bod kunnen komen. Moeder- en Kinderzorg is in een aantal consultatiebureaus reeds gestart met groepswerking rond babymassage.

\* Het uitbouwen van een *speelhoek met educatief spel-materiaal* met de mogelijkheid tot het organiseren van spelactiviteiten.

\* Moeder- en Kinderzorg wil eveneens de *kleuterwerking* herwaarderen. Er moet een medische aanleiding blijven bestaan om kleuters tot 6 jaar systematisch op de consultaties uit te nodigen. Op deze manier kan men verder blijven werken op sociaal-pedagogisch vlak: opvolgen of kinderen naar de kleuterschool gaan of niet, contacten onderhouden met het Medisch School Toezicht.

### **De pedagogische oefenschool van Centrum Kauwenberg**

De pedagogische oefenschool wil *voor kinderen uit generatiearme gezinnen grotere ontwikkelings- en ontplooiingskansen creëren*. Deze oefenschool is gesitueerd binnen een opbouwproject ter preventie van kinderplaatsing. Van bij de start zijn er samenwerkingsverbanden ontstaan met Kind en Gezin en Moeder- en Kinderzorg.

\* *Centrum Kauwenberg* is gelegen in Antwerpen. Het is een plaats waar generatie-armen uit heel de stad al 20 jaar samenkomen. Centrum Kauwenberg spreekt over Vierde Wereldmensen omdat deze mensen meer zijn dan hun ellende. Zij willen als mens erkend en gerespecteerd worden. Zowel de basis- als de projectenwerking is gericht op de armoedesituatie in haar geheel. Via lage-drempel-activiteiten, zoals huisbezoeken, instuifmomenten en buurtmaaltijden, proberen zij de armen uit hun isolement te halen. Verder staat de groepswerking centraal. Mensen komen in praatgroepen bijeen om ervaringen uit te wisselen

en elkaar aan te moedigen in hun strijd tegen de armoede en de uitsluiting. De projecten die in het centrum lopen zijn niet mogelijk zonder de blijvende ondersteuning van de basiswerking. Het vergt een enorme investering in tijd, personeel, inzet en volharding om mensen aan te spreken voor een bepaalde activiteit. Dit proces moet altijd opnieuw gebeuren opdat de mensen zouden blijven komen.

\* In september 1989 kwamen verschillende vrouwen die in verwachting waren bijeen om over hun zwangerschap te praten. Deze samenkomsten groeiden uit tot twee à drie-maandelijks vormingsvergaderingen. Na verloop van tijd ontstond de behoefte om deze theoretische informatie te integreren in de dagdagelijkse omgang. Enkele jonge moeders suggereerden om zelf spelmaterialen te maken voor hun kinderen. Op die manier ging *de pedagogische oefenschool* in september 1991 officieel van start, om de ouders te ondersteunen bij de opvoeding van hun kinderen. Ouders en kinderen werken er samen aan de motorische, cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. De begeleiders hebben vooral een bevestigende en stimulerende rol. De pedagogische oefenschool bereikt zo'n 25 à 30 gezinnen. Zij wil de voorfase zijn op een peuter- en kleutertuin tot de leeftijd van ongeveer 2,5 jaar.

\* Om de 14 dagen, op vrijdagvoormiddag van 10.00 u tot 12.00 u komen de jonge vaders en moeders bij elkaar.

De pedagogische oefenschool omvat creatieve en inhoudelijke vorming.

### **De creatieve vorming**

De begeleiders bekijken samen met de ouders wat deze creatieve vorming kan inhouden. Het is hierbij heel belangrijk dat de ouders samen bezig zijn, dat ze praten over hun kinderen en praktische tips geven aan elkaar.

Zo maken de ouders educatief spelmaterialen voor hun kinderen. Zij zijn bezig met het naaien van stoffen beestjes, auto's en speelkleedjes voor baby's. Verder maken zij houten inlegpuzzels en schilderen zij grote tekeningen van alledaagse voorwerpen. Op deze manier ontdekken de ouders het belang van speelgoed als leermiddel voor de kinderen: zij leren zelf spelen en praten met hun kinderen.

Op dit ogenblik naaien de ouders kinderkleedjes.

Hier volgen enkele getuigenissen van ouders:

"Voor Sara vind ik dat ook wel goed dat ze hier met de kinderen kan spelen. Dan wordt ze langs de ene kant gestimuleerd om te lopen omdat ze daar een beetje moeilijkheden mee heeft."

"Ik vind het goed dat een kind van een ander kind iets kan bijleren."

"Ik vind het belangrijk dat wij als ouders aan mekaar raad kunnen geven."

### **De inhoudelijke vorming**

Om de twee à drie maanden vindt er een vergadering voor jonge moeders en vaders plaats.

Aanvankelijk gingen de vergaderingen over babyverzorging, hygiëne, veiligheid, anticonceptie, kinder-

ziekten en de ontwikkeling van het kleine kind. Nu wordt er eveneens gewerkt rond babymassage en het teder omgaan met kinderen.

Een deskundige lesgever brengt een stuk theorie en daarna wordt de inhoud getoetst aan de eigen ervaringen van de vaders en de moeders. Hun inbreng is van zeer groot belang. Van de vormingsvergaderingen wordt er telkens een verslag gemaakt. De ouders beschikken in het centrum over een kافت waarin die verslagen bewaard worden.

Een getuigenis van een jonge moeder:

“Het is goed dat ge dus niet alleen zijt als ge problemen met Uw kind hebt, er zijn nog moeders en vaders die moeilijkheden met hun kinderen hebben, met de opvoeding. Hier hoort ge dus hoe ge dat kunt doen, een beste oplossing zoeken om de kinderen te belonen of te straffen, hier leert ge andere dingen die ge nog niet kent en die ge dan kunt toepassen.”

Naar de toekomst toe zal er met twee groepen gewerkt worden. De eerste groep zal bestaan uit ouders met pasgeborenen. Inhoudelijk zullen zij werken rond voeding, hygiëne en de ontwikkeling van het kleine kind. Een tweede groep ouders zal vooral werken rond spel- en taalmotivering.

Tijdens de vormingsmomenten worden de *kinderen* door andere Vierde Wereldvrouwen *opgevangen* in het instuiflokaal.

Hier volgen enkele getuigenissen van de babysitters:

“Vroeger had men liever niet dat we op de kinderen pasten. Nu komen de ouders ze vanzelf afgeven. Het is plezierig dat ge het vertrouwen van de moeders hebt. Het is zoals ge het met Uw eigen kinderen ook zou willen hebben.”

“Het geeft voor ons een heel ander gevoel, ook als de ouders hun kinderen komen halen, als ze zeggen bedankt, bedankt, bedankt.”

In het kader van het project heeft Moeder- en Kinderzorg een *video* gemaakt die een concreet beeld geeft van deze pedagogische oefenschool. Organisa-

ties kunnen deze video aanvragen voor vormingsactiviteiten rond de Vierde Wereld<sup>4</sup>.

## Besluit

Opvoedingsondersteuning verlenen aan generatiearme gezinnen kan enorm bijdragen tot de preventie van kinderplaatsing. Op deze manier worden de ouders geholpen om hun levensproject: “Mijn kinderen moeten het beter hebben dan ikzelf.” te verwezenlijken. Heeft elke ouder niet het recht om zijn/haar kind in de beste omstandigheden groot te brengen?

**Rosita BIERTEN**  
Moeder- en Kinderzorg  
Nationalestraat 111  
2000 Antwerpen  
03/220.12.35

## NOTEN

<sup>1</sup> Moeder- en Kinderzorg is een dienst van de K.A.V. Zij schenkt speciale aandacht aan de preventieve gezondheidszorg voor jonge ouders en hun kinderen. Deze gezondheidszorg is uitgebouwd via de consultatiebureaus. Zo zijn er de prenatale consultatiebureaus en de consultatiebureaus voor het jonge kind. Een arts, een sociaal verpleegkundige en een comité van vrijwilligers staan samen in voor een medische, sociale en educatieve begeleiding. Deze raadplegingen zijn erkend door Kind en Gezin.

<sup>2</sup> DE CIRKEL, *Vergeef ons onze schulden, gelijk ook wij vergeven aan onze schuldenaren. Brochure over schulden, beslagenen en deurenwaarders*, Berchem, 1991.

LUYTEN, C., GOOSSENS, L., VERRETH, B., Armoede konkreet. *Samenlevingsopbouwcahier*, 1992, 2, 7-17.

<sup>3</sup> BOUVERNE-DE BIE, M., *De leefwereld van kansarme gezinnen. Voordracht tijdens studiedagen van Moeder- en Kinderzorg*, Antwerpen, 1993.

<sup>4</sup> De video kan aangevraagd worden op de volgende adressen:

- Moeder- en Kinderzorg  
Nationalestraat 111  
2000 Antwerpen  
03/220.12.35

- Centrum Kauwenberg  
Korte Winkelstraat 1  
2000 Antwerpen  
03/232.72.96

# SCHOOLBOUWWERK IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

Gedurende twee schooljaren is in het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid aan een invulling van schoolopbouwwerk gewerkt. Via een navormingsprogramma en schoolbegeleiding kregen de scholen een algemeen kader aangereikt om schoolopbouwwerk concreet gestalte te geven. In een eerste bijdrage schetsen we de beginsituatie van de scholen inzake schoolopbouwwerk en geven we aan hoe we vanuit de begeleiding gewerkt hebben aan de vorming en de motivering van de participerende scholen. Bij het project zijn 40 scholen betrokken.

In een volgende bijdrage zullen enkele getuigenissen van BuSO-scholen beschreven worden. Daarin zal duidelijk worden hoe zij in hun school schoolopbouwwerk gestalte hebben gegeven.

## Een blik in de achteruitkijkspiegel

Schoolopbouwwerk was van bij de invoering van het onderwijsvoorrangsbeleid in 1991 één van de pijlers die de nieuwe vormgeving van onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden ondersteunden. De redenen voor deze keuze zijn ontegensprekelijk ook de lezers van dit tijdschrift bekend en komen, samengevat, hier op neer dat het geloof weg was dat achterstandssituaties van leerlingen konden omgebo- gen worden door alleen aspecten van het leren op school te wijzigen (grotere zorgbreedte, aangepast taalonderwijs, de introductie van intercultureel onderwijs en de verdere uitbouw van onderwijs in eigen taal en cultuur). Scholen werden ook opgeroepen het leerproces van leerlingen die met achterstand en achterstelling geconfronteerd werden verder te ondersteunen door initiatieven te nemen in de richting van het gezin en de buurt waartoe deze leerlingen behoorden.

Bij de start in september 1991 was er alleen maar een oproep. Er werd geen concept schoolopbouwwerk uitgewerkt, er werden geen werkvormen of strategieën aangereikt, er werd evenmin verwezen naar modellen. Een begrip werd gelanceerd en daaraan werden vage doelstellingen gekoppeld, die alleen langs de weg van schoolopbouwwerk zouden kunnen gerealiseerd worden. Scholen werden ook aangemoedigd om samen te werken met integratiecentra of diensten uit de socio-culturele of de welzijnssector. Maar ook dat stelde op dat ogenblik niet zo erg veel voor. Buiten de grote centra was niet eens duidelijk welke diensten in aanmerking zouden kunnen komen. Zo was er bijvoorbeeld lang geen lijst met erkende centra, terwijl de vraag of een school ook kon samenwerken met niet erkende centra niet beantwoord kon worden.

Er waren aanvankelijk niet enkel organisatorische problemen. We stotten ook op het heel typisch probleem van het invoeren van een vreemd element in de context van een school. Een leraar "houdt klas", terwijl schoolopbouwwerk een oproep inhoudt om die klas te verlaten en contacten te leggen buiten de muren van de school. Op scholen is de traditie zo dat men maar het gevoel heeft te werken wanneer men met leerlingen bezig is. Dat gevoel leeft duidelijk ook bij directie en inspectie. Een uitbreiding van het ta-

kenpakket van een leraar moest dus geïntroduceerd worden bij deze leraren zelf, bij hun collega's en bij de directie. Op een heel merkwaardige manier waren de collega's die we begeleid hebben in de afgelopen periode op theoretisch vlak wel overtuigd van de zinvolheid van schoolopbouwwerk, terwijl de meesten daar in de feitelijke voor zichzelf geen werk in zagen zitten. Veel vanzelfsprekender leek het om dit werkveld door te schuiven naar de sociale dienst van hun M.P.I. of van het begeleidend P.M.S.-centrum.

## Uitgangspunten

Scholen die instapten in het onderwijsvoorrangsbeleid volgden een navormingsprogramma waarin intercultureel onderwijs, Nederlands als tweede taal, zorgbreedte en schoolopbouwwerk vaste onderdelen waren. Elk trimester werden de scholen bovendien bezocht en werd hun uitwerking van de pijlers van het onderwijsvoorrangsbeleid besproken. De extra lessen die scholen toebedeeld werden a rato van het aantal ingeschreven doelgroepleerlingen, werden toevertrouwd aan een intern pedagogisch begeleider migranten (IPBM). Die heeft een driedubbele taak:

- *interne begeleiding van het schoolteam*: hij informeert, schrijft doelstellingen uit, sensibiliseert, stimuleert en ondersteunt. Hij is de kernpersoon bij het concretiseren en realiseren van onderwijsvoorrangsoverdrachten. Hij evalueert en stuurt bij.
- *activiteiten ten aanzien van doelgroepleerlingen*: hij onthaalt nieuwe leerlingen en hun ouders; hij informeert hen en verzamelt observatiegegevens; waar nodig zorgt hij voor tijdelijke begeleiding van nieuwe doelgroepleerlingen. Ten aanzien van doelgroepleerlingen die reeds langer op school zijn kan de IPBM individuele hulp bieden, aanvullend bij de bestaande mogelijkheden.
- *buitenschoolse contacten*: met ouders van doelgroepleerlingen, met migrantenorganisaties, socio-culturele instellingen en integratiecentra, met P.M.S.-centra en andere scholen.

Bij de introductie van schoolopbouwwerk in de scholen, zijn we vertrokken van volgende uitgangspunten:

- schoolopbouwwerk is een *methodiek*. Opbouwwerk werd gesitueerd als een werkmethode binnen de sec-

tor van de samenlevingsopbouw die er op gericht is om samen met degenen die in hun kleinschalige woon-, werk- en leefsituatie problemen ervaren, oplossingen te ontwikkelen en te bereiken. We hebben voorgesteld om te werken aan concreet aanwijsbare probleemvelden.

- schoolopbouwwerk *werkt planmatig*. Uit de analyse van de feitelijke problemen van doelgroepleerlingen moest een werkplan resulteren dat concrete en haalbare doelstellingen bevatte waaraan alle betrokkenen wilden samenwerken.
- schoolopbouwwerk veronderstelt *samenwerking*. Daarom hebben we een oproep gedaan tot samenwerking tussen individuen en diensten, die elk vanuit hun invalshoek met hetzelfde onderwerp bezig zijn. Een oproep om de eigen stereotype werkvormen eens los te laten en oog te hebben voor strategieën die anderen gebruiken. Dat moest de stereotype opvattingen die over welzijnswerkers in het onderwijs leefden doorbreken en het vermelde werkplan verruimen.
- Het opstellen en uitwerken van dat werkplan blijft de *verantwoordelijkheid van de school*. Schoolopbouwwerk wordt dus niet uitbesteed aan derden maar wordt door de school, in samenwerking met anderen, opgezet.

## Tien-stappenplan

Daarom hebben we aan de betrokken scholen een schema bezorgd dat als handleiding kon worden gebruikt om een probleem in verband met het functioneren van doelgroepleerlingen te verkennen. Dit analyseschema hebben we ook in een navormingssessie toegelicht. We hebben de scholen bovendien gevraagd aan deze fase voldoende tijd te besteden om zo het gekozen probleem vanuit tien invalshoeken te analyseren:

- wat is het probleem? Wie ervaart, om welke redenen, een bepaalde situatie als problematisch?
- welke feitelijke gegevens kunnen we aandragen ter verduidelijking van het probleem?
- hoe kunnen we het probleem in de tijd situeren, in de dubbele betekenis van zowel de link met maatschappelijke ontwikkeling als van de ontwikkeling van het probleem zelf in de tijd?
- in welke mate heeft de school of haar brede omgeving te maken met het ontstaan van het probleem?
- welke spanningen en/of conflicten leven rond het probleem?
- is van onderuit al geprobeerd om aan het probleem wat te doen?
- is van bovenaf al geprobeerd om aan het probleem wat te doen?
- welke oplossingen kunnen we bedenken/invoeren?
- (als verandering ingevoerd is) hoe effectief wordt die beoordeeld?

## Groeiende verscheidenheid in werkvelden

Het werken met dit schema heeft een punt gezet achter de vrij algemeen verspreide overtuiging dat doelgroepleerlingen niet vooruit kwamen omdat hun ouders

niet mee wilden. Die waren immers niet geïnteresseerd in onderwijs. In deze redenering kon de school passief zitten wachten tot er andere ouders kwamen. Dat was nu definitief voorbij. Tijdens huisbezoeken ontdekte men ouders die zeer begaan waren met de toekomst van hun kinderen. Alleen werden ze geconfronteerd met een enorm gebrek aan *informatie* over hoe de school van hun kinderen in mekaar stak. En toen men de uitnodigingen voor oudercontacten op school beter ging verzorgen en daarbij ook wat hulp van derden kreeg, kwamen deze ouders ook.

Daarmee is een eerste belangrijk werkveld voor schoolopbouwwerk aangegeven: informatie. Zowel *algemene informatie* over de structuur van het buitengewoon onderwijs, de manier waarop de verwijzing gebeurt en wat leerlingen in het buitengewoon onderwijs leren, als *individuele informatie* over een bepaalde leerling.

Deze informatiestroom naar de ouders heeft als spiegelbeeld een informatieronde naar het schoolteam toe. In algemene termen over culturele eigenheden in gezinnen van doelgroepleerlingen en hun visie op handicap en ziekte. Ook informatie over individuele gezinnen (leef-, woon- en werkomstandigheden) vond zijn weg naar het schoolteam.

In een werkgroep van de VI.O.R. (Vlaamse Onderwijsraad) werd later een schema uitgewerkt dat goed dit werken in een dubbele richting weergeeft:

Schema onderwijsactivering:

doelgroep	schoolteam	gezin/buurt
school		
P.M.S.		
integratiecentrum		
socio-culturele vereniging		
welzijnsorganisatie		

Elke concrete doelstelling uit het werkveld schoolopbouwwerk kan dus uitgewerkt worden naar het schoolteam en het gezin/de buurt als doelgroep. In het schema kan verder aangegeven worden wat in dit verband precies verwacht wordt van alle betrokken partijen.

Opvallend was dat het werken, aan dit verzamelen en doorspelen van informatie, een nieuwe stimulans op scholen bracht om met dit schoolopbouwwerk door te gaan.

- Tijdens gesprekken werden ouders ontdekt die bereid waren om hun medewerking te verlenen aan een feestje op school of die vertaalwerk op zich wilden nemen. Andere ouders verleenden hun medewerking aan een kookles. En zo werd een nieuwe waaier van mogelijkheden zichtbaar waarin *ouders in klas of school meewerken*. Dat deze waaier ook een spiegelbeeld kan hebben in de ondersteuning die de school biedt aan gezinnen en de buurt waarin ze leven wordt schoorvoetend verkend door passief supportereren onder de vorm van aanwezigheid

op buurtfeesten of door zijn kop eens binnen te steken op een activiteit van de jeugdclub. Meer actieve vormen van *ondersteuning door de school* zoals infrastructuur of mankracht ter beschikking stellen zijn op dit ogenblik nog niet vanzelfsprekend.

- Even duidelijk illustreerden contacten met ouders vaak behoefte aan *vorming*. Opdat informatie zou resulteren in gedragsverandering moet aandacht besteed worden aan de vorm waarin informatie wordt gebracht en aan (cultuurgebonden) weerstanden. Op dit vlak kan de school zelf initiatieven nemen. Oud-leerlingen uitnodigen om leerlingen en hun ouders te overtuigen van het belang van een diploma en op die manier voortijdig schoolverlaten te voorkomen. Een ouderavond met een video over stages waarop aan weerstanden tegen stages wordt gewerkt. In andere gevallen is samenwerking aangewezen met het begeleidend P.M.S.-centrum, of lokaal integratiecentrum. Bijvoorbeeld als men wil werken aan interactiepatronen in het gezin, straffen en belonen of het belang van actieve vrijetijdsbesteding. De tegenhanger van de vormingsbehoeften bij de ouders is de aangevoelde noodzaak om *de school beter te laten aansluiten* bij de leefwereld van jongeren.
- Vroeg of laat resulteert dit alles in een vraag aan ouders om *deel uit te maken* van het oudercomité of de participatieraad van de school. Op plaatsen waar dit reeds het geval is, kan je vandaag merken dat ook dan specifieke ondersteuning aangewezen is. Ondersteunen betekent niet enkel informeren over onderwijs- en schoolbeleid. Maar ook voorkomen dat een allochtoon lid van het oudercomité de band met zijn gemeenschap zou verliezen.

Aanvankelijk werden de aanwendingsplannen, die scholen voor een nieuw werkjaar moeten invullen, eenzijdig ingevuld onder de rubriek schoolopbouwwerk. In elke school ging men werken aan een betere informatie van de ouders. Bij verloop van tijd stelden we een dubbele verruiming vast. Enerzijds werd werk gemaakt van de informatie van het schoolteam over de gezinsachtergronden van leerlingen en over de buurt waarin ze leven. Anderzijds verschenen nieuwe werkvelden: ouders werden aangesproken om in schoolverband praktische taken op zich te nemen, er werd aan opleiding van ouders gedacht en men heeft op enkele plaatsen ouders aangesproken om te participeren aan het beleid van de school.

## Een concrete getuigenis

Laten we eens meekijken in het logboek dat Guy bijhoudt sinds hij op zijn OVB-school IPBM werd. Van het NT2-team vindt hij dat het behoorlijk draait. Leerlingen die er nood aan hebben krijgen hulp op het vlak van taal. Regelmatige evaluaties resulteren in aanpassing van de samenstelling van deze groep leerlingen. Soms is het nog wel moeilijk om in de drukke agenda van klasseraden vergadering te vinden. Een betere planning volgend schooljaar kan hier nog voor een vlotter verloop zorgen. Meer en meer wordt dit team ook de motor van allerlei vieringen op school.

De leerlingen maakten een eigen vertaling van zijn job. Ze hebben een voorstelling van de inhoud van zijn taak en weten hem dus te vinden.

Guy deed zo'n 40 huisbezoeken dit schooljaar. Met collega's zoekt hij uit hoe leerlingen met een slecht rapport geholpen kunnen worden. Hij maakt hierrond met de leerlingen concrete afspraken. Leerlingen die te laat op school komen of afwezig zijn, kunnen zich ook aan een gesprek verwachten. Ook in dit verband werden concrete afspraken gemaakt.

Hij heeft veel gesprekken met collega's over leerlingen. Toen die mogelijkheid op school nog niet bestond, belandden klachten van leraars over leerlingen bij de directie pas op het moment dat wegzending van school in feite nog de enige oplossing was. Nu er veel vroeger gepraat wordt, worden problemen opgelost voor ze tot een echte crisis worden. Spijtig genoeg moest de school onlangs nog vaststellen dat de inspectie niet steeds begrip opbrengt voor moeilijkheden als deze. Twee leerlingen waar door de school erg veel energie was ingestoken, dienden op aangeven van de inspectie de school te verlaten; ze waren te vaak afwezig geweest om nog als regelmatige leerling beschouwd te kunnen worden. Daar heeft hij last mee, omdat hun school het laatste houvast voor deze jongens was.

Voor de ouders is hij het gezicht van de school. Mededelingen vanuit de klas of de klasseraad komen vaak via hem bij de ouders terecht. Afspraken moet hij vaak toelichten. Hij zoekt mee naar oplossingen. Als de Turkse gemeenschap een receptie organiseert of als de zus van een leerling trouwt, wordt hij gevraagd en gaat dan graag.

Uitnodigingen voor activiteiten bezorgt hij aan zijn collega's. Die krijgen ook de verslagen van navormingssessies. Hij bezorgde hen ook een lijst met feesten die in de migrantengemeenschap gevierd worden.

Op school aanwezig intercultureel materiaal werd geïnventariseerd. Het is de bedoeling om dit samen te brengen in een map. Voor volgend schooljaar werden afspraken gemaakt om enkele projecten mogelijk te maken.

In de loop van het voorbije schooljaar waren er ook heel wat contacten met personen en diensten, om allerlei redenen: een integratiecentrum, het O.C.M.W., een kinderbijslagfonds, een Turks café, andere scholen, een comité bijzondere jeugdzorg, het bemiddelingssteam migranten, een beschutte werkplaats, huisdokters,...

## Besluit

We willen deze bijdrage afronden met het zoeken van een antwoord op de vraag of schoolopbouwwerk een meerwaarde te bieden heeft voor allochtone leerlingen, hun ouders en het schoolteam.

*Voor elke leerling* maakt het een heel verschil uit of zijn ouders iets met zijn school (willen) te maken hebben of niet. Is dat niet het geval dan is het voor de leerling erg moeilijk om dingen van de school mee naar huis te nemen en om verhalen over thuis op school aan bod te laten komen. Natuurlijk wordt het



voor de leerling nog moeilijker wanneer echte tegenstellingen tussen school en thuis bestaan. Wanneer ouders bijvoorbeeld hun negatieve gevoelens over de school op hun kind overdragen. Dan krijg je kinderen die niet graag naar school gaan en dat weegt op belangstelling en prestaties. De school verlaten wordt dan vlugger vanzelfsprekend. Zeker wanneer waarden en vaardigheden die de school belangrijk vindt thuis niet worden meegegeven of ondersteund. Dat bedoelen we als we spreken over een kloof tussen school en thuis. En die is op heel wat plaatsen kleiner geworden: de aanpassing van allochtone leerlingen verloopt nu minder moeilijk. Met heel wat voorbeelden zouden we dit geloof kunnen ondersteunen.

Is er meerwaarde voor *de ouders*? De aangepaste informatiestroom naar de ouders toe resulteerde in elk geval in een beter inzicht in het buitengewoon onderwijs. De indruk dat hun kinderen zo maar naar het buitengewoon onderwijs werden doorgesluist of enkel omdat ze migranten zijn, kon op veel plaatsen weggenomen worden. Informatie leidde tot inzicht dat deze vorm van onderwijs voor hun kind de beste oplossing is. Vertrouwen in de school is daardoor gegroeid. Dat merken we aan het feit dat er nu bijvoorbeeld minder weerstand is tegen zwemmen, bos- en zeeklassen en stages. Weerstand die meestal enkel berustte op de vrees dat de school tijdens deze momenten niet de gepaste zorg aan hun kinderen zou besteden. Wanneer tijdens een gesprek werd aangegeven dat er tijdens de bosklassen ook 's nachts toezicht is van begeleidende leerkrachten, kon zoon of dochter zonder verdere probleem mee.

In bepaalde probleemsituaties rond het gedrag van leerlingen, niet enkel op school maar ook thuis, vin-

den ouders in de leraar ondersteuning. Ze leren bijvoorbeeld dat gedragsverandering het resultaat is van het maken van concrete afspraken. En dat de school hen kan helpen bij het handhaven of herstellen van een relatie met hun kind.

*Het team* van de meeste scholen heeft enige tijd nodig gehad om overtuigd te raken van de meerwaarde die schoolopbouwwerk kan bieden. Aanvankelijk werden de collega's die zich hiermee gingen bezig houden met enige achterdocht bekeken. We hebben het hoger al gesteld: er is in het onderwijs iets abnormaals aan het feit geen klas te hebben. Men vroeg zich af waar dit nu goed voor was. Dit heeft minder dan een jaar geduurd en van wantrouwen is vandaag nog maar uitzonderlijk sprake. Gedragsverandering bij sommige leerlingen werd nadrukkelijk gekoppeld aan de inspanningen die in het kader van schoolopbouwwerk werden geleverd. Concreet: dat er minder gespijeld wordt en als er gespijeld wordt dat er dan vanuit de school reactie komt. Schoolteams zijn vandaag beter geïnformeerd over culturele achtergronden van de gezinnen van leerlingen en over hun concrete leefwijze. Informatie die gebruikt wordt om leerlingen zich meer thuis te laten voelen op school. Ook komt het minder voor dat leerlingen van school gestuurd moeten worden. Er is nu een platform ontstaan waar in een veel vroeger stadium problemen rond individuele leerlingen kunnen besproken worden en van waaruit ook wat kan ondernomen worden.

**Jef VERRYDT**  
Pedagogisch begeleider  
Wochterberg, 26  
2200 Herentals

# WEGZENDEN VAN SCHOOL

Problemen rond het wegzenden van leerlingen halen steeds meer de krant. Dit heeft in de eerste plaats te maken met het verzet van de ouders/leerling tegen deze beslissing. Wegzendingen waar niemand tegen in gaat, zijn voor de nieuwsmedia waarschijnlijk niet spectaculair genoeg. De problematiek gaat echter veel verder dan de individuele gevallen die de media halen.

Een poging om, rekening houdend met een aantal bredere ontwikkelingen in de maatschappij en de school, een paar bedenkingen te maken.

## REGLEMENTERING

De definitieve verwijdering van leerlingen uit de school valt onder het tuchtreglement, een onderdeel van het schoolreglement. Het is nog maar sinds maart 1991 dat een Besluit van de Vlaamse Executieve een schoolreglement verplicht in het voltijds secundair onderwijs. Een schoolreglement dat minimaal uit een orde-, tucht- en studiereglement moet bestaan. De scholen zijn verplicht bij inschrijving het reglement kenbaar te maken<sup>1</sup>.

Het tuchtreglement (en dus het wegzenden van leerlingen) is strikt gereguleerd. Niet alleen de aard van de overtredingen, de procedure van wegzending, als diegene die de uiteindelijk beslissing neemt tot wegzending, wordt duidelijk vastgelegd<sup>2</sup>.

Er is daardoor een grotere duidelijkheid omtrent de rechtspositie van de scholier ontstaan. Dit is een positieve evolutie. Louter op het vlak van het wegzenden van leerlingen is het belangrijk dat er een vaste regelgeving bestaat. Weggezonden worden van school is een ingrijpend gebeuren in de schoolloopbaan van een leerling (en erna). Door de reglementering is het ook mogelijk geworden als ouder of leerling een eventuele wegzending aan te vechten op grond van het niet navolgen van één van de elementen uit het reglement.

## DRIE VASTSTELLINGEN - DRIE BEDENKINGEN

### 1. rechten en democratie

De belangstelling voor de rechten van de (minder- en meerderjarige) jongere op school is sterk toegenomen. Dit hangt nauw samen met de beleidsmaatregelen van de laatste jaren, die een democratisering van het onderwijs pretenderen.

Het wettelijk vastleggen van de reglementering wil de rechtspositie van de leerlingen en de ouders versterken. De ouders en leerlingen zouden door het schoolreglement duidelijker geïnformeerd moeten zijn over hun rechten en plichten. De willekeur bij de behandeling van leerlingen zou hierdoor voorkomen moeten worden.

We spreken hier opzettelijk op voorwaardelijke toon. Overtuigd van het belang om betrokkenen te informeren, willen wij niet in de val trappen dat de democratie op school geregeld wordt door informatie te verschaffen via een schoolreglement. Het aantal ouders en leerlingen, en het is geen toeval dat zij veelal in dezelfde scholen terug te vinden zijn en uit dezelfde sociale lagen komen, dat met diezelfde schoolreglementen niet verder geraken, is niet gering. Men-

sen moeten ook over de nodige inzichten en sociale vaardigheden beschikken willen ze voor hun rechten kunnen opkomen. Jammer genoeg is dit laatste sterk verbonden met de sociale status van de personen.

De school louter verplichten een duidelijk uitgeschreven tuchtreglement als onderdeel van het schoolreglement ter kennisname voor te leggen aan de ouders en de leerling maakt het verweer tegen wegzendingen slechts formeel makkelijker. Op het moment van ingrijpende decentraliserende maatregelen waardoor de scholen een grotere autonomie krijgen is het verstevigen van de positie van de leerling/ouders tegenover het schoolbestuur echter belangrijk.

### 2. de ver-recht-sing van de maatschappij

Een fenomeen, dat verder reikt dan de school, is het toenemend inschakelen van de rechter bij meningsverschillen. Een verschijnsel dat nauw samenhangt met de ontwikkeling van de consumptiemaatschappij.

De centrale plaats die het consumeren in onze maatschappij inneemt maakt dat de mensen zich in bijna alle omstandigheden in de eerste plaats als consument zien. Alle goederen en diensten worden als consumptiewaren beschouwd. Deze houding heeft men ook tegenover de school. De belangstelling voor het schoolreglement draagt in deze context bij tot een benadering van de school vanuit een consumentenhouding. Het schoolreglement wordt het contract tussen de dienst en de consument. Bij meningsverschillen speelt men het spel dan ook tot op de letter (van het contract). En om zijn respectievelijke gelijk te halen zal men zich beroepen op hiaten in de formuleringen en op procedurefouten.

De juristen hebben ondertussen deze kaas ook gerooken en het gat dat in de advocatenmarkt bestond wordt snel gedicht. De eerste onderwijsrechtelijke specialisten duiken op. Zij houden zich niet alleen meer bezig met het toelatingsrecht voor studenten op het verenigd Europees vlak na Maastricht. Zij hebben nu ook meer belangstelling om ouders bij te staan in hun verdediging wanneer dezen de school voor de rechter dagen.

Het gevolg is dat de rechtbanken tegenwoordig vaker een vonnis in het voordeel van een leerling vellen. Dit gebeurt dan meestal op basis van procedurekwesties<sup>3</sup> en niet over de grond van de zaak.

### 3. het tanende aanzien van de school

Met het OESO-rapport als grootste kanon, wordt al geruime tijd het onderwijs zwaar onder vuur genomen. De school wordt verweten niet meer te voldoen aan de eisen die de maatschappij stelt. De gebrekkige aansluiting op de arbeidsmarkt wordt dan

als argument aangehaald. Maar ook voor het grote aantal zittenblijvers en de vele leerlingen met schoolachterstand wordt de school om verantwoording geroepen.

Daarnaast stelt men alsmear meer verwachtingen, vooral dan naar het opvoedende aspect, waar de school niet kan aan voldoen. Dit draagt op zijn beurt bij tot de negatieve beeldvorming.

Het instituut school is niet langer onaantastbaar, gelukkig maar. Maar de houding van de onderwijsgebruikers tegenover de school is daardoor ook veranderd. Jammer genoeg richt die verandering zich vooral naar de tendens van het consumentisme. Het draagt bij om van de school een louter consumptieartikel te maken. Daardoor vinden ouders de weg naar de rechtbank via de advocaat steeds makkelijker. En wordt de drempel die het procederen tegenover de school in de weg staat steeds kleiner. Dit maakt het op het eerste zicht makkelijker voor de ouders/leerling om voor zijn rechten op te komen. Maar ook hier weten we dat het weer dezelfde sociale lagen zijn die de stap naar de advocaat niet zetten, omwille van een sociale en een financiële drempel. Deze ontwikkeling stimuleert het debat over de maatschappelijke taken en verantwoordelijkheden niet.

## DOEL EN RESULTAAT LIGGEN VERUIT ELKAAR

Wanneer we er van blijven uitgaan dat het de oprechte bedoeling was om via het schoolreglement de zwakste groep in het onderwijs meer bescherming te geven, dan stellen we vast dat de doelstelling niet gehaald wordt. We merken dat ouders noch school veel beter worden in de huidige situatie.

Tegenover de meest ingrijpende sanctionering, het wegzenden, staan ouders en leerlingen nog steeds in de kou. De wegzendingen omwille van banale feiten zoals een niet aangekocht verfpotje of een zgn. wielrennerskapsel blijven gebeuren. Erger nog, de school wordt hier dikwijls nog geheel of gedeeltelijk in het gelijk gesteld.

De reden hiervan is eenvoudig. In zijn regelgeving beperkt de overheid zich tot het aanreiken van een (zeer) algemeen kader waaraan het schoolreglement moet voldoen. Scholen worden aangemoedigd werk te maken van hun autonomie en profilering. Het schoolreglement wordt ingevuld vanuit de specifieke schoolcultuur. En hier begint het schoentje te knellen.

In een context, die getekend wordt door concurrentieslagen omwille van leerlingen, in een klimaat waarin vernieuwing het moet afleggen tegen de traditionele strenge waarden en waarin de smaldenkers de verdraagzaamheid opzij schuiven, krijgen scholen via hun schoolreglementen een stok bij om mee te slaan. Waar de bescherming van een schoolreglement ouders en leerlingen zou moeten beschermen tegen scholen die zich van bepaalde (moeilijke en lastige?) leerlingen willen ontdoen, stellen we vast dat er in veel scholen steeds minder nodig is om als lastig en moeilijk met de zwaarste sanctionering uit het tuchtreglement geconfronteerd te worden.

Maar ook scholen worden nu met onmogelijke problemen geconfronteerd. Bij het wegzenden van leerlingen na zeer zware overtredingen<sup>4</sup> krijgen zij te maken met de rechter en de advocaat. De feiten en de

gevolgen voor leerling en school bij een verdere confrontatie worden opzigezet omwille van procedurekwesties, slechte woordkeuze enz. De situatie ontstaat, dat omwille van een juridische spitsvondigheid, een degelijk overdachte en duidelijk gemotiveerde wegzending ongedaan wordt gemaakt. Scholen die omwille van hun publiek meer dan andere scholen geconfronteerd worden met de maatschappelijke problemen van vandalisme, geweld, drugs, enz... krijgen het echt moeilijk om deze problematieken te hanteren.

## BESLUIT

In bovenstaand betoog wordt weinig genuanceerd. Veralgemeenen is gevaarlijk en de manier waarop scholen hun schoolreglement invullen en gebruiken is erg uitéénlopend. Het is onvoorspelbaar of een school zijn reglement al dan niet zal misbruiken of dat een school het slachtoffer zal worden van juridische spitsvondigheden.

Rekening houdend met de huidige tendensen, is de verderschrijdende juridisering van een onderwijs geen bijdrage aan de goede functionering van, en een hulpmiddel voor dat onderwijs.

De poorten tot misbruik worden opengezet. Zowel vanuit het standpunt van de leerling als dat van de school kan deze situatie de soepele werking in een school in gevaar brengen.

Er zijn twee extremen mogelijk in de ontwikkelingen. Scholen die in de huidige situatie zich verder profileren als een eliteschool van hoog niveau (wat dat hoog dan ook mag betekenen). Zij krijgen meer mogelijkheden om hun publiek te selecteren via het misbruik van hun reglement.

Anderzijds scholen, die proberen op een leerlinggerichte manier te werken, maar ondermijnd worden door de beroepsmatige bewakers van recht en orde. Ook wanneer ze na lang proberen en zorgvuldig overwegen toch een leerling uit de school verwijderen.

De huidige evolutie zal moeilijk terug te schreeven zijn. Om dat te doen is er een fundamentele verschuiving nodig in de houding van de maatschappij tegenover onderwijs. Ondertussen kunnen juristen zich voorbereiden op hun nieuw tewerkstellingsterrein. Vanaf het moment dat de scholen bereid zullen zijn van hun summier budget ook juridische bijstand te betalen wordt voor hen de schoolpoort (opnieuw) geopend. Naast het optrekje van de directeur, de onderdirecteur, de schoolbegeleider, de vakcoördinator,... komt er ook eentje voor de schooljurist.

**Chico DETREZ**  
Waterloostraat 17  
2600 Berchem.

## NOTEN

<sup>1</sup> Met de verschillen voor ieder onderwijsnet inbegrepen: voor kennisneming voorleggen in het officieel onderwijs; voor akkoord ter ondertekening voorleggen in het vrij onderwijs.

<sup>2</sup> Zie WELWIJS: 1990, jaargang 1, nr. 2: "Het wegzenden van leerlingen" van Veerle Houbrechts en 1991, jaargang 2, nr. 4, "Het schoolreglement" van Jan Tallon.

<sup>3</sup> Paul Mahieu in De Standaard van 26 september 1991.

<sup>4</sup> Ik denk hier aan een aantal concrete gevallen waarbij het gaat over inbraak en stelen van videoapparatuur van de school, het fysiek aanvallen van een leerkracht.

# HET P.M.S. IN VRAAG OF DE ZOEKTOCHT NAAR EEN NIEUW PMS-PROFIEL

De Psycho-Medisch-Sociale Centra (PMS-centra) werden bij wet opgericht in 1960 en geregeld bij Koninklijk Besluit in 1962. Inmiddels zijn ze uitgegroeid tot een waar onderwijsverzorgingsnet (203 centra in Vlaanderen en 163 in Wallonië en de Oost-kantons). Ondanks de gestadige groei van deze centra en het ruime arbeidsveld is er relatief weinig literatuur beschikbaar. Tot heden is er dan ook weinig discussie gevoerd over de maatschappelijke opdracht van het P.M.S. Bovendien wordt het zeer ruime leerlingenbegelevingsveld doorkruist door twee tegengestelde onderwijsculturen, enerzijds leerstof- en anderzijds leerlinggerichte scholen, wat geleid heeft tot zeer gevarieerde werkvormen. De beeldvorming over het P.M.S. is hierdoor nog meer zoek geraakt. Is het dan te verwonderen dat de buitenwacht vragen stelt?

## 1. Het OESO-rapport

Het debat lijkt zowat aangetrokken door de Minister van Onderwijs naar aanleiding van het OESO-rapport. Dit rapport was op het eerste zicht vrij gunstig voor het P.M.S. Het erkent de P.M.S.-aspiraties deskundig te zijn op het vlak van leerlingenbegeleiding. Zonder verdere vragen te stellen over het structureel samenwerkingsverband tussen school en P.M.S. en de relatie tussen schoolcultuur en leerlingenbegeleiding geeft het rapport een vrij maximale invulling aan de P.M.S.-leerlingenbegeleiding. Het betreft zowel ontwikkelings-, als crisis-, als systeembegeleiding.

Toch reageert de minister eerder gereserveerd. Zo schrijft hij: "De OESO-experten erkennen dat theoretisch het P.M.S.-concept uitstekend is. Maar naar de praktijk toe functioneert het niet."<sup>1</sup> Hij voegt hier wel aan toe: "Als minister moet ik erkennen dat de overheid de taakomschrijving van de PMS-centra wellicht te uitgebreid heeft laten worden zonder dat voldoende werd nagegaan of de centra deze taken daadwerkelijk aankonden. Daarenboven hebben we sommige taken misschien verkeerd ingeschat."<sup>2</sup> De vraag is hiermee gesteld: wat kan en mag men van het P.M.S. verwachten? Het is dan ook logisch dat hij de Vlaamse Onderwijsraad om advies vraagt.

De Algemene Raad van de Vlaamse Onderwijsraad beslist op 19 mei 1992 tot de oprichting van een werkgroep P.M.S. Deze werkgroep krijgt de opdracht een nota op te stellen waarin de prioritaire taken van de PMS-centra geformuleerd worden. Hij start op 9 juli 1992. Op deze installatievergadering geeft de minister de werkgroep nog een volgende bedenking mee: "De discussie over deze sector is dus veel meer dan beschouwingen over inhouden. Ze moet gaan over wat het P.M.S. niet doet, waar het P.M.S. voor staat op de eerste lijn en waarvoor op de tweede en derde lijn. Ze moet gaan over organisatie en management. Ze moet dus ook gaan over welke taken de sector gezamenlijk – en dus netoverschrijdend – opneemt."<sup>5</sup>

Reeds op 19 januari 1993, op een minimum van tijd, wordt het advies door de Algemene Raad goedgekeurd.

## 2. Het VLOR-advies

Het advies omvat vier hoofdstukken: de doelgroepen, het takenprofiel, structurele maatregelen en implementatie, en het medisch schooltoezicht.

- In eerste orde worden de leerlingen, onderworpen aan de leerplicht, als doelgroep beschouwd. Er wordt gesteld dat ze "in het belang van hun globale ontwikkeling, recht (hebben) op een deskundige multi-disciplinaire begeleiding." In tweede orde kunnen studenten uit het hoger onderwijs, als vrije consultant geholpen worden. Tenslotte in derde orde kan er informatie verstrekt worden aan werkende jongeren en volwassenen in verband met permanente vorming. Dit laatste echter in een nieuwe setting: centrum- of netoverschrijdend of zelfs interdepartementaal.

- Er worden drie begeleidingstaken onderkend: de studie- en beroepskeuze, het leren en studeren, en de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Telkens wordt er onderscheid gemaakt tussen het aspect ontwikkelings- en crisisbegeleiding. De term "systeembegeleiding" wordt omzichtig verzwegen of omschreven in termen van: "De P.M.S.-centra... als brugfiguur... in schoolbetrokken overleg." of "dat ouders systematisch in preventieve acties betrokken (dienen te) worden...", of "dat de concretisering van de P.M.S.-werking gebeurt via overleg met de school- of participatieraden".

Binnen de drie begelevingsdomeinen kunnen er prioriteiten gelden. Maar topnummer één blijft "studie- en beroepskeuze". Voor het basisonderwijs ziet men dat enigszins anders en daar krijgen leer- en sociaal-emotionele problemen de voorrang.

- Voor de uitvoering van dit profiel vraagt men een aantal structurele maatregelen en formuleert men een aantal implementatievoorstellen.

- Als maatregelen ter positionering vraagt men : interdepartementale samenwerking, een partnerrelatie met de school en de ouders, samenwerkingsverbanden met andere initiatieven o.a. met de welzijnssector.
- Als aanpassing van de onderwijsregelgeving geeft men aan : het recht op P.M.S.-begeleiding, de autonomie van het P.M.S. ten opzichte van de school, onafhankelijkheid inzake advies- en informatieverstrekking, meldingsplicht van de school bij ernstige leer- en sociaal-emotionele problemen, de organisatie van studie- en beroepskeuzeactiviteiten als scholingsgebied, het toewijzen van de coördinatie van de keuzebegeleiding aan het P.M.S., het beschikbaarstellen van schoolinfrastructuur aan het P.M.S., het overleg met het P.M.S. rond het inschakelen van externe hulpverleners.
- Als aanpassing van de P.M.S.-regelgeving wordt aangestipt : het voeren van een realistisch minimumprogramma aangepast aan de lokale noden, het jaarverslag aan de lokale school- of participatieraad over de studie- en beroepskeuzebegeleiding, de centrum- en netoverschrijdende samenwerking, de samenwerking met derden, het loskoppelen van de omkadering van toevallige lokale schommelingen in leerlingenaantallen, de schaalvergroting, het inschakelen van halftijdse betrekkingen, het koppelen van bijkomende middelen bij het toewijzen van nieuwe opdrachten.
- Ook het oud zeer van het niet-geïntegreerde medisch schooltoezicht wordt aangeraakt. Het is een probleem dat vooral, maar niet uitsluitend, binnen het vrij net problemen stelt. Het geïntegreerd model, zoals dit van toepassing is binnen het gemeenschapsonderwijs, wordt als ideaal voorop gesteld. Toch acht men dit niet onmiddellijk haalbaar en pleit men hier voor overgangsmaatregelen.

### 3. Een uitgangspunt voor een nieuw P.M.S.-profiel ?

Het is vooreerst zeer positief dat men netoverschrijdend heeft gereflecteerd over het P.M.S. Het belang van de voorgestelde structurele maatregelen zal ieder P.M.S. kunnen onderschrijven. Het is echter zeer de vraag of de inleidende hoofdstukken, doelgroepen en takenprofiel, het P.M.S. voldoende positioneert binnen de leerlingenbegeleiding om tot taakverdeling te kunnen komen met de andere instanties.

De belangrijkste tekorten van het advies liggen in de onduidelijkheid over de maatschappelijke functie van de leerlingenbegeleiding in het algemeen en de P.M.S.-bijdrage hierin in het bijzonder.

#### **De maatschappelijke betekenis van de leerlingenbegeleiding ?**

Het onderwijs heeft in het tweede deel van de twintigste eeuw zeer grondige wijzigingen ondergaan. Als belangrijkste momenten kunnen aangegeven worden : de omnivalentie van de diploma's van het secundair onderwijs, de hervorming van het buitengewoon onderwijs en de hervorming van de onderwijs-

structuur van het secundair met hierin de uitbouw van het beroepssecundair onderwijs (B.S.O.) als een volwaardige onderwijsvorm. Al deze maatregelen werden genomen in het kader van de democratisering van ons onderwijs. De leerlingenbegeleiding komt hierbij slechts sporadisch ter sprake nl. ter bescherming van het leerbedreigde individu.

- Op geregelde tijdstippen duiken dan ook in de onderwijsregelgeving P.M.S.-opdrachten op (zie kader). Hierdoor werd de P.M.S.-leerlingenbegeleiding vanuit onderwijskundig standpunt, beperkt tot het aspect van crisisinterventie. De regelgever heeft nooit werk gemaakt van de beide andere aspecten : ontwikkelings- en systeembegeleiding. Het advies maakt deze fout uit het verleden niet goed.
- De leerlingenbegeleiding wordt bovendien uitsluitend benaderd vanuit een deskundigheidsmodel. Hierdoor wekt het advies de indruk dat, naar de toekomst toe, de leerlingenbegeleiding door het P.M.S. gemonopiseerd blijft en gemoduleerd op een psycho-medisch werkmodel. Het is zeer de vraag of onze maatschappij op deze vorm van leerlingenbegeleiding zit te wachten. Zijn individueel advies en counseling de meest geëigende werkvormen om maatschappelijk kwetsbare jongeren bij te staan ? En zo ja, kan een externe instantie via individuele crisisbegeleiding, hoe deskundig ook verleend, de schoolcultuur zo beïnvloeden dat ontwikkelingsbegeleiding in het onderwijs een kans krijgt ?
- Zo maakt het advies ook een fundamentele fout door de drie aangehaalde begeleidingsdomeinen (studie- en beroepskeuze, leren en studeren, sociaal-emotionele ontwikkeling) uitsluitend te zien als P.M.S.-concepten. Dit zijn drie typische onderwijsconcepten. Deze begeleidingsdomeinen zouden in de toekomst wel eens gans anders kunnen ingevuld worden vanuit het onderwijs. De eindtermen voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair gaan reeds sterk die richting uit. Deze eindtermen openen nieuwe perspectieven voor de leerlingenbegeleiding door hun multidimensioneel karakter en vakoverschrijdende thema's.

#### **De relatie tussen interne- en externe leerlingenbegeleiding**

Buiten het onderwijs hebben ook nog andere instanties de laatste decennia een grondige evolutie ondergaan. De economische crisis heeft niet alleen de arbeidsmarkt verstoord maar vormt ook een rechtstreekse bedreiging van de welvaartsstaat. De arbeidsbemiddeling en de welzijnssector zijn hierdoor ook aan een heroriëntering toe.

De leerplichtverlenging was in eerste instantie een maatschappelijke maatregel, die de jeugdwerkloosheid niet heeft kunnen oplossen maar het onderwijs wel onder verhoogde maatschappelijke druk heeft geplaatst. Het onderwijs werd onvoorbereid geconfronteerd met harde kernen van schoolmoë jongeren en meerderjarigen. De leerlingenbegeleiding werd hierdoor, als onderwijsprobleem, omvangrijker en acuter. Het is evident dat, als er weinig systematische aandacht besteed wordt aan interne leerlingenbegeleiding en de maatschappelijke druk op het onderwijs toeneemt, er een groeiende vraag ontstaat naar

meer externe crisisbegeleiding. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de P.M.S.-centra onder een enorme werkdruk komen te liggen, dat de welzijnssector overtuigd geraakt van de noodzaak om binnen het onderwijs aan preventie te gaan doen en dat de arbeidsbemiddeling een zeer actieve rol gaat spelen in de heroriëntering en herscholing van schoolverlaters en langdurig werklozen. Maar is het wel de taak van het P.M.S., de welzijnssector en de arbeidsbemiddeling om de probleemscholen te helpen? Zo ja, onder welke voorwaarden?

- Het stellen van prioriteiten voor het P.M.S. is in dit kader een schijnoplossing. Het onderwijs dient, in eerste instantie, zijn prioriteiten opnieuw te stellen. De democratisering van het onderwijs werd vroeger vooral gezien als het waarborgen van maximale doorstroming naar het hoger onderwijs via een waaier van gelijkwaardige studierichtingen gebaseerd op specifieke aanleg- en interessepatronen van de leerlingen. Is dit nog langer maatschappelijk relevant? Moet de klemtoon niet eerder komen te liggen op het waarborgen van een zo hoog mogelijke basisvorming voor alle minderjarigen? Hoe denkt het onderwijs dit waar te maken: met of zonder leerlingenbegeleiding?
- Er dienen dan ook vraagtekens geplaatst te worden bij wat in het advies als hoofdprioriteit voor het P.M.S. gesteld wordt nl. de studie- en beroepskeuze en zeker zo deze opdracht vanuit een psychologisch werkmodel wordt ingevuld. Indien ons onderwijs zou differentiëren op basis van speciale aanleg en interesse, dan zou men met deze psychologische modellen wat kunnen aanvangen. Maar zo werkt ons onderwijs nu eenmaal niet. De school beschikt over een scala van selectiemechanismen gaande van zeer harde vormen (doorzending en het toepassen van het B-oriënteringsattest ter vrijwaring van het categoriaal onderwijs of van het onderwijsniveau in een bepaalde studierichting) tot zeer zachte (het verborgen leerplan). Als P.M.S. kan men hier niet tegenop, zelfs niet met de beste conselingstechnieken. Het gevaar is dan ook niet denkbeeldig dat men de illusie heeft en geeft (wat nog erger is) bezig te zijn met studiekeuzebegeleiding. In realiteit doet men aan misleiding van het leerproces en het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling. De vraag kan en moet gesteld worden of de P.M.S.-activiteiten op het vlak van de studiekeuzebegeleiding niet best beperkt worden tot individuele hulpverlening bij heroriënteringen op studierichtingen die niet beschikbaar zijn in de school en tot verwijzing naar aangepast onderwijs (buitengewoon onderwijs, het eerste leerjaar B van het secundair en het beroepsvoorbereidend jaar).
- Er rijzen eveneens vragen bij de gestelde prioriteit voor de begeleiding van leer- en sociaal-emotionele problemen in het basisonderwijs. Ook in de eerste graad van het secundair onderwijs is de begeleiding van het leerproces zeer urgent en is de tweede graad van het secundair niet berucht om zijn sociaal-emotionele problemen? Het is inderdaad wel zo dat momenteel, omwille van de meer leerlinggerichte schoolcultuur van het basis- en het buitengewoon onderwijs, er binnen deze onderwijsniveaus meer mogelijk is. Men heeft er, als externe deskun-

dige, meer kansen om een inbreng te hebben in de interne leerlingenbegeleiding. Wat hier mogelijk is zou ook moeten kunnen op de andere onderwijsniveaus.

### De relatie tussen het P.M.S. en de andere externe begeleiders

Het is irrealistisch van het P.M.S. te verwachten dat het de volledige externe leerlingenbegeleiding voor haar rekening zou nemen. De scholen zullen hierin realistisch moeten zijn en hun poorten open houden voor nog andere externe deskundigen. Het betreft hier zowel instanties die op het vlak van de preventie als op het vlak van de curatieve hulp werkzaam zijn. Omwille van de multi-disciplinaire samenstelling van het P.M.S.-team is het P.M.S. wel zeer goed geplaatst om een coördinerende of brugfunctie waar te nemen. Het advies onderkent dit probleem, maar is hierop niet kunnen ingaan door tijdgebrek. Het stelt: "De herprofilering zoals ze hier voorligt is dus niet af. Een voorbeeld daarvan is de positionering van de P.M.S.-centra tegenover het welzijnswerk. Tijdens de besprekingen in de werkgroep werd duidelijk de behoefte gevoeld om ook hierover de discussie aan te gaan.

"... De werkgroep P.M.S. is graag bereid om, indien de Minister dit wenselijk acht, dit advies of bepaalde onderdelen van dit advies verder uit te werken."<sup>6</sup>

### Besluit

Het nieuwe P.M.S.-profiel is er nog niet. Er blijven nog heel wat vragen hangen.

- Heeft het niet-functioneren van het P.M.S. niet veel eer te maken met het niet-functioneren van de interne leerlingenbegeleiding, waardoor het P.M.S. inderdaad haar taken niet aankan? Of anders geformuleerd: heeft het P.M.S. in eerste orde niet te maken met de externe deskundige leerlingenbegeleiding, die maar kan functioneren in de mate dat er een degelijke interne leerlingenbegeleiding uitgebouwd is binnen de scholen?
- Heeft het te veel aan P.M.S.-opdrachten niet veel eer te maken met het ontbreken van onderwijsregelgeving of het onvoldoende responsabiliseren van de scholen inzake leerlingenbegeleiding, waardoor de P.M.S.-opdrachten verkeerdelijk werden ingeschat, en is er niet eerder een tekort aan P.M.S.-opdrachten voor de bescherming van meer, maar minder omvangrijke doelgroepen?
- Heeft het verkeerd inschatten van de P.M.S.-taken ook niet te maken met een te veel en te eenzijdig op leerstofgerichte onderwijsregelgeving, waardoor andere zeer belangrijke onderwijs- en vormingsmomenten binnen de school verloren gaan om dan, onder soms dramatische omstandigheden, doorgeschoven te worden naar het P.M.S. Wordt met het nieuwe P.M.S.-profiel dan ook niet best gewacht tot na het debat over de eindtermen, die een ruimere en meer soepele regelgeving brengen voor het onderwijs<sup>2</sup>?
- Kan men met het huidige psycho-medisch werkmodel, zoals o.a. voorgedragen door de vrije centra<sup>1</sup>

– waarbij de preventie opgedeeld wordt in drie begeleidingsfuncties (informerende, screenende en adviseerende) – de psycho-sociale preventie (informerende, bewustmaken en actievoeren) organiseren in samenwerking met het welzijnswerk of moet het overgelaten worden aan de welzijnssector om, telkens per hulpverlenende instantie, een eigen methodiek voor systeembegeleiding uit te werken?

**Jan TALLON**  
Molenstraat 145  
3010 Leuven

*“De ontwikkelingsbegeleiding gebeurt in samenwerking met de school en is erop gericht de leerlingen zo optimaal mogelijk als individu doorheen de onderwijsstructuur te loodsen.*

*De crisisbegeleiding richt zich tot leerlingen die om uiteenlopende redenen met moeilijkheden te kampen hebben. Op basis van een zorgvuldige diagnose wordt een behandelingsplan opgesteld, vaak in overleg met de school en de ouders. De systeembegeleiding is van meer recente datum. Deze hulp is op de ondersteuning van leerkrachten en directies gericht en omvat de meest diverse activiteiten (didactische hulp in een bepaald vak; advies bij het schoolbeleid, enz...)” Het OESO-rapport.*

## NOTEN

<sup>1</sup> NN, *Het jaarprogramma, een bruikbaar werkinstrument*, Brussel, CSBO, 1993, 26 p.

<sup>2</sup> STANDAERT, R., *Dienst voor onderwijsontwikkeling, Startintenties*, Brussel, MO – Dienst Verkoop en Publicaties, 1993, 18 p.

<sup>3</sup> VAN DEN BOSSCHE, L., *Welk onderwijs voor de toekomst? Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 1992, 5-6, 304-305.

<sup>4</sup> VANDERHOEVEN, J., e.a., *Het educatief bestel in België van convergentie naar divergentie*, OESO: doorlichting van het educatief overheidsbeleid, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 1991, 482.

<sup>5</sup> VERBEEK, J., *De toekomst van de P.M.S.-werking*, *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 1992-93, 4, 216-221.

<sup>6</sup> VLOR, *Cahier 2, Naar een duidelijker profiel voor de P.M.S.-centra*, Brussel, 1993, 3.

## De organieke opdrachten in het kader van de leerlingenbegeleiding

### De organieke opdrachten voor de crisisbegeleiding

*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°(\*) Het afleveren van een multidisciplinair verslag ter inschrijving bij het Vlaams Fonds. (Besluit van de Vlaamse Executieve betreffende de inschrijving bij het Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap Art. 22 § 1, 1° in uitvoering van het Decreet van 27 juni 1990 houdende oprichting van een Vlaams Fonds voor de Sociale Integratie van Personen met een Handicap art. 40, § 4).

3°(\*) Het inschrijvingsverslag tot geïntegreerd onderwijs, tijdelijk of gedeeltelijk, voor leerlingen uit het buitengewoon onderwijs type 4 (lichamelijk gehandicapten), type 6 (visueel gehandicapten), type 7 (auditief gehandicapten) op niveau van het basis; secundair en hoger onderwijs buiten de universiteit en type 8 (leerstoornissen) op niveau van het basis-onderwijs.

(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 aangevuld door een nog te verschijnen B.V.E. en de omzendbrief Ond/II/2.3/CMW van 01.07.93).

*Op niveau van het basisonderwijs* K.B. van 20.08.57)

4°(\*) Het advies om het lager onderwijs te volgen na de zomervakantie waarop het kind de leeftijd van vijf jaar bereikt. (Omszending van 30 juni 1983 in uitvoering van de Wet op de leerplicht van 29 juni 1983, art. 1, § 4 sub 1°).

5°(\*) Het advies om een kind het eerste jaar van de leerplicht in het kleuteronderwijs te laten doorbrengen. (Omszending van 30 juni 1983 in uitvoering van de Wet op de leerplicht van 29 juni 1983, art. 1, § 4 sub 2°).

6°(\*) Het advies om een achtste jaar van de leerplicht in het lager onderwijs door te brengen. (Omszending 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*

7°(\*) 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).

8°(\*) Het advies om zonder getuigschrift van het basisonderwijs over te gaan van het buitengewoon lager of buitengewoon secundair onderwijs naar het eerste leerjaar A. (SOZ (91) 7 dd. 3-5-1991 betreffende de structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs, punt 7.2.1.1. sub 3°).

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 organisa-

tie van het voltijds secundair onderwijs, art. 6 § 1 sub 3).

- 10°(\*) Het advies om met of zonder getuigschrift van het basisonderwijs over te gaan van het buitengewoon lager of buitengewoon secundair onderwijs naar het eerste leerjaar B. (SOZ (91) 7 dd. 3-5-1991 betreffende de structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs, punt 7.2.2.1. sub 3° en 4°).
- 11°(\*) Het advies aan vijftienjarigen voor deeltijds leren (Wet op de leerplicht van 29 juni 1983, art. 1, § 1).
- 12°(\*) 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).

#### **De organieke opdrachten voor de ontwikkelingsbegeleiding**

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

- 13°(\*) De organisatie van de begeleiding der leerlingen die instellingen of afdelingen voor buitengewoon onderwijs volgen. (K.B. van 27 juli 71 in uitvoering van de Wet van 06 juli 70 art. 12).
- 14°(\*) Het plan tot geïntegreerd onderwijs, tijdelijk of gedeeltelijk, voor leerlingen uit het buitengewoon onderwijs type 4 (lichamelijk gehandicapten), type 6 (visueel gehandicapten), type 7 (auditief gehandicapten) op niveau van het basis-, secundair en hoger onderwijs buiten de universiteit en type 8 (leerstoornissen) op niveau van het basisonderwijs. (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 aangevuld door een nog te verschijnen B.V.E. en de omzendbrief Ond/II/2.3/CMV van 01.07.93)

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

- 15°(\*) De psycho-pedagogische begeleiding van pedagogische achterblijvers via het multidisciplinaire team door:

plinaire team door:

- (a) de oriëntatie
- (b) het volgen van de leerlingen tijdens de begeleidingsperiode voor de aangeduide leerstofonderdelen en/of technieken in functie van de gehele persoonlijkheidsontwikkeling,
- (c) de evaluatie van de vorderingen (K.B. van 07 juli 82 art. 6 als aanvulling op het K.B. van 27 oktober 66 art. 17 bis, in uitvoering van de Wet van 06 juli 70 art. 22 § 2 in wijziging van de Wet van 20 augustus 57 art. 23 lid 4).

#### **Op niveau van het secundair onderwijs**

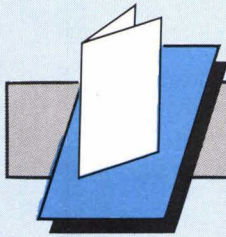
- 16° Het waarborgen van de basisvorming. (SOZ (91) 7 dd. 3-5-1991 betreffende de structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs, punt 4)
- 17° Kennisgeven van het schoolreglement bij de inschrijving. (SOZ (91) 7 dd. 3-5-1991 betreffende de structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs, punt 5)
- 18° Het voeren van een methodiek voor de klasseraad. (SOZ (91) 7 dd. 3-5-1991 betreffende de structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs, punt 6)
- 19° Het toepassen van toelatingsvoorwaarden. (SOZ (91) 7 dd. 3-5-1991 betreffende de structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs, punt 7)

#### **De organieke opdrachten voor de systeembegeleiding**

- 20° De inspectie en pedagogische begeleiding (Decreet betreffende inspectie en pedagogische begeleiding van 17 juli 1991 (B.S. 31.08.1991) met aanvulling van 28 april 1993).

(\*) Voor de opdrachten met asterisk is een P.M.S.-bemiddeling verplicht.





## OVER VERSCHILLEN TUSSEN MANNEN EN VROUWEN

### Welke waardering krijgen masculiene en feminiene waarden?

Deze titels zullen alvast tegenspraak oproepen maar ondertussen toch aan het denken zetten. Zijn er verschillen tussen mannen en vrouwen? Waarom? En als ze er zijn, zullen we ze dan best negeren, wegwerken of er toch rekening mee houden?

Zelf ben ik de verschillen gaan inzien door wisselwerking van ervaring en lectuur. Het werd me daarbij tevens duidelijk dat in elke mens vrouwelijke en mannelijke tendensen best in harmonie ontplooiën maar ook dat 'masculiene en feminiene waarden'<sup>1</sup> ongelijke waardering krijgen in de maatschappij.

#### Vragen vanuit eigen ervaring

Als lerares met feministische ideeën was het sinds de jaren zestig 'in' om mee te pleiten en te ijveren voor gelijke kansen voor mannen en vrouwen, jongens en meisjes en dus ook voor het promoten van coëducatie.

In de loop der jaren heb ik in mijn school de overgang meegemaakt van meisjesschool naar gemengde school voor Technisch- en Beroepsonderwijs.

Alhoewel ik nooit aanvaardde dat vrouwen nu zo maar klakkeloos op allerlei domeinen mannen zouden gaan nadoen, was ik toch sterk gewonnen voor de idee dat man en vrouw gelijken waren en dat er moest worden gestreefd naar gelijk opvoeden om de nieuwe relatiepatronen van bij de basis stevig te funderen.

Na een tiental jaren gemengde klassen voor algemene vakken ben ik toch wel genuanceerder gaan denken over die gelijkheid want nu bemerk ik en ervaar ik de verschillen. In klasgesprekken over levensvragen, seksualiteit, relatievorming, mondiale vorming of bij filmsbesprekingen werd me de verschillende interessesfeer en het verschillende communicatiemodel van jongens en meisjes duidelijk. Gesprekken verlopen opener, vlotter en gemoedelijker in aparte meisjesgroepen.

Bij alle heterogeniteit die er al was in de hoogste klassen van het beroepsonderwijs, kwam die coëdu-

catie waar ik zo voor gepleit had die heterogeniteit nog vergroten.

Het intrigeerde me te weten te komen waarom jongens zich vaker laten opmerken, meer aandacht vragen, blijkbaar ook meer leer- lees- en schrijfmoeilijkheden hebben dan meisjes; althans bij ons publiek.

In de media worden we ook vaak geconfronteerd met het veel meer voorkomen bij mannen van wat ik 'seksuele varianten' zal noemen. Als we ook de cijfers van de hoge percentages delinquent gedrag bij jongens willen en durven bekijken, kunnen we toch niet om de verschillen heen.

Ik ging ook inzien dat het erkennen en herkennen van de verschillen meer duidelijkheid schiep om met die verschillen rekening te houden en er beter te kunnen op inspelen.

De nieuwe lessenreeks "later begint nu", met een video als vertrekbasis voor gesprekken over relatievorming, is een mooie gelegenheid om dit onderwerp ook met jongeren te bespreken. De reacties van zowel jongens als meisjes, bevestigen dat het ook voor hen verhelderend werkt als ze de verschillen leren onderkennen. In een multiculturele samenleving helpt het toch ook als je de grote én de subtiele verschillen tussen de culturen '(h)erkent', niet om ze te benadrukken of te stereotyperen, maar wel om er beter op voorbereid te zijn in de omgang.

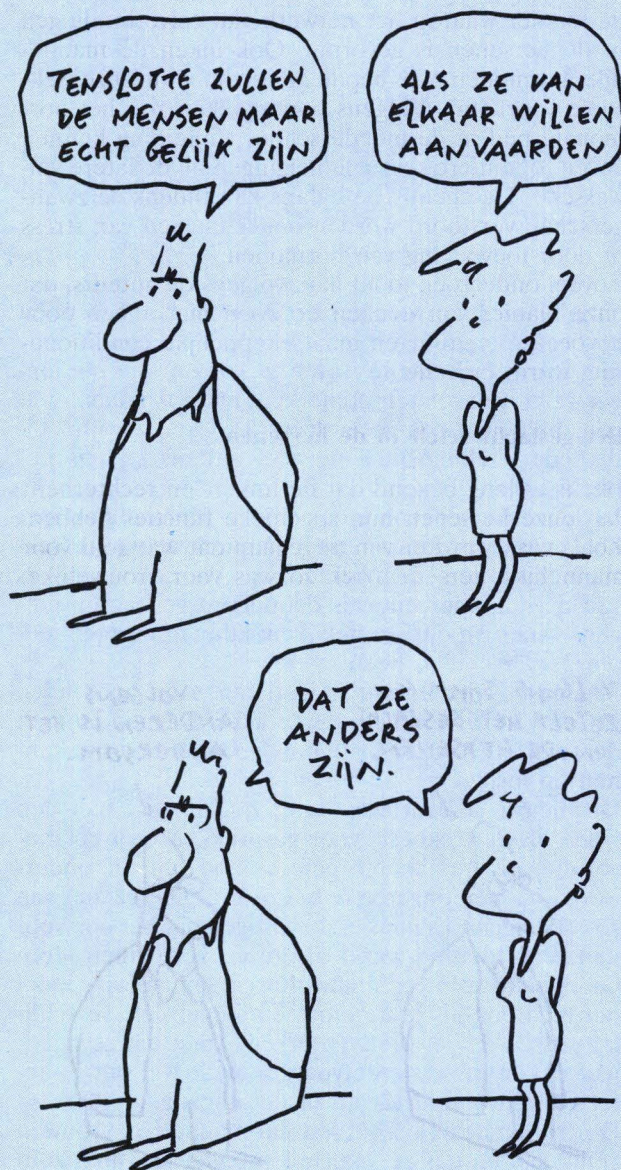
De grote nadruk op het feit dat mannen en vrouwen gelijk zijn en dat de verschillen enkel te wijten zou-

den zijn aan 'opvoeding en socialisatieprocessen' lijkt een reactie uit de tijd dat het erkennen of zelfs nog maar het spreken over de verschillen beschouwd werd als het impliciet aanvaarden van de klassieke rolpatronen. Het werd beschouwd als een verraad aan de feministische doelstellingen.

## Gelijke kansen én gelijke waardering?

Dank zij de emancipatiegolven hebben vrouwen al in grote mate gelijke kansen verworven. Maar in welke maatschappij? Welke waarden en normen domineren en gelden als referentiemodel, als 'hoger of lager'? Wie zal tegenspreken dat op zoveel domeinen de mannelijke kijk- en belevings- en verwachtingswereld als norm en richtsnoer geldt?

Die karaktertrekken die aan de normale, gezonde, ontwikkelde man worden toegeschreven, krijgen in onze maatschappij hoge waardering: zelfzekerheid, prestatiegerichtheid, ambitie, durf tot dominerend en



agressief gedrag toe. In veel films en op TV lijkt 'de crimineel' de held. Een jongen maakte de bedenkking, naar aanleiding van de recente berichten over kindermoordenaars: "Als je tegenwoordig niet een of andere stoere stunt uithaalt, tel je niet meer mee... je komt er alvast mee in de aandacht."

Die hoge waardering voor masculiene waarden<sup>1</sup> wordt ook vertaald in hoge lonen. Beroepen waarbij karaktertrekken als zorg, geduld, warmte, grote relatiebekwaamheid en aanpassingsvermogen belangrijk zijn worden meestal lager be-loon-d of helemaal niet. Waarom worden deze eerder feminiene waarden minder gewaardeerd in onze samenleving? Het zijn kwaliteiten die gewaardeerd worden in onderwijs, opvoeding en gezondheidszorg.

"De zorgende beroepen zijn van de schouders van de slaven op de schouders van de vrouwen terechtgekomen"<sup>2</sup> en worden door onderwijskundigen de zwakke richtingen genoemd.

Daarbij constateert men ook het feit dat zogezegde hogere beroepen verlagen in status naarmate meer vrouwen dit beroep uitoefenen.

Dit weerspiegelt zich ook in het taalgebruik. De laatste decennia wordt in de literatuur een koe en een roos een 'hij' en meer en meer wordt een directrice nu directeur genoemd. Een kwestie van status?<sup>3</sup>

In discussies en publikaties over dit onderwerp is er een kolk van stromingen.

Enerzijds is er de strekking die zegt dat eventuele verschillen tussen mannen en vrouwen te wijten zijn aan opvoeding en socialisatieprocessen.

Anderzijds is er de strekking die pleit om de biologische verschillen, en hun invloed op psyche en gedrag, niet te negeren.

Een verrassende ontdekking hieromtrent was voor mij het boek:

"Het grote verschil tussen man en vrouw" van de Engelse auteurs MOIR en JESSEL<sup>5</sup>.

De bedoeling van hun boek is de recente wetenschappelijke gegevens over hersenonderzoek aan een ruimer publiek voor te stellen.

Omdat ik denk dat het interessant is voor al wie met onderwijs en welzijnszorg te maken heeft, belicht ik nu enkele ideeën en hoofdlijnen uit een paar hoofdstukken van het boek.

## HET GROTE VERSCHIL TUSSEN MAN EN VROUW

In het voorwoord zegt Prof. P. VROON: wie iets van menselijk gedrag wil begrijpen moet naar minstens twee werelden kijken, namelijk die van biologie én die van opvoeding en cultuur.

De auteurs gaan na welke verschillen er in psychologisch opzicht zijn en waarop deze berusten. Ze hebben zeker oog voor sociale processen en rolpatronen die kunnen verschillen in verschillende culturen, maar ze merken op dat sommige verschillen een biologische achtergrond hebben.

Verder vragen ze zich af wat we kunnen leren uit de verschillen met het oog op verstandig feminisme.

## Verschillende hersens?

De auteurs vertrekken van het basisgegeven dat er klinische, wetenschappelijk aantoonbare verschillen zijn tussen de hersenen van mannen en vrouwen. Gedurende de laatste jaren constateerden ze grote vorderingen en een 'explosieve' toename in het hersenonderzoek.

Mannen en vrouwen zijn mensen, dat is en blijft zeker het grote gemeenschappelijke dat terecht kan blijven beklemtoond worden. "Maar beweren dat ze over precies dezelfde verstandelijke vermogens en vaardigheden beschikken en zich op dezelfde manier gedragen komt neer op een poging een samenleving op te bouwen op basis van een biologische en wetenschappelijke leugen. De geslachten verschillen omdat hun hersenen verschillen." Aldus de grote stelling van de auteurs.

Het doorslaggevend verschil zou voortvloeien uit de wisselwerking tussen hormonen en de mannelijke en vrouwelijke hersenen.

Sommige onderzoekers waren ontsteld, vermelden de auteurs, door wat ze ontdekten en hun bevindingen werden vaak genegeerd omdat het nu eenmaal 'in' was de verschillen in het gedrag van beide seksen te wijten aan maatschappelijke conditionering.

Ze benadrukken het feit dat: "Mannen en vrouwen zouden gelukkiger kunnen leven en elkaar beter gaan begrijpen en liefhebben als we de verschillen tussen onszelf en de leden van het andere geslacht onderkennen en optimaal benutten en de organisatie van onze wereld erop afstemden."

Uitdrukkelijk vragen de auteurs te begrijpen dat ze spreken over de doorsnee-man en doorsnee-vrouw zoals ze in statistieken voorkomen. Ze wijzen erop dat de curven in statistieken, die vaardigheden, talenten en vermogens meten, wel degelijk verschillen bij mannen en vrouwen.

Een groot verschil wordt omschreven als 'ruimtebesef', het vermogen zich in gedachten een nauwkeurige voorstelling te maken van objecten. Vele onderzoeken bevestigen dat mannen hierin voorsprong hebben - de doorsnee-man. Verder zouden jongens voorsprong hebben op gebied van wiskunde, coördinatievermogen tussen hand en oog, kaartlezen en oriënteringsvermogen.

Anderzijds zouden vrouwelijke hersenen zodanig georganiseerd zijn dat ze gevoeliger reageren op zintuiglijke prikkelingen. Dat maakt dat vrouwen zijn toegerust voor het ontvangen van een breder spectrum van zintuiglijke informatie. Het grootste verschil is echter dat de meeste vrouwen meer belang hechten aan persoonlijke relaties en communicatie. Culturele invloeden kunnen dit nog versterken.

Even op een rij zetten wat in onderwijs een hulp kan zijn tot beter begrip van kinderen en jongeren. Jongens zouden een smaller blikveld hebben maar ze zien verder, ze hebben beter gevoel voor perspectief maar veel meer jongens hebben lees-, schrijf- en spraakmoeilijkheden.

Meisjes hebben voorsprong op gebied van taal: ze leren eerder lezen, kunnen beter overweg met spelling, het leren van vreemde talen en verbale expressie. Ze zijn gevoeliger voor geluiden, en beter in de

opvang van allerlei signalen in de omgang met anderen. Kortom de hersenstructuur verschilt.

## Hoe ontstaat het verschil?

Verrassend was te vernemen dat de genen alleen niet voldoende zijn om het geslacht van een kind te bepalen, daar dit mede fundamenteel afhankelijk is van de dosis mannelijke hormonen die zelfs een XX-foetus kan laten uitgroeien tot een jongen. Bij gebrek aan voldoende mannelijk hormoon kan een XY-foetus uitgroeien tot een meisje. De eerste weken lijkt de 'matrijs' van de hersenen voor alle foetussen vrouwelijk te zijn. Ongeveer de zesde week na de bevruchting is een kritieke periode voor de ontwikkeling van de foetus (later ook de puberteit). De mannelijke vrucht ontwikkelt dan speciale cellen die mannelijke hormonen uitscheiden die het organisme instrueren om mannelijke genitaliën tot ontwikkeling te laten komen. Deze hormonen hebben ook hun invloed op de hersenen die zich volgens een mannelijk patroon organiseren. Ook een vrouwelijke foetus kan een (té?) hoge dosis mannelijke hormonen te verwerken krijgen mét gevolgen voor lichaam, hersenen en later gedrag. Mannelijke hormonen veranderen de manier waarop het netwerk van celverbindingen in de hersenen is gevormd. Ook lijken de mannelijke hormonen mee bepalend te zijn voor onze 'seksuele voorkeur'. Volgens onderzoeken zou het hormonale peil in de moederschoot aanleiding kunnen geven tot andere seksuele neigingen bij de latere volwassene. De chemische balans kan tijdens de zwangerschap verstoord worden onder invloed van stress of door toevoeging van hormonen.

Zoveel onderzoek toont aan, volgens de auteurs, dat onze manier van denken en doen niet alleen door opvoeding, cultuur en maatschappelijke conditionering wordt bepaald.

## Het geslacht zetelt in de hersenen

Het is al lang bekend dat de linker- en rechterhelft van onze hersenen hun specifieke functies hebben. Zoals vaak werd er van uitgegaan dat wat gold voor mannelijke hersenen ook zo was voor vrouwelijke,

VOLGENS SOMMIGEN  
ZETELT HET GESLACHT  
IN DE HERSENEN.



VOLGENS  
ANDEREN IS HET  
ANDERSOM.



tot ontdekt werd dat beschadiging van dezelfde hersengebieden bij mannen en vrouwen uiteenlopende gevolgen had. Dit leidde tot de conclusie dat de taalkundige en ruimtelijke vermogens van de meeste vrouwen door centra in beide hersenhelften worden bestuurd, maar bij de meeste mannen in meer specifieke begrensd gebieden zetelen: in de rechterhelft de ruimtelijke en in de linker de taalkundige vermogens. De hersenen van mannen zijn in sterkere mate gespecialiseerd. Beide geslachten zijn beter in de vaardigheden die door specifieke gebieden in de hersenen worden bestuurd want de kans op belemmerde invloeden is dan kleiner. Bij de man is dat het geval voor de ruimtelijke vermogens en bij de vrouw voor taalvaardigheden. Verder is ook het verwerken van emoties en zintuiglijke informatie verschillend.

### Verschillen in de kinderjaren

De auteurs wijden er een uitgebreid hoofdstuk aan die ik als volgt samenvat:

MEISJES	JONGENS
- gevoeliger voor geluiden	- meer aandacht voor wat ze kunnen zien
- meer belangstelling voor personen, voor communicatie	- bemerken gemakkelijker dingen, zijn actiever en hebben meer interesse voor het verkennen van de grenzen verder weg
- voorkeur voor rollenspele	- interesse voor al wat kan bewegen
- leren eerder spreken en vertellen verhalen over vriendschappen en gevoelens	- vertellen verhalen over waaghalzerij en spanning en houden van spelletjes met veel activiteit en winnaars en verliezers
- hechten veel belang aan wisselwerking met leraar	- willen eerder zelf onderzoeken en ontdekken
- meningsverschillen worden met argumenten bijgelegd en in hun spel is minder wedijver	- meningsverschillen leiden tot duwen en stampen, in het spel: wel wedijver, streven naar dominantie en leiderschap
- mondelinge informatie, lezen en schrijven ligt hen goed, een voordeel vooral in het lager onderwijs	- in het lager onderwijs moeten ze stil zitten, opletten, zich concentreren... het lijkt een samenzwering tegen hun voorkeuren, neigingen en vaardigheden
	- meer leermoeilijkheden, dyslexie en hyperactief gedrag

Om de verschillen te compenseren zou het onderwijs bij meisjes meer de visuele en ruimtelijke vaardigheden moeten aanmoedigen en bij jongens meer de taalvaardigheden, communicatie en samenwerking.

### De verschillen bij jongeren

Uit onderzoek is gebleken dat bij jongens in de puberteit de testosteronspiegels stijgen tot een peil twintig maal zo hoog als bij meisjes. Het zijn

'breinchemicaliën' die de hersenen beïnvloeden en deze instrueren om het lichaam te veranderen. Het zijn 'geestveranderende substanties' die ook ons gedrag (sterk) beïnvloeden en tevens onze emotionele en verstandelijke reacties. Zo zou agressiviteit worden beïnvloed door mannelijke hormonen. De auteurs merken op dat het niet toevallig is dat de leeftijdsgroep met de hoogste misdaadcijfers de categorie van dertien- tot zeventienjarige jongens is.

Volwassen mannen die wegens seksdelicten waren gecastreerd bleken zich na injecties met testosteron weer op hun vroegere manier te gedragen en in hun 'neigingen' te hervallen zoals aanranding van kinderen, vechtpartijen en vandalisme.

Omgekeerd zouden stresstoestanden, wedijver en agressiviteit leiden tot nog hogere productie van testosteron. Bij mannen die aan competitie sport doen blijken de testosteronspiegels aan het eind van een wedstrijd of een sportseizoen, hoger dan ervoor.

Een onderzoek naar conflicten toonde aan dat jongens de neiging hebben 'dominantiehiërarchieën' te vormen. In nieuwe groepen probeerden de vroegrijpen de posities aan de top te veroveren op basis van fysieke conditie of sportieve prestatie.

Bij meisjes was de groepsstructuur minder scherp begrensd. Streven naar macht zou meer voorkomen bij mannen en om op te klimmen in de hiërarchie zijn mannen veel meer bereid om allerlei offers te brengen.

Opmerkelijke verschillen in de puberteit werden geconstateerd op gebied van vaardigheden zoals wiskunde, abstraheren, coördinatievermogen, fijne motoriek en welbespraaktheid. Voor al deze gegevens citeren de auteurs uitgebreid hun bronnen.

### Gevoel en verstand

De auteurs zijn begaan met het feit dat "duizenden huwelijken stranden op de klippen van wederkerig onbegrip" en ze wijzen erop dat tieners wel ruimschoots seksuele voorlichting krijgen maar nauwelijks geïnformeerd worden over de andersgeaarde ervarings- en gevoelswereld van de partner. Testosteron is zowel bij mannen als vrouwen het geslachts-hormoon, de voornaamste seksuele activator. Hoe meer testosteron, hoe krachtiger de aandrift. Hersenen, lichaam en hormonen werken samen. In het algemeen is de man meer uit op seksuele bevrediging. De vrouw wil een relatie, persoonlijk contact, communicatie, genegenheid en intimiteit. De auteurs besluiten daaruit: "De seksuele revolutie van de laatste jaren is grotendeels gebouwd op het misverstand dat mannen en vrouwen een even sterke honger naar seks zouden hebben." En verder stellen ze dat seks zonder twijfel in mindere mate een rampgebied zou zijn als we allemaal de grote verschillen onderkennen en begrepen. We zouden ons kunnen verzoenen, zeggen de auteurs, met de realiteit van onze seksuele natuur en die van anderen, respect tonen voor de verschillen in plaats van ze te veroordelen en elkaar over de brede kloof heen de hand reiken en stoppen elkaar in woede te beledigen.

## Implicaties voor onderwijs en samenleving

Tussen de besprekingen van de vele onderzoeken door geven de auteurs zelf heel wat tips voor het onderwijs. Zo klagen ze aan dat ons huidig onderwijssysteem georganiseerd is volgens het idee dat mannen en vrouwen gelijk zijn. Kinderen worden hierdoor aangemoedigd om die mening over te nemen. In het hele boek wordt er herhaaldelijk op gewezen dat van in het begin de hersenen een verschillende 'bedrading' hebben en dat "onze hersenen geen tabula rasa zijn waarin de maatschappij, cultuur, opvoeding haar boodschappen kan griffen of programmeren."

Bij de opvoeding tot relatiebekwaamheid wordt tegenwoordig bij ons ook voorgehouden dat 'liefde een werkwoord' is. Meermaals komen de auteurs terug op het feit dat dit werk gemakkelijker zou zijn als we beter inzicht hadden in de te overbruggen verschillen. Maar door het aanvaarden van de verschillen vrezende sommige vrouwen inferieur beschouwd te worden.

Zo gaan de auteurs ook ruim in op dat andere aspect: *welke verschillen, welke vaardigheden, welke waarden worden als hoger of lager beschouwd in de maatschappij en door wie, op welke basis, waarom?*

Enkel wanneer vrouwen hun eigen waarde afmeten aan mannelijke maatstaven dienen zich problemen aan. "Waarom zouden vrouwen bewust een mannelijk stelsel van waarden adopteren dat afbreuk doet aan hun eigen waarden?" vragen de auteurs zich af. Werk, succes en ambitie lijken, volgens verschillende onderzoeken, voor mannen en vrouwen een verschillende betekenis te hebben.

Voor mannen blijkt veelal het inkomen, positie en status de maatstaf voor succes. Tegenslag in hun loopbaan is voor de meeste mannen zeer moeilijk te verwerken.

Vrouwen putten vooral bevrediging uit de persoonlijke relaties op hun werk. Ze zijn geneigd zichzelf te waarderen in de mate ze door anderen worden gewaardeerd. Vrouwen zijn er over het algemeen dan ook niet toe bereid zoveel andere interesses op te offeren om de top te bereiken.

Jongens zouden eerder geneigd zijn te kiezen voor beroepen waarin theoretische en technische vaardigheden vereist zijn en waarin tevens kans op succes aanwezig is. Voor de studentinnen (uit de onderzoeksgroepen) bleek de aard van het beroep, de interesse voor die studies belangrijker dan de kansen om iets te bereiken of financieel succes te boeken.

Om de ongelijkheid tussen man en vrouw te vermindern zijn er twee manieren, stellen MOIR en JESSEL.

Een eerste manier is dat vrouwen zich aanpassen aan de geldende waarden en normen van de maatschappij. Dat komt er dus op neer dat ze zich ook bewust inspannen om meer risico's te durven nemen, minder belang te hechten aan persoonlijke relaties maar meer uit zijn op status en wedijver.

Een tweede manier zou bestaan in het wijzigen van de waardenhiërarchie die nu succes en status bepalen.

Al geruime tijd was dit ook voor mij persoonlijk de vraag:

*Welke waardering krijgen zogenaamde mannelijke en vrouwelijke waarden in onze maatschappij?*

*Prioriteit toekennen aan relaties* is, zoals de arbeidsmarkt en het hele statuswaardenstelsel nu in elkaar zit, een handicap. Daaraan wel voorrang geven zou op veel gebieden een voordeel zijn voor alle partijen, zo stellen de auteurs, zoals in het bedrijfsleven en de politiek. Vrouwen zouden beter tot hun recht komen in een werkkring waarin nadruk op relaties als een voordeel wordt gezien.

*Inzake beslissingen nemen* volgen mannen en vrouwen ook een eigen benadering.

Voor vrouwen lijkt het een meer gecompliceerde gelegenheid omdat ze met meer factoren rekening houden; ook het menselijke meer zien. Ze nemen een totaalbeeld op. Vrouwen zullen minder pasklare antwoorden geven en het nemen van beslissingen zal wellicht langer duren maar tot evenwichtiger resultaten leiden.

Mannen gaan meer analyserend te werk, richten eerder hun aandacht op een smaller gebied en proberen het wezenlijke uit de omliggende details te puren. Het mannelijke ethos van management en politiek blijft vasthouden aan het nemen van 'harde' beslissingen die 'lef' vereisen. Het element emotie is een teken van zwakte en het stoïcijnse ondermijnen van ieder vertoon van emoties is hét ideaal van professionele afstandelijkheid, bemerken de auteurs.

In het bedrijfsleven lijken gebieden als onderhandelen, organiseren en de omgang met personeel de vrouw op het lijf geschreven. Door vrouwen geleide ondernemingen blijken vaak gekenmerkt door goede arbeidsverhoudingen en minder regels en hiërarchische posities.

Een grote klacht van veel vrouwen is dat 'het feminisme' de sekseverschillen ontkent en typisch mannelijke doelstellingen nastreeft en mannelijke methoden als ideaal voorstelt.

Wat een vooruitgang zou het zijn, aldus de auteurs, moest men de sterke kanten van mannen én vrouwen benutten op allerlei domeinen. Iedereen zou profiteren van een goede combinatie van doelgerichtheid én aandacht voor het menselijk aspect.

Als we bezorgd zijn om maatschappelijke gerechtigheid is het nodig in het onderwijs rekening te houden met de sekseverschillen zodat ook in de samenleving de instituties en machtsstructuren op zodanige manier worden veranderd dat ze aan die verschillen tegemoet komen.

De auteurs geven een paar tips: gezien de belangstelling van meisjes voor communicatie en relatie zou groepswork meer moeten worden gestimuleerd. Wiskunde zou voor velen toegankelijker worden met een meer verbale en minder op symbolen gestoelde benadering.

Verder zou men in het onderwijs meer rekening kunnen houden met het feit dat bekwaamheden op het gebied van techniek, ruimtelijke vermogens, wiskunde, even belangrijk zijn als op intelligente en logische wijze gebruikte communicatieve bekwaamheden. Deze laatste zijn immers even noodzakelijk voor

de instandhouding van de menselijke beschaving, oordelen de auteurs.

Ze besluiten dan ook hun boek met de uitdrukking van de hoop dat een nieuwe relatie zou mogen ontluiken tussen mannen en vrouwen op basis van de waardering van de verschillen tussen hen.

## Enkele kanttekeningen

Voor mij was het een boeiend boek.

De auteurs willen allerlei recente onderzoeken op een vlot leesbare manier doorgeven. Vooral aan de hand van hersenonderzoek willen ze duidelijk maken dat biologische verschillen, naast opvoeding en cultuur, ook meespelen in de verschillen in vaardigheden en gedrag bij mannen en vrouwen. Daarbij pleiten ze voor een gelijke waardering van de verschillen en een optimale benutting ervan voor een betere maatschappij.

Zelf vond ik antwoord op vele vragen. Het werd mij duidelijk waarom grote gemengde klasgroepen nog moeilijker zijn. Eveneens voor het feit hoe het komt dat er als het ware zoveel 'graden' mannelijkheid en vrouwelijkheid zijn. Zo zou men vanuit hormonaal-biologisch standpunt kunnen spreken van 'meerdere seksen' verklaarden de auteurs.

Het was ook verhelderend te vernemen dat hormonale invloeden op de foetus, althans volgens sommige onderzoeken, mee aan de basis kunnen liggen van seksuele voorkeur of wat ik noem 'seksuele varianten'<sup>7</sup>.

Het boek bevestigde me ook in de opvatting dat grotere harmonie ontstaat door ontplooiing van zowel het mannelijke als het vrouwelijke in het individu en in de maatschappij als geheel.

Parallele en aanvullende ideeën zijn te vinden in de cultuurpsychologische studie van HOFSTEDÉ 'Allesmaal andersdenkenden'. Deze auteur merkt onder andere op dat er masculiene en feminiene feministen zijn en dat deze laatsten "de maatschappij willen veranderen, inclusief de mannen" (p. 134).

Als feminiene waarden vermeldt hij: zorg voor anderen en de omgeving, mensen en relaties, evenals bescheidenheid, vriendelijkheid, solidariteit en streven naar gelijke taakverdeling.

Als masculiene waarden onderscheidt hij: assertiviteit, streven naar vooruitgang en materieel succes; wedijver, machtsvertoon en 'groot, veel en snel'.

Voor onderwijs en opvoeding lijkt het mij nuttig en noodzakelijk op de hoogte te blijven van dit soort wetenschappelijke gegevens en de recente evoluties te volgen.

Het gemengd onderwijs is er, het vraagt (betere) voorbereiding en begeleiding.

### Terug naar aparte meisjesscholen ?<sup>8</sup>

De verzuchting is te begrijpen gezien de moeilijkheden in gemengde (beroeps)klassen om te spreken over gevoelens en persoonlijke meningen: de jongens nemen gemakkelijker het woord, laten zich gelden of zoeken afleidingsmanoeuvres want 'mannen spreken daar anders over' wat vaak betekent 'liever niet'. Ook in gemengde jeugdgroepen is er de nei-

ging dat de jongenscultuur de meisjescultuur verdringt. En bij volwassenen blijken aparte vrouwen-groepen gemakkelijker voor heel wat vrouwen om te durven en te kunnen aan het woord komen en zich gehoord te voelen. In aanwezigheid van mannen laten meisjes en vrouwen zich blijkbaar gemakkelijker terugduwen in het klassieke patroon.

### Aanpak gemengd beroepsonderwijs

Persoonlijk blijf ik voordeel zien in gemengde opvoeding van jongsaf aan. Jongens en meisjes groeien dan op in een gemengd klimaat.

In het secundair onderwijs zou meer aandacht kunnen worden besteed aan het oefenen van beide geslachten in *communicatie en sociale vaardigheden*.

Uit allerlei onderzoeken blijkt dat meisjes en vrouwen over het algemeen meer belang hechten aan mensen en persoonlijk contact.

Wordt in P.M.S.-centra ook 'relatievevaardigheid' getest en komt het mee in aanmerking voor IQ-berekeningen? Komen dergelijke talenten voldoende aan hun trekken in het onderwijs en worden ze evenredig gequoteerd in vergelijking met andere vaardigheden?

In het leven én in heel wat beroepen, zal het lukken of mislukken niet alleen afhangen van technische vaardigheden maar in grote mate mede van communicatieve vaardigheden.

Naast deze relationele zouden ook de *creatieve talenten en het esthetische* meer gewaardeerd en ontwikkeld kunnen worden in het onderwijs. Deze dimensies blijven in de schaduw en toch zouden ze goede oefenterreinen zijn in gemengde omgang. De laatste decennia kwijnen of verdwijnen plastische opvoeding, muziekopvoeding, dansopvoeding uit het urenpakket. Waarom?

Opvoeding tot vrijetijdsbesteding enerzijds, en investeren in beter onderwijs anderzijds, zou in de huidige maatschappij besparingen op politie en justitie kunnen betekenen. Een groot deel van de leerlingen uit TSO en BSO – samen de helft van het secundair onderwijs – kost aan de staat geen hoger onderwijs. Waarom wordt dit niet gecompenseerd door meer pedagogisch-didactisch comfort in het hele secundaire beroepsonderwijs?

Het komt nog steeds voor dat voor algemene vakken b.v. in een vijfde jaar, 27 leerlingen zitten, jongens en meisjes tussen de 16 en 20 jaar uit drie verschillende beroepsafdelingen en van zeer uiteenlopende milieus en met verschillende interessesfeer. Daarbij komt nog een variëteit leer-, gezondheids- en familiale problemen. Dergelijke heterogeniteit is niet bevorderlijk noch voor onderwijs noch voor opvoeding ook al beweren onderwijskundigen dat de grootte van de klasgroep geen significante invloed heeft op de kwaliteit van het onderwijs. (Hoe en waar werd dat onderzocht?)

*Gemengd beroepsonderwijs in kleinere groepen met leerlingenbegeleiding en goed voorbereide en begeleide leerkrachten in goed georganiseerde scholen zouden veel problemen voorkomen.* De realisatie hiervan zou kunnen bijdragen om het als leerkracht een hele loopbaan

lang boeiend te blijven vinden in het beroepsonderwijs.

Veel maatschappelijk kwetsbare jongeren komen bij ons terecht. In publikaties over risico-jongeren vindt men weinig aparte cijfers voor jongens en meisjes. Naar ik vermoed zijn deze cijfers zeer verschillend. Ook wordt wel eens geklaagd dat zo weinig meisjes en vrouwen aan de top geraken. Daarnaast zien we in kranten de ontstellende berichten over zoveel jongens die, bij wijze van spreken, in de goot of zo vroeg in de dood geraken.

Zie de uitzendingen over ongelukken, hooligans, vandalisme, neo-nazisme, gevangenis, ... Wat maakt jongens en mannen zoveel voorbeschikter daartoe? Welke bijdrage heeft onderwijs aan deze hoge cijfers?<sup>9</sup>

Indien ook dit gedrag vooral aan socialisatie, aan cultuur en opvoeding zou te wijten zijn is het toch alernoodzakelijkst ook de jongensopvoeding extra aan te pakken, zeker in die onderwijsrichtingen waar veel risicojongeren zitten.

### Samenvattend:

Zowel in mijn persoonlijk leven als in het gemengd beroepsonderwijs ervaarde ik de verschillen tussen man en vrouw, jongens en meisjes. Voor mij is het moeilijk aan te nemen dat die enkel zouden te wijten zijn aan cultuur en opvoeding.

Daarnaast is er ook de ervaring en constatacie dat die verschillen verschillend gewaardeerd worden.

Zelf maak ik de keuze voor een feminisme dat de verschillen aanvaardt en aanstuurt om ook de feminiene waarden te ontplooiën en te waarderen. Het zou creatiever, verrijkender en bevredigender zijn voor iedereen.

Aansluitend hierbij ging ik in op het feit dat er niet alleen problemen zijn met meisjes in onderwijs en maatschappij, maar gezien de cijfers ook met jongens. Daarom de vraag naar extra aandacht voor gemengd beroepsonderwijs.

**Maria EYKERMAN**

Waterstraat, 44

3360 BIERBEEK

### NOTEN

<sup>1</sup> De termen masculiene en feminiene waarden worden gebruikt in: HOFSTEDE G., *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam, Uitgeverij Contact, 1992, Hoofdstuk 4: Man, vrouw en m/v.

<sup>2</sup> TALLON J., *Vrouw en onderwijs, Welwijs*, Katern Meisjesemancipatie, 1990, 3.

<sup>3</sup> Zie publikaties en acties van Patricia NIEDZWIECKI waaronder recent het Europees congres over 'Vrouwentaal en mannentaal' in Antwerpen van 13-15 mei 1993. Haar jarenlange pogingen om ook in beroepsnamen de vrouwen zichtbaar te houden dringen moeilijk door.

<sup>4</sup> Voor verschillen op seksueel en relationeel gebied zie:

(1) CHODOROW N., *Waarom vrouwen, moederen*. Psycho-analyse en de maatschappelijke verschillen mannen en vrouwen. Feministische Uitgeverij Sara, 1980.

(2) RUBIN L., *Intieme vrienden*, Baarn, Ambo 1983.

<sup>5</sup> MOIR A. en JESSEL D., *Het grote verschil tussen man en vrouw. Waarom de hersenstructuur mannen en vrouwen zo verschillend maakt*. Antwerpen, Zomer & Keunig, 1990.

<sup>6</sup> Wellicht omwille van het controversiële onderwerp verzamelden de auteurs achteraan niet minder dan 20 pagina's 'Bronvermelding'. Ze citeren uitvoerig en nauwkeurig.

<sup>7</sup> In hoofdstuk 8 gaan de auteurs in op verschillende onderzoeken over dit onderwerp.

<sup>8</sup> BOUVERNE-DE BIE M., *Meisjes apart gezet, Welwijs*, Katern meisjesemancipatie, 1993, 2.

<sup>9</sup> De Standaard 23 juni 1993 'Teveel aan onderwijzeressen niet goed voor jongen' artikel van H.D.B.

Organisatorische kenmerken van een school beïnvloeden welbevinden van een kind. Bespreking van het boek: BRUTSAERT H., *School, gezin en welbevinden*. Uitgeverij Garant, Leuven.

# ALGEMENE PREVENTIE VANUIT HET COMITE VOOR BIJZONDERE JEUGDZORG

## Schets van een mogelijke aanpak vanuit Antwerpen

Voor PMS - centra zijn de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg zowat dagelijkse partners, voor individuele leerkrachten en directies wellicht minder frequent en rechtstreeks.

De werking van de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg is vooral gekend als het verlenen van individuele hulp aan jongeren en gezinnen in problematische opvoedingssituaties. Pas wanneer ambulante en meer algemene jeugdhulpverlening niet langer aangewezen is, kan een aanbod vanuit de Bijzondere Jeugdzorg een mogelijkheid zijn en dit voor zover de betrokken jongeren en ouders daar kunnen achter staan.

De Comités voor Bijzondere Jeugdzorg hebben echter ook een taak in het kader van de "algemene preventie", wat veelal minder bekend is. In de decreten inzake de Bijzondere Jeugdbijstand, gecoördineerd op 4/04/1990, zijn de taken inzake algemene preventie omschreven. Globaal gezien komt het er op neer dat "de Comités voor Bijzondere Jeugdzorg de omstandigheden die negatief inwerken op de fysieke integriteit, het psychosociaal welzijn en de ontplooiingskansen van de minderjarigen inventariseren en registreren, alsook de initiatieven in het arrondissement die daaraan pogen te verhelpen". De Comités voor Bijzondere Jeugdzorg initiëren, stimuleren en coördineren de samenwerking tussen de diverse voorzieningen die daaraan kunnen meewerken.

## Wat houdt deze algemene preventie concreet in?

In de werking van de 20 Vlaamse Comités voor Bijzondere Jeugdzorg leidt dit tot een waaier aan initiatieven, activiteiten, samenwerkingsverbanden, overlegplatforms... De onderwerpen waarrond gewerkt wordt zijn divers: druggebruik bij jongeren, kindermishandeling, vrijetijdsbesteding van jongeren, spijbelen, kinderrechten, jongerenprostitutie... Er zijn verschillende visies en strategieën die gehanteerd worden: b.v. proberen risico-gedrag te voorkomen of risico-situaties te vermijden, jongeren leren omgaan met bepaalde risico - situaties, problemen signaleren aan de bevoegde overheden en op hun verantwoordelijkheden wijzen, de leefwereld van kinderen tot uiting brengen, de stem van jongeren aan bod laten komen... Veel activiteiten en initiatieven hebben een tijdelijk karakter. De verscheidenheid in de preventiepraktijk is boeiend; binnen het bestek van dit artikel zou verder uitweiden ons echter te ver voeren.

## Een mogelijke aanpak,... gericht op het onderwijs

In het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg (C.B.J.) te Antwerpen is een "werkgroep onderwijs" opgestart die bestaat uit twee leden van het Comité (de preventiecel), twee consultants van de sociale dienst en uit bevoorrechte getuigen uit de diverse netten van het onderwijs (vrij, stedelijk, gemeenschaps- en provinciaal onderwijs en de middenstandsopleiding).

De concrete aanleiding tot het opstarten van deze werkgroep was de vraag tot financiële ondersteuning vanuit een organisatie die met een groep 'schooluitvallers' naar het buitenland zou trekken om via het opdoen van ervaringen de spiraal van moeilijk gedrag te doorbreken. Daaruit ontstond de ge-

dachte dat er eigenlijk wel veel initiatieven gebeuren, ook binnen de scholen, om ervaren problemen aan te pakken maar... dat deze eigenlijk niet bekend zijn. Wellicht proberen heel wat scholen - elk op hun manier - om met spijbelen om te gaan, met zittenblijvers te werken of... gewoon om een aangenaam leerklimaat te realiseren. Maar al die inspanningen kennen zij van elkaar niet.

Het bekendmaken van verschillende initiatieven, manieren van aanpak,... van de scholen aan elkaar werd vanuit het C.B.J. gezien als een mogelijkheid om ondersteunend te werken naar het onderwijs toe. Dit gebeurt niet met de idee dat wij vanuit het C.B.J. iets aan de scholen te vertellen hebben, wel dat de scholen aan elkaar wat te vertellen hebben en dat wij daar als C.B.J. een soort neutraal forum kunnen bieden, overheen de diverse onderwijsnetten. Belangrijk voor ons is ook dat er eens stil gestaan wordt bij wat er wél allemaal gebeurt binnen en rond de schoolmuren (al is dat proberen, evalueren, opnieuw proberen...) en er niet alleen gewezen wordt op de leemten en de tekorten.

Contacten werden gelegd met 'bevoorrechte getuigen uit het onderwijs' en een "werkgroep onderwijs" kwam tot stand. Er werd besloten in eerste instantie een inventarisatie op te maken van wat er binnen de scholen gebeurt, meteen wilden we ook toetsen of er terzake een bereidheid bestaat tot samenwerking en uitwisseling (vragen zie bijlage). Tijdens het schooljaar 1992-1993 is er een enquête verstuurd naar alle secundaire scholen binnen het bestuurlijk arrondissement Antwerpen; na een herinnering bedroeg de respons maar liefst 66%! Via de verwerking van de enquêtes willen we komen tot een eerste documentje dat we in de scholen kunnen verspreiden.

Op termijn kunnen we misschien nog zoeken naar concrete manieren om, voor scholen die dit wensen, ervaringen uit te wisselen, om samen concreet probleemgericht te gaan denken. Misschien blijkt het bie-



den van intervisiemogelijkheden niet gewenst of haalbaar en blijft het bij een nota...

Algemene preventie betekent voor ons niet altijd zelf projecten opstarten vanuit het C.B.J., het mee ondersteunen van andere voorzieningen en instanties die een (socialisatie)taak hebben naar jongeren toe is een belangrijke mogelijkheid, hier via een vorm van aanbod tot intervisie, soms ook via beleidssignalering (b.v. knelpuntennota generatiearmoede).

**Marijke DECLEIR, namens de werkgroep  
onderwijs van het CBJ Antwerpen.**

Aan de voorzitters van de  
participatieraden/ Lorgo's;  
via de Afgevaardigd - Bestuurder

7/01/1993

Geachte voorzitter,

Binnen de opdracht algemene preventie heeft het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Antwerpen haar focus thans ook gericht op schoolproblematieken bij kansarme jongeren en andere jongeren in problematische opvoedingssituaties.

De "Werkgroep Onderwijs" van de preventiecel wil graag een dialoog opstarten met alle betrokkenen uit de diverse Antwerpse scholen en dit over de schoolnetten heen.

We zijn ervan overtuigd dat elke school geconfronteerd wordt met diverse problematieken zoals schoolmoeheid, jongeren die gedragsmoeilijkheden vertonen, spijbelen, (kleine) delinquentie, het "uit de boot vallen" van maatschappelijk kwetsbare leerlingen enz. Elke school en lerarencorps zal hierop trachten gepaste antwoorden te vinden.

We willen in eerste instantie een inventaris opmaken van initiatieven die U in dat verband genomen heeft in uw school. We zijn hierbij geïnteresseerd in de werkwijze en de effecten ervan ter preventie van de schooldeviantie. Ten tweede wil het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg een *forum* bieden om de initiatieven en ervaringen op dit terrein uit te wisselen. Dergelijke uitwisseling kan bevruchtend werken voor diegenen die op zoek zijn naar een geëigende aanpak.

Graag kregen we via de participatieraden/ Lorgo's enkele standpunten en inlichtingen m.b.t. tot volgende vragen:

1. Worden er in uw school initiatieven genomen ter preventie van bepaalde schoolproblematieken?

b.v. groepsintegratie bevorderende activiteiten, inhaalacht voor potentiële uitvallers, middagactiviteiten om cafébezoek te voorkomen....

Wat doet U concreet? Hoe verloopt dit? Op welke doelgroep is het gericht? Wie wordt bereikt? Welke zijn tot nu toe de effecten?

2. Is er in Uw school belangstelling voor preventieprojecten? Zo ja, wat zijn voor U de prioriteiten?
3. - Wenst U op de hoogte gehouden te worden van bestaande preventiegerichte initiatieven binnen scholen?  
- Bent U eventueel bereid Uw eigen preventiegerichte aanpak of bijdrage te komen voorstellen op een ruimer forum van de 'Antwerpse onderwijswereld'?

Graag kregen we Uw reactie tegen 15 februari 1993 op volgend adres:

Comité voor Bijzondere Jeugdzorg  
Werkgroep Onderwijs  
Frankrijklei 38 bus 3  
2000 Antwerpen

We danken U bij voorbaat voor Uw aandacht en medewerking en hopen op een positieve respons.

Met de meeste hoogachting,

Dhr. Fons Van den Heuvel; lid van de preventiecel van het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg, in naam van de "werkgroep onderwijs".

# EINDTERMEN EN HET BEWAKEN VAN DE ONDERWIJSKWALITEIT

Het decreet van 17 juli 1991 is de weergave van een bepaalde opvatting over kwaliteitsbewaking, waarbij inspectie, dienst voor onderwijsontwikkeling, begeleiding en navorming in een samenhang worden bekeken.

## Pijlers van het concept

Het nieuwe concept steunt dus op drie pijlers: de inspectie, de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (D.V.O.) en de pedagogische begeleidingsdiensten.

### Inspectie

Voor de oprichting van de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs (A.R.G.O.) had de overheid een dubbele taak. Ze was inrichtende macht voor het rijksonderwijs en beleidsverantwoordelijke voor alle netten. De opdracht van de inspectie weerspiegelde die dubbele taak van de overheid. Ze zorgde voor de onderwijsbegeleiding van het rijksonderwijs en zorgde ook voor het toezicht over alle scholen.

Nu het departement onderwijs geen inrichtende macht meer is, is de minister nog alleen verantwoordelijk voor het algemeen beleid van het onderwijs en dit voor alle netten. Daardoor krijgt de inspectie een andere taak.

Voortaan controleert de inspectie of de minimumlessenroosters en de goedgekeurde leerplannen in acht worden genomen. Tevens zal ze in de toekomst nagaan of de eindtermen worden bereikt. Ook oefent ze toezicht uit op de toepassing van de taalwetgeving, de hygiëne en de woonbaarheid van de lokalen, het didactisch materiaal en de schooluitrusting. Ze brengt bovendien beleidsadviezen uit over de kwaliteit van het ganse onderwijsnet.

Het inspectiebezoek is dus niet meer zozeer gericht op het controleren van één vak of van één individuele leraar. Er komt een inspectieteam naar de school om het globale schoolgebeuren te evalueren. Duidelijk wordt gesteld dat de inspectie niet bevoegd is voor de pedagogische methodes.

### Pedagogische begeleidingsdiensten

Zo komen we dan aan de tweede pijler van het nieuwe concept. De pedagogische begeleidingsdiensten. Deze diensten worden beschouwd als externe ondersteuning, volgens een eigen pedagogisch onderwijsconcept, voor leraren, directies en scholen. Ze zijn verantwoordelijk voor de ontwikkeling van initiatieven om de onderwijskwaliteit van de betrokken onderwijsinstellingen te bevorderen. Ze stimuleren initiatieven ter versterking van de beroepsbekwaamheid van de personeelsleden. Elk net heeft een dergelijke pedagogische begeleidingsdienst.

Het samenspel tussen inspectie en begeleiding is heel belangrijk. Indien bij controle kwaliteitstekorten worden vastgesteld kan de inspectie, via de inrichtende macht, verwijzen naar de begeleiding. Anderzijds zijn begeleiders uitstekend geplaatst om de inspectie in te lichten over de haalbaarheid van beleidsvoornemens.

### Dienst voor Onderwijsontwikkeling (D.V.O.)

Als derde pijler werd de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (D.V.O.) opgericht. Decretaal werden vier taken vast-

gelegd. Als eerste opdracht heeft de dienst de opdracht ontwerpen van eindtermen uit te schrijven. Ook moet werk gemaakt worden van het ontwikkelen van evaluatie-instrumenten om scholen door te lichten, onder meer in het bereiken van de eindtermen. Een andere taak is de ontwikkeling van methodes voor het opstellen van leerplannen en lessenroosters. Tot slot moet de dienst voorstellen formuleren voor de bijscholing van de inspectie.

## Eindtermen

Rekening houdend met deze gegevenheid heeft de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (D.V.O.) ook zijn werkzaamheden aangevat. Om op relatief korte termijn het nieuwe kwaliteitsbewakingsstelsel vorm te geven, ligt het voor de hand dat voor de D.V.O. het bepalen van de eindtermen prioritair is.

### Begripsomschrijving

Volgens het decreet zijn eindtermen minimumdoelstellingen die op het einde van het kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs van het korte type moeten worden bereikt. In de toelichting bij het ontwerp van het decreet wordt gezegd dat het om kwaliteiten gaat inzake kennis, inzicht, onderwijsattitudes en vaardigheden, die wenselijk worden geacht voor de meerderheid van de leerlingen en die het uitreiken van van rechtswege geldende studiebewijzen wettigen. In die toelichting worden de eindtermen ook het sleutelbegrip genoemd voor de erkenning van onderwijsinstellingen en voor de werking van de examencommissies.

*Het formuleren van eindtermen voor een meerderheid van de leerlingen betekent ook niet dat alle leerlingen individueel deze eindtermen moeten of kunnen bereiken. Het betekent wel dat scholen inspanningen moeten leveren om de eindtermen zoveel mogelijk te bereiken.*

### Werkmodel: wetenschappelijke aanpak

De D.V.O. werd dus opgericht om o.m. de voorstellen voor eindtermen te bepalen. In de toelichting bij het decreet en het debat in de Commissie valt op dat voortdurend wordt verwezen naar het wetenschappelijk karakter van deze Dienst.

De gevraagde wetenschappelijke aanpak kan als volgt worden vertaald:

- De bestraffing van de D.V.O. maakt het onmogelijk om zelf wetenschappelijk onderzoek uit te voeren. Dit is ook niet strikt noodzakelijk omdat de banden met het bestaande wetenschappelijk onderzoek aanwezig zijn. De medewerkers van de D.V.O. exploreren systematisch het bestaande onderzoek inzake curriculumontwikkeling en vertalen dit naar eindtermen. Dit geldt ook voor buitenslands onderzoek. De D.V.O. is immers lid van het Con-

sortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE).

- Een tweede onderdeel van de wetenschappelijke aanpak vinden we terug in het referentiekader dat werd ontwikkeld en waarin de eindtermen worden getoetst. Zo is er gekozen voor een meer praktijkgerichte aanpak, de nadruk ligt op niet-gespecialiseerde basisvorming en dit ten nadele van specialisatie. Verder worden meer vakoverschrijdende elementen beklemtoond. Bewust is gekozen voor onderwijs dat beklijft voor een langere periode. Nog al te vaak wordt in ons onderwijs gekozen voor doelstellingen gericht op toetsen en examens, waarbij vele inhouden vrij vlug daarna worden vergeten. Ook is er een verschuiving van al te eenzijdige cognitieve vorming naar een bredere vorming waarin naast kennis en inzicht ook vaardigheden en attitudes aan bod komen.
- Een derde onderdeel van de wetenschappelijke aanpak is de horizontale samenhang. De verschillende vak- en leergebieden die in een bepaald leerjaar worden aangeboden moeten voldoende samenhang vertonen. Enerzijds wordt gezocht naar onderlinge verbanden en verwijzingen, anderzijds worden overlappingsen weggewerkt.
- Naast horizontale samenhang wordt ook gestreefd naar verticale samenhang. Dit is nodig om continuïteit in het curriculum te waarborgen evenals zo naadloos mogelijke overgangen voor de oriëntering van jongeren te voorzien. Hiaten moeten worden vermeden en opnieuw moeten overlappingsen of letterlijke herhalingen tegengegaan worden.
- Door een vrij grote fragmentarisering van het curriculum in gescheiden niveaus, onderdelen en vakken gebeurt het vaak dat de inhouden per vak of vakgebied onvoldoende verband houden met het relatieve gewicht van een vak in het totale programma. Opvallend daarbij is vaak het grote contrast tussen het enthousiasme van de vakleerkrachten en hun leerplanmakers en de inzet en de belangstelling van de leerlingen. Door te sterk in het eigen vakgebied te kijken ontstaan er niet alleen teveel vakken, maar ook overladen leerplannen die zorgen voor een overdreven studiebelasting. Binnen de wetenschappelijke aanpak van de D.V.O. wordt dit onder controle gehouden.

### Legitimering

Een onderwijs dat door een gemeenschap in stand wordt gehouden, moet functioneren in die gemeenschap. In een democratische maatschappij moet er dan ook een bestendig streven aanwezig zijn om het onderwijs te laten inspeelen op de doelstellingen van die maatschappij. Het onderwijs mag niet geïsoleerd geraken van die maatschappij en moet daarin een legitimering vinden. Bij een belangrijke taak als het formuleren van eindtermen is er dan ook een procedure voorzien via het voorleggen van de eindtermen aan de Vlaamse Onderwijsraad.

Naast deze belangrijke en ultieme legitimering is het nodig dat de D.V.O. preventief en van meetaf een aantal bijkomende legitimeringen inbouwt bij de formulering van de eindtermen.

- De inbreng van de leerkrachten en directies, de zogenaamde "professionals" wordt niet veronachtzaamd.
- Een andere bijkomende legitimering wordt gevonden in de interne, inhoudelijke logica van vakgebieden en thema's. Hiervoor worden specialisten geraadpleegd.
- Verder is de inbreng van de onderwijskunde gegarandeerd. Uit die hoek moeten immers de adviezen en aan-

wijzingen komen uit de leerpsychologie, de kinder- en jeugdpsychologie en de didactiek.

- Ten slotte is het niet onbelangrijk een bijkomende legitimering in te lassen in het kader van de Europese Gemeenschap. Gezien de toenemende internationalisering van het onderwijs moet daarmee meer en meer rekening gehouden worden. Concreet blijkt dit reeds uit de vergelijkbaarheid van kwalificatie en beroepsprofielen binnen een Europa met open grenzen. Tevens vormen de ervaringen opgedaan in het buitenland een enorme toegevoegde waarde.

### Sleutelpositie van de eindtermen

Het spreekt voor zichzelf dat het formuleren van eindtermen, het goedkeuren van die eindtermen en ze implementeren in het onderwijs met de nodige omzichtigheid moet gerealiseerd worden. Eindtermen nemen immers een sleutelpositie in in het nieuwe kwaliteitsbewakingssysteem.

De inspectie zal de eindtermen controleren. Dit wordt een onderdeel van de schoolanalyse. Het is dus zeker niet de bedoeling om centrale toetsen te ontwikkelen om daarmee scholen met elkaar te vergelijken. In Vlaanderen heeft men gekozen voor een toenemende autonomie van de lokale school. De inrichtende machten zijn de eerste verantwoordelijke voor de kwaliteit van hun onderwijs. Kwaliteit kan verschillende vormen aannemen, gebaseerd op diverse tradities van opvoedingsprojecten. Anders dan in Nederland en Engeland zullen de scholen zelf groten-deels instaan voor het toetsen van de eindtermen. Ze kunnen daartoe een beroep doen op zelfgemaakte toetsen, eventueel op toetsen gemaakt in samenwerking met de begeleiding, op toetsen die privé worden uitgegeven. Het is echter ook duidelijk dat er een evenwicht moet gezocht worden tussen de nationale belangen, geformuleerd onder de vorm van eindtermen, en de lokale autonomie. Via de schoolanalyse zal de inspectie zich een beeld vormen hoe de school als geheel al dan niet in gunstige zin bijdraagt tot het bereiken van eindtermen. Ze zal daarvoor een aantal elementen in de school observeren, constateren, desgevallend toetsen. Observatie en gesprek, alsmede studie van documenten en van de recrutering van leerlingen en leerkrachten zullen bij dit onderzoek primeren. Om deze kwalitatieve vorm van evaluatie zo systematisch mogelijk door te voeren, wordt er van de D.V.O. ontwikkelingswerk voor dergelijke instrumenten verwacht. Dit soort ontwikkelingswerk is per definitie dynamisch. Op basis van feedback van de inspectie, van kennis van buitenlandse systemen, en op basis van gestelde prioriteiten, zullen er geregeld bijstellingen doorgevoerd worden.

**Chris VAN DEN VREKEN**

Heidestraat 148  
2890 Sint-Amands

### BIBLIOGRAFIE

- Decreet betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten van 17 juli 1991 (B.S. 31.08.1991).
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Inspectie en begeleiding, nieuwe stijl*, Brussel, MO – Dienst Verkoop en Publikaties, 1992, 31 p.
- STANDAERT, R., *Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Startintenties*, Brussel, MO – Dienst Verkoop en Publikaties, 1993, 18 p.

# BEREIDHEID TOT SAMENWERKING MET DE WELZIJNSSECTOR BIJ LEERKRACHTEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

In 1990-1991 onderzocht VETTENBURG (1991) de samenwerking tussen het onderwijs en de welzijnssector. Hieruit bleek enerzijds dat bij beide sectoren de behoefte aan samenwerking sterk aanwezig is, maar anderzijds ook dat de bereidheid van de leerkrachten tot samenwerking met de welzijnssector sterk varieert naar gelang de welzijnsvoorziening.

HILLEN (1993) ging hier verder op in en onderzocht de motieven van de leerkrachten om al dan niet bereid te zijn tot samenwerking. Dit artikel geeft de belangrijkste onderzoeksbevindingen weer<sup>1</sup>.

Het onderwijs vervult in onze samenleving twee belangrijke functies: de overdracht van kennis, vaardigheden, waarden en normen, en op de tweede plaats ervoor zorgen dat de juiste leerling op de juiste arbeidsplaats terecht komt (Maatschappijleer, 1981).

De school is echter meer dan een plaats waar kennis wordt opgenomen: ze is ook een leefplaats voor jongeren en een vindplaats van problemen. In het secundair onderwijs, waar leerlingen opgroeien naar volwassenheid, is de totale persoonlijkheidsontwikkeling de belangrijkste doelstelling. De leerling moet als het ware "leren leven". Op de tweede plaats geven leerlingen in de school signalen over hun wel en wee. De school is daarom een vindplaats van problemen. Hieruit vloeit volgens ons een eerste taak van de school voort: de zorgfunctie. Leerlingen met problemen (achterblijven, problemen thuis,...) dienen opgevangen te worden door de school. Op de tweede plaats heeft de school ook op preventief vlak heel wat te bieden: voorlichting, optimaliseren van de relatie tussen leerling en leerkracht, inspraak voor leerlingen, enz. hebben een positieve invloed op de ontwikkeling van de leerling en de school sfeer en kunnen aldus problemen voorkomen.

De aandacht voor het welzijn van de leerlingen kan waar gemaakt worden door leerlingenbegeleiding in het onderwijsbeleid in te bouwen. Leerlingenbegeleiding kan omschreven worden als:

"... de inspanningen die de school voor voortgezet onderwijs zich getroost structureel en systematisch aandacht te schenken aan hulpvragen van leerlingen op het gebied van leer- en studieproblemen, van school- en beroepskeuze en van de eigen ontwikkeling- en leefsituatie" (DE VRIES, 1988, p. 82).

Met VAN EWIK (1988) zijn wij van mening dat deze hulp zo licht, zo tijdig en zo kort mogelijk van duur moet zijn en moet geschieden door personen die het kortste bij de leerlingen staan. In deze visie staat de leerkracht in een uitstekende positie om leerlingen te begeleiden: de afstand tussen leerkracht en leerling is klein, de continuïteit in de hulp wordt gewaarborgd en tenslotte heeft de leerkracht een "totaaloverzicht" over de jongere. De basis voor leerlingenbegeleiding door de leerkracht ligt in een goede relatie tussen leerkracht en leerling (VETTENBURG, 1988).

De leerkracht heeft in de begeleiding drie functies te vervullen: een signaal-, hulpverlenings- en doorverwijzings-

functie. Het optreden van de leerkracht mag zich niet beperken tot het louter detecteren van problemen. Hulpverlening bieden aan leerlingen met problemen is een noodzakelijke tweede stap. Bij gebrek aan deskundigheid of een te zware problematiek heeft de leerkracht de taak de leerling door te verwijzen naar een gespecialiseerde hulpverlener binnen of buiten de school. Via overleg tussen leerkracht en welzijnsorganisatie kan een gezamenlijke aanpak uitgestippeld worden. Wanneer deze samenwerking een gestructureerde vorm aanneemt, spreken we van een netwerk. In het netwerk zetelen leerkrachten en verscheidene welzijnsorganisaties. Omwille van de complexiteit van een dergelijk netwerk is er nood aan een coördinator. Opdat de leerkracht de signaal-, hulpverlenings- en doorverwijzingsfunctie goed zou kunnen vervullen, zijn er per functie een aantal voorwaarden waaraan voldaan moet worden:

- kennis van problemen van jongeren
- openheid voor problemen van leerlingen en bereidheid om zich hierin te verdiepen
- technische vaardigheden: hulpverlenings- en communicatieve vaardigheden
- kennis van de welzijnssector

Het vervullen van deze voorwaarden is voor de leerkracht geen gemakkelijke opdracht; zij werd er weinig voor opgeleid. De welzijnssector kan echter de leerkracht op de hoogte brengen van de mogelijke problemen van adolescenten, bijscholing geven over conflicthantering en informatie bieden over hun aanbod naar de school.

Samenwerken met de welzijnssector vraagt van de leerkracht op de eerste plaats bereidheid tot samenwerking. Uit onderzoek van VETTENBURG (1991) bleek reeds dat afhankelijk van de instelling en regio 20 tot 59% van de bevraagde leerkrachten niet bereid is tot samenwerking met de welzijnssector. Omdat bereidheid tot samenwerking een essentiële voorwaarde vormt in het opstarten van samenwerkingsverbanden, werd een onderzoek verricht naar de oorzaken of motieven van bereidheid en onbereidheid tot samenwerking. Op dit onderzoek zal nu verder ingegaan worden.

Het onderzoek werd verricht bij 140 leerkrachten uit het beroepssecundair onderwijs in 8 scholen binnen eenzelfde regio. De leerkrachten komen uit de drie onderwijsgraden. Er werden vijf thema's in de vragenlijst verwerkt: kennis van de welzijnssector, principiële bereidheid tot sa-

menwerking, bereidheid tot samenwerking afhankelijk van de welzijnsorganisatie, de vorm van samenwerking en het probleemgebied.

## Principiële bereidheid tot samenwerking

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat 73.5% van de ondervraagde leerkrachten in principe bereid is tot samenwerking met de welzijnssector, 5% zegt bereid te zijn maar koppelt hier onmiddellijk voorwaarden aan, en 21.5% zegt expliciet niet bereid te zijn.

De belangrijkste motieven om al dan niet bereid te zijn, worden hier op een rijtje gezet.

### BEREID TOT SAMENWERKING (74%)

In totaal zijn er 76% leerkrachten die hun bereidheid tot samenwerking motiveren door samenwerking tot hun taak te rekenen, al dan niet versterkt door positieve ervaringen. Deze leerkrachten zien samenwerking met de welzijnssector als een integraal deel van hun onderwijsopdracht. Dit betekent dat we in principe op al deze leerkrachten kunnen rekenen. Bereidheid wil echter nog niet zeggen dat men ze omzet in de praktijk. 12% legt de oorzaak in een andere reden dan "behoren tot de taak" en "positieve ervaringen". Het meest voorkomende motief is hier "het welzijn van het kind". 5% van de leerkrachten is bereid tot samenwerken maar koppelt hier strikte voorwaarden aan. Vijf leerkrachten beperken hun inzet tot samenwerking voor bepaalde leerlingen en voor bepaald gedrag: enkel samenwerken bij "eigen" leerlingen en bij gedragingen en problemen die zich voordoen op school.

### NIET BEREID (22%)

22% van de totale groep ondervraagde leerkrachten zegt expliciet niet bereid te zijn tot samenwerking. 28% hiervan is niet bereid omdat zij van mening is dat deze taak niet tot hun takenpakket hoort. Dit "niet tot het takenpakket behoren" wordt o.a. ingevuld als:

- "ieder heeft zijn specialisatie; ieder moet op zijn terrein blijven"
- "iedereen moet zijn verantwoordelijkheid nemen"
- "leerkracht is daar niet voor opgeleid".

6% van de leerkrachten dat niet bereid is tot samenwerking is van mening dat samenwerking met de welzijnssector niet tot haar taak hoort, een mening die samengaat met negatieve ervaringen met welzijnsorganisaties. Net zoals bij de bereidheid tot samenwerking is hier sprake van een wisselwerking waarbij deze twee elementen elkaar versterken. De slechte ervaringen situeren zich op het vlak van een inefficiënte werking van de welzijnssector en persoonlijke negatieve ervaringen. Een illustratief citaat in dit verband is een uitspraak van een leerkracht over het P.M.S.: "Het P.M.S. is goed voor échte probleemkinderen. Voor "gewone" leerlingen zijn ze opdringerig, maken ze problemen en leren ze ons en het kind niets nieuws".

28% legt de oorzaak van het niet bereid zijn in motieven die wijzen op de overbelasting van de leerkracht: "teveel werk", "onvoldoende tijd", "reaffectatie maakt samenwerking onmogelijk", "te oud", "te ver weg wonen" en "emotionele overbelasting".

## CONCLUSIE

Uit deze gegevens konden we concluderen dat "het wel/niet behoren tot het takenpakket" een zeer belangrijke reden is voor het al dan niet bereid zijn tot samenwerking met de welzijnssector. Wat de leerkracht tot haar takenpakket rekent, is grotendeels afhankelijk van haar persoonlijk oordeel dat gevormd wordt op basis van allerlei aspecten: opleiding, interesse, ervaring, omgeving, schoolsfeer,... De opleiding van de leerkracht heeft volgens ons een belangrijke invloed hierop. In de opleiding wordt overwegend de nadruk gelegd op het cognitief presteren en het behalen van goede resultaten door leerlingen. Er wordt te weinig aandacht besteed aan het psycho-sociaal functioneren van de leerling als voorwaarde tot het presteren. Indien men wil komen tot een netwerk, een structurele samenwerking tussen leerkrachten en welzijnswerkers, is het eerst en vooral belangrijk dat in de opleiding de onderwijsvisie wijzigt in de richting van een "totale" persoonlijkheidsontwikkeling. Dit impliceert dat samenwerking met de welzijnssector opgenomen wordt in het takenpakket van de leerkracht omdat de leerkracht deze onderwijsvisie niet alleen kan waarmaken. De totale persoonlijkheidsontwikkeling is immers een doel waarvoor samenwerking met de welzijnssector een middel is. Naast de wijziging in onderwijsvisie is het anderzijds van essentieel belang dat de eerste contacten met de verschillende welzijnsorganisaties kunnen uitmonden in "succeservaringen". Dit stimuleert toekomstige inzet en betrokkenheid bij de leerkracht. De overheid heeft een belangrijke taak in het vervullen van structurele voorwaarden zoals de vergoeding en het voorkomen van de overbelasting van de leerkracht.

## Kennis van de welzijnssector

Om leerlingen efficiënt te kunnen doorverwijzen, is het belangrijk dat de leerkracht het globale aanbod van de welzijnsvoorzieningen kent. Uit onze cijfergegevens blijkt dat de "traditionele" welzijnsorganisaties zoals O.C.M.W., Jeugdrechtbank en Politie zeer goed gekend zijn. Desondanks blijven de contacten met deze organisaties zeer beperkt. Het O.C.M.W. b.v. is door 95% van de bevroegde leerkrachten gekend terwijl in verhouding slechts 8% van hen er contact mee heeft gehad.

Het P.M.S., M.S.T. (Medisch schooltoezicht), V.D.A.B. en residentiële instellingen zijn organisaties waarmee men het meest contacten heeft. Het P.M.S. vormt hier de uitschieter: 70% heeft er reeds contact mee gehad. Deze welzijnsorganisaties worden gekenmerkt door hun betrokkenheid op het schoolgebeuren. P.M.S., M.S.T. en V.D.A.B. zijn drie organisaties waar de schooldirectie in haar dagelijkse werking beroep op doet. De welzijnswerker van de residentiële instelling treedt op als vervangende ouderin de contacten met de school.

Het C.B.J.Z., (Comité voor Bijzondere Jeugdzorg), J.A.C. (Jongeren Adviescentrum) en het Dagcentrum vormen een tussencategorie: de kennis ligt niet hoog maar ook niet laag: de onbekendheid schommelt tussen 40 en 60%. Er zijn vier welzijnsinstellingen die voor 70% of meer leerkrachten onbekend zijn: C.M.W. (Centrum Maatschappelijk Werk), C.L.G. (Centrum voor Levens- en Gezinsvragen), C.G.G.Z. (Centrum voor geestelijke gezondheidszorg) en het V.A.C. (Vertrouwensartscentrum). Een mogelijke verklaring voor de grote onbekendheid is dat deze organisaties zich niet uitsluitend op het onderwijs richten en de school minder beroep op hen doet. Een bijkomende

mogelijke verklaring is dat deze organisaties maar ontstaan zijn aan het einde van der jaren '60 en in de loop van jaren '70. Vanuit die achtergrondgeschiedenis worden ze ook wel eens "progressieve" instellingen genoemd. Een derde oorzaak kan liggen in het feit dat men in het dagelijkse leven en b.v. via de media met deze instellingen minder in aanraking komt, in tegenstelling tot organisaties zoals V.D.A.B. of O.C.M.W.

Uit deze gegevens blijkt dat enkele welzijnsorganisaties die een belangrijk gespecialiseerd aanbod hebben naar jongeren toe onvoldoende gekend zijn. Het P.M.S., M.S.T. en de residentiële instellingen kunnen deze gespecialiseerde hulp niet bieden. De school zal volgens ons dus moeten samenwerken met meerdere welzijnsorganisaties. De residentiële instelling, het M.S.T. en vooral het P.M.S. kunnen door hun structurele positie een belangrijke coördinerende taak opnemen in het netwerk, en zodoende ook de meer specifiek gerichte welzijnsorganisaties betrekken in het netwerk.

### **Kennis: een voorwaarde tot bereidheid tot samenwerking**

Een belangrijke hypothese in het onderzoek was dat de leerkracht die meer kennis heeft van de welzijnssector in principe meer bereid is tot samenwerking. We vonden een positieve significante correlatie tussen de bereidheid tot samenwerking en de kennis van de volgende welzijnsorganisaties: P.M.S., M.S.T., residentiële instelling, V.D.A.B., C.G.G.Z. en het V.A.C.. Het P.M.S., M.S.T., de residentiële instelling en de V.D.A.B. zijn vier organisaties die traditioneel samenwerken met de school. Onze hypothese is dat de leerkrachten op de hoogte zijn van het welzijnsaanbod van deze organisaties voor de school. De leerkracht kent de voordelen van de samenwerking en dit stimuleert de bereidheid tot samenwerking. Voor het O.C.M.W. en de Jeugdrechtbank bestaat geen significante correlatie tussen de kennis en de bereidheid tot samenwerking. Het O.C.M.W. en de Jeugdrechtbank zijn twee organisaties die door de bevraagde leerkrachten goed gekend zijn. Toch is er geen significante samenhang met de algemene bereidheid tot samenwerking. Dit doet ons vermoeden dat het O.C.M.W. en de Jeugdrechtbank vooral gekend zijn vanuit hun traditionele taken zoals b.v. "armoedebestrijding" en "berechten van jonge delinquenten". Vanuit deze beperkte kennis denkt de leerkracht dat deze organisaties haar of de leerling niets te bieden hebben.

Verder bleek dat voor de leerkrachten de welzijnssector ondoorzichtig, versnipperd en overlappend werkt. De bevraagde leerkrachten stellen dan ook voor om een regionale sociale kaart of een boek samen te stellen met de verschillende welzijnsorganisaties en hun werkdomeinen. De welzijnssector kan dus de bereidheid tot samenwerking vergroten door de leerkrachten te informeren wat ze hen te bieden heeft en welke voordelen de samenwerking heeft. Bestaande onbereidheid bij leerkrachten kan deels omgekeerd worden door volledige en correcte informatie door te geven. Hier ligt een belangrijke taak voor de welzijnsorganisaties: zij dienen op een gecoördineerde wijze en zeer expliciet hun aanbod naar scholen toe duidelijk te maken.

### **Functie en kennis**

Naast de bereidheid tot samenwerking werd ook de functie van de leerkracht gekoppeld aan de kennis van de wel-

zijnssector: hebben leerkrachten die bijkomende functies uitoefenen zoals klastitularis of Intern Pedagogisch Begeleider (I.P.B.) meer kennis van de welzijnssector dan hun collega's die enkel lesgeven? Het P.M.S., M.S.T., residentiële instelling, Jeugdrechtbank, O.C.M.W. en het Dagcentrum zijn door leerkrachten die meer doen dan louter lesgeven, beter gekend. De vraag die we kunnen stellen is hoe het komt dat deze leerkrachten meer kennis hebben van de welzijnssector. De meest voor de hand liggende verklaring is de typische opdracht van leerkrachten die de functie van klastitularis, graadcoördinator of I.P.B. opnemen. Zij engageren zich om leerlingen die problemen hebben op te vangen, de sfeer bespreekbaar te maken, ruzies uit te klaren enz. Door de interesse voor dergelijke problemen, zal deze leerkracht ook meer interesse hebben voor de welzijnsorganisaties en hun werking. Daarnaast zullen zij in de uitoefening van hun taak vaak geconfronteerd worden met hun beperkte kennis en vaardigheden. De mogelijkheid bestaat ook dat de leerkracht die een grote interesse heeft voor de welzijnssector en de problemen die ze behandelt, sneller bereid is bijkomende taken op te nemen. Verder zien we dat de correlaties zich voordoen bij welzijnsorganisaties die zich specifiek richten tot het onderwijs (P.M.S., M.S.T., residentiële instelling en dagcentrum) en de instellingen die maatschappelijk gezien bekender zijn (O.C.M.W. en Jeugdrechtbank).

Uit onze gegevens blijkt dat leerkrachten met bijkomende functies meer kennis of contact hebben met bepaalde welzijnsorganisaties dan hun collega's die enkel lesgeven. We zijn echter van mening dat alle leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen ergens terecht te kunnen met hun problemen. Deze visie impliceert dat de klastitularis of de I.P.B. deze begeleidingstaak niet alleen aankan: een groot deel van de leerkrachten heeft een taak binnen de leerlingenbegeleiding. Kennis van de welzijnssector is hiervoor een noodzakelijke voorwaarde. Dit betekent dat leerkrachten op de hoogte moeten zijn van het globale aanbod van de verschillende welzijnsorganisaties. Het is van essentieel belang dat de kennis verder reikt dan de instellingen die zich specifiek richten op het onderwijs. We zijn er ons van bewust dat het voor de leerkracht geen eenvoudige opdracht is inzicht te verwerven in het gamma van welzijnsorganisaties. Het is dan ook de taak van de welzijnswerkers de welzijnssector doorzichtig te maken.

### **BESLUIT: DE KRINGLOOP DOORBREKEN**

Uit het voorgaande kunnen we concluderen dat het P.M.S., het M.S.T. en de residentiële instellingen welzijnsorganisaties zijn waarmee de meeste contacten bestaan, dat deze contacten overwegend door leerkrachten met een bijkomende functie gebeuren, en dat kennis en het contact met deze instellingen een belangrijke invloed blijken te hebben op de bereidheid tot samenwerking. Deze organisaties worden gekenmerkt door hun band met de school: zij richten zich expliciet naar de schoolgaande jongeren. Op deze organisaties wordt door de leerkrachten eveneens het meest beroep gedaan. Er bestaat met andere woorden een kringloop, waarin leerkrachten (meestal diegenen met bijkomende functies) contact hebben met de welzijnsorganisaties die op school gericht zijn. Dit contact verhoogt de kennis van deze welzijnsorganisaties, wat samenhangt met de bereidheid tot samenwerking. Deze bereidheid bestaat dan vooral ten aanzien van de welzijnsorganisaties waar men traditioneel al mee samenwerkt. In plaats van volwaardige netwerken, blijven leerkrachten P.M.S., M.S.T.

en residentiële instellingen in hun beperkte kring van samenwerking rondraaien.

Samenwerking tussen leerkrachten, P.M.S., M.S.T. en residentiële instellingen kan reeds leiden tot de aanpak en oplossing van heel wat problemen. We zijn echter van mening dat de samenwerking uitgebreid moet worden tot andere welzijnsorganisaties. In het onderwijs zou volgens ons de totale persoonlijkheidsontwikkeling van de leerling centraal moeten staan. Dit houdt in dat zowel de sociale, de emotionele, de psychische als de cognitieve aspecten van de leerling tot ontwikkeling moeten komen. Dit betekent echter ook dat het op deze verschillende domeinen mis kan lopen. De leerkracht heeft de taak deze problemen te signaleren, aan te pakken en eventueel leerlingen door te verwijzen. Contacten met de externe welzijnsorganisaties zijn hier noodzakelijk. Het is echter onmogelijk dat het P.M.S., het M.S.T. of een residentiële instelling al deze problemen opvangen. Ten eerste zijn ze niet op alle probleemdominen gespecialiseerd en ten tweede zijn er andere welzijnsinstellingen die dit wel zijn. Het is van essentieel belang dat in het netwerk alle welzijnsorganisaties zetelen die van betekenis kunnen zijn voor het welzijn van de leerling. Dit impliceert dat de organisaties die zich niet expliciet richten naar het onderwijs en de organisaties die maatschappelijk gezien bekend zijn, toegang krijgen tot het onderwijs. Er is met andere woorden ook een open houding vanwege de school noodzakelijk.

## Hulpverlening en preventie

Vervolgens werd de bereidheid tot samenwerking afhankelijk gesteld van de vorm tot samenwerking: hulpverlening en preventie. 95% van diegenen die in principe bereid zijn tot samenwerking, willen dit doen op het vlak van hulpverlening, 4% wil niet samenwerken onder de vorm van hulpverlening. Op preventief vlak is 91% van de leerkrachten die in principe bereid is tot samenwerking, bereid samen te werken met de welzijnssector. Verder blijkt uit de onderzoeksgegevens dat het grootste deel van de leerkrachten (8 op 10) dat principieel bereid is tot samenwerking geen onderscheid maakt tussen de concrete vorm van samenwerking: de leerkrachten willen zowel op preventief als op hulpverleningsvlak samenwerken. Bij de motieven tot bereidheid op het vlak van hulpverlening ligt vooral de nadruk op de behoefte leerlingen met problemen te helpen, terwijl bij preventie het motief "beter voorkomen dan genezen" het meeste voorkomt. Daarnaast valt het op dat bij preventie meer vragen worden gesteld over de wijze van samenwerking en de gebieden waarop samengewerkt kan worden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat hulpverlening ontstaat op basis van een vraag, een concreet probleem van een leerling. Elke leerkracht kan zich een voorstelling maken over de aanpak van het probleem. Leerkrachten interpreteren preventie als het voorkomen dat er überhaupt een probleem ontstaat. In deze visie is er dan ook geen concrete aanleiding die een ingrijpen vereist. De leerkracht weet daarom niet hoe en waaraan zij preventief kan werken.

Welzijnswerkers passen reeds verschillende jaren de preventiestrategie toe en hebben dus ervaring op dit vlak. De welzijnssector heeft de leerkrachten dus wat "nieuws" te bieden. Om echter toegang en medewerking te verkrijgen, werkt men volgens ons best eerst aan een concreet probleem, ervaren door de leerkrachten. Zo kan een hulpverleningsproject de sleutel zijn die de toegang opent naar preventieve (netwerk)samenwerking.

## Samenwerking afhankelijk gesteld van het ervaren probleem

Een laatste belangrijke veronderstelling is dat bereidheid tot samenwerking voor de leerkracht afhankelijk is van het concrete probleem waarmee zij geconfronteerd wordt. In de vragenlijst werd een onderscheid gemaakt tussen problemen die leerlingen thuis hebben, gedragsproblemen, leerproblemen, problemen op vlak van bijzondere jeugdzorg en drugs. Er bestaat een grote bereidheid tot samenwerking bij alle soorten van problemen. Bij gedragsproblemen is de bereidheid het hoogst. Op het vlak van drugs en bijzondere jeugdzorg bestaat de minste bereidheid tot samenwerking met de welzijnssector. Een mogelijke reden kan zijn dat deze problemen meer aanleunen bij de illegaliteit en de leerkrachten er niet direct mee geconfronteerd worden. Het zijn ook problemen waarvoor de school nog vaak de poort (en ogen) sluit. Er bestaat bovendien een voorkeur om met bepaalde welzijnsorganisaties samentewerken bij bepaalde problemen, terwijl andere welzijnsorganisaties juist vermeden worden bij andere problemen. Deze voor- en afkeur is niet altijd even terecht wat nogmaals wijst op het belang van informatieverstrekking door de welzijnssector aan de scholen.

Al de bovenvermelde problemen kunnen de schoolbeleving en de schoolprestaties van de leerling negatief beïnvloeden. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht op de hoogte is van mogelijke problemen en de wijze waarop deze problemen geuit worden. De welzijnssector kan de leerkrachten op de hoogte brengen van het bestaan van deze problemen en middelen aanbieden ze aan te pakken.

**Mia HILLEN**  
Kapucijnenvoer, 169  
3000 Leuven

## NOTEN

<sup>1</sup> Dit artikel geeft slechts een beknopte weergave van de onderzoeksresultaten, conclusies en adviezen. Geïnteresseerden kunnen het volledige werk bestellen bij Mia Hillen, Kapucijnenvoer 169 te 3000 Leuven. Het ingebonden werk telt 99 pagina's (en bijlagen) en kost 500 fr. (verzendingskosten inbegrepen).

## Bibliografie

DE VRIES, D., De zorgzame school, *Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 1988, 7, 3-6.

HILLEN M. *Bereidheid en onbereidheid tot samenwerking met de welzijnssector bij leerkrachten in het secundair onderwijs*, Leuven, licentiaatsverhandeling Criminologie, K.U. Leuven, 1993.

NN, *Maatschappijleer, Proeve van een vakwerkplan voor de Koningin Wilhelminaschool voor christelijke mavo te Apeldoorn*, Enschede, Stichting voor de leerplanontwikkeling, 1981.

VAN EWIJK, H., De school als vindplaats: jeugdbeleid, jeugdhulpverlening en onderwijs, in: PETERS, J. en SPIERENBURG, A. (red.), *School en preventie, de plaats van de leerlingbegeleiding*, Nederlandse Vereniging van Leerlingbegeleiders, 1988, 9-28.

VETTENBURG, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid, een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U. Leuven, 1988.

VETTENBURG, N., *Welzijnswerk en onderwijs, mogelijkheden en moeilijkheden in de samenwerking*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U. Leuven, 1991.

# STUDENTENARBEID, ECONOMISCH EN MAATSCHAPPELIJK BELANGRIJK

Op 13 maart II. hielden de ACV-Jongeren samen met K.A.J., Kajottersbeweging, V.K.A.J. en de v.z.w. Jobwerking in het Boudewijnpark te Brugge een colloquium rond de thematiek studentenarbeid. Met dit colloquium wilden zij het maatschappelijk debat rond het fenomeen studentenarbeid opentrekken en in de publieke belangstelling brengen.

## Jongeren werken alsmear meer en jonger

Volgens de cijfers van de Inspectie van Sociale Wetten werden er in 1991 in België ongeveer 165.000 jobstudentencontracten afgesloten. Het werkelijk aantal jobstudenten ligt echter veel hoger. Er zijn immers, ondanks de toegenomen controles van de Sociale Inspectie, nog heel wat jongeren die "in het zwart" werken. Afhankelijk van de sector wordt het zwartwerk op 10 tot 35% geraamd. Daarenboven registreert de Inspectie van Sociale Wetten enkel de jobstudentencontracten, waarvan zij een duplicaat ontvangen heeft. Studenten, wiens contract niet aan de Inspectie voor Sociale Wetten overgemaakt wordt, of studenten die niet met een jobstudentencontract, maar met een "gewone" arbeidsovereenkomst tewerkgesteld zijn, worden niet meegeteld in de statistieken. Daarbovenop zijn er steeds meer studenten die – al of niet onder druk van een werkgever – als zelfstandige tewerkgesteld worden. Ook deze studentenarbeid is niet vervat in de cijfers van de Sociale Inspectie.

Recent onderzoek, verricht door H. ANDRIES in het kader van zijn licentiaatsverhandeling, toont aan dat het werkelijk aantal jobstudenten in Vlaanderen oploopt tot ongeveer 289.000. Hij bevroeg 6500 stu-

denten uit het secundair, hoger en universitair onderwijs in Vlaanderen en stelde vast dat bijna 69% van de scholieren minstens één maal per jaar werkt. Bij de jongeren uit het hoger niet-universitair onderwijs loopt dit percentage op tot ruim 78%. De gemiddelde jongere werkt 26 dagen van 8 uren. In het secundair onderwijs werken jongens ruim anderhalve keer zoveel als meisjes. Bij de universiteitsstudenten valt er noch inzake frequentie, noch inzake intensiteit enig verschil waar te nemen.

## Studentenarbeid: economisch geen te verwaarlozen fenomeen

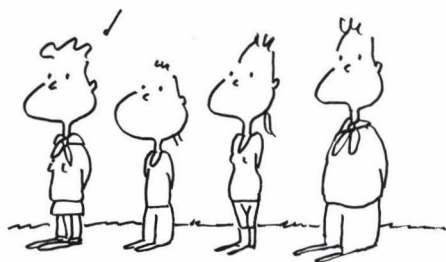
Na extrapolatie komen de prestaties van de jongeren in de steekproef overeen met 10.631.555 werkdagen. Als we aannemen dat een voltijdse werknemer jaarlijks 230 dagen werkt, kan men stellen dat de arbeid van de Vlaamse studenten equivalent is met die van 46.244 voltijdse werknemers.

Of nog anders uitgedrukt: de economische activiteit van elke 9 studenten staat voor een voltijds lid van de beroepsbevolking.

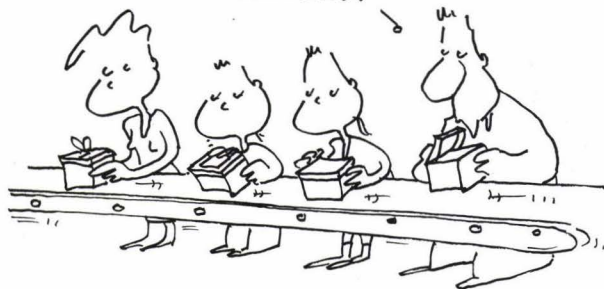
Daaruit concluderen dat studenten banen inpikken van werklozen is op zijn minst voorbarig. Het betreft immers grotendeels activiteiten die naar hun aard (babysitten, auto's wassen,...) of ogenblik (de grote vakantieperiode) weinig aantrekkelijk zijn voor de normale beroepsbevolking. Een vrij opzienbarende vaststelling is echter wel dat de studerende bevolking een substantiële bijdrage levert aan de economie, of dat ze – alhoewel ze meestal niet bij de actieve bevolking gerekend wordt – behoorlijk productief is.

De studentenarbeid in Vlaanderen vertegenwoordigt op jaarbasis een loonmassa van 13,4 miljard frank. In relatieve termen is dit een vrij gering bedrag: nog geen halve procent van het netto nationaal inkomen uit bezoldigingen (in 1989: 3153 miljard). Het absolute cijfer is wel verrassend groot: een veelvoud van de bruto loonmassa van de Boelwerf (2,47 miljard in 1991). Studentenarbeid is bovendien niet langer meer te herleiden tot het stereotiepe cliché van "de student die tijdens de grote vakantie werkt in de HORECA aan de kust". Studenten werken niet alleen in de vakantieperiode (juli-augustus-september), maar steeds meer het ganse jaar door – of na de schooluren en tijdens de weekends. Ook is er een verschuiving vast te stellen van de kust naar "het binnenland". Zo telden we in 1991 een relatief belangrijk aantal jobstudenten in Antwerpen en Brus-

JONGEREN DIE WERKEN,  
VERLATEN VAAK DE  
JEUGDBEWEGING



VOOR DE VOLWASSENEN-  
BEWEGING.





sel. Ten derde is er ook de verschuiving van de HO-RECA-sector naar industriële en dienstensectoren. Men kan dus gerust stellen dat in bijna alle sectoren jobstudenten terug te vinden zijn.

### Geld verdienen: het belangrijkste motief

De redenen waarom studerende jongeren werken zijn zeer divers. Het belangrijkste motief is *geld verdienen*. De meerderheid wil geld verdienen als extra zakgeld, om het te besteden aan kleding, uitgaan, luxeconsumptiegoederen, of om te sparen voor deze artikelen. Op de tweede plaats komt het motief *vrijtijdsbesteding*. Heel wat jongeren vertellen dat ze zich vervelen en een baantje hun tijd op een zinvolle manier invult. Alhoewel de jongeren meestal op eigen initiatief werken, worden sommigen actief gestimuleerd door hun ouders. Een belangrijkere rol dan de ouders spelen de vrienden. Bovendien markeert een baantje voor heel wat jongeren de overgang van "kindleven" naar "een meer volwassen leven". Zij zijn op zoek naar andere, minder kinderachtige activiteiten voor hun vrije tijd. Je eigen geld verdienen is voor hen het begin van volwassen worden. Velen zeggen van het werken ook wat te leren: vakkennis nuttig voor het later beroep, leren omgaan met geld en mensen, meer zelfvertrouwen krijgen,...

### Effecten voor het onderwijs

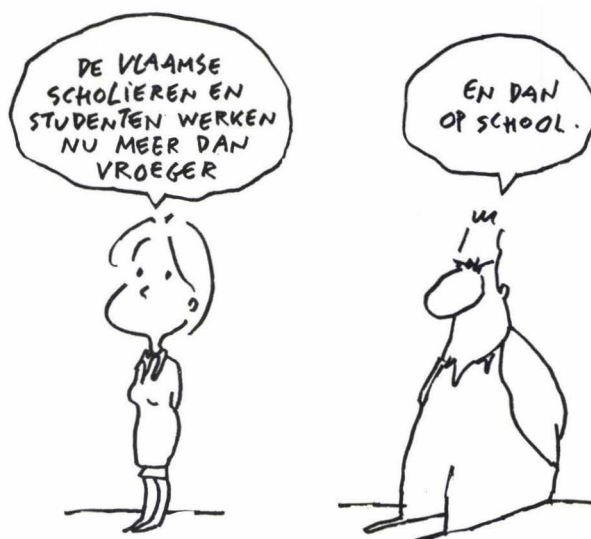
R. DE ZWART, projectleider van een vergelijkbaar scholierenonderzoek in Nederland, gelooft niet dat studentenarbeid leidt tot schoolverzuim of verminderde schoolprestaties.

"Meer dan de helft van de jongeren spijbelt nooit. En als ze spijbelen doen ze dat zelden omwille van het werk, maar om een andere oorzaak die met de school te maken heeft: niet mee kunnen op school, een slechte relatie met de leerkracht,..."

In sommige gevallen heeft de voorkeur voor werken wél met de school te maken. Jongeren die b.v. problemen hebben met leren of met bepaalde leerkrachten, vinden naar school gaan niet leuk en saai. Maar als je er bij werkt, is dat afwisselend. Het hebben van een baantje zorgt voor de nodige variatie.

Bovendien is dat baantje voor de meeste jongeren een conflictvrij gebied. Hun baantje is een gebied waar een ander, een volwassen appél op hen gedaan wordt. Het is een terrein waar ze niet geconfronteerd worden met faalgevoelens, omdat er andere prestaties verwacht worden die betrekking hebben op sociale of handvaardigheden, terwijl op school het accent ligt op intellectuele prestaties, goede cijfers en proefwerken maken.

In sommige gevallen conflicteert het werken toch met andere levensgebieden. Bijvoorbeeld wanneer de jongere nalaat huistaken te maken en/of lessen te leren, en daardoor slechte cijfers haalt op school; geen vrije tijd meer heeft of niet meer functioneert binnen het gezin. Heel wat leerkrachten stellen vast dat het werken tijdens het schooljaar (vooral meermaals werken op schooldagen en tijdens het weekend) de schoolprestaties naar beneden haalt. Cijfers dalen,



meer verzuim, slaperige houding in de klas, huiswerk dat niet of onvoldoende gemaakt wordt, leerlingen die de school of stageplaats opgeven voor een betaald baantje,...

### Effecten op de vrijetijdsbeleving

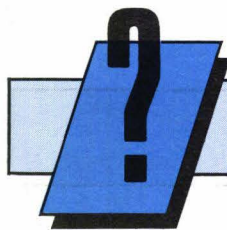
Werken is voor veel studerende jongeren een ontspanning, een manier om hun vrije tijd goed en zinvol op te vullen. Anderzijds gaat werken ook ten nadele van vrije tijd, met name de beschikbare tijd voor échte ontspanning, sportbeoefening, inzet in sociale organisaties,...

Meer dan te snoeien in "schoolwerk" wordt er bezuinigd op vormen van vrijetijdsbesteding: men slaapt minder, neemt minder tijd voor ontspanning, vermindert zijn inzet in sociale organisaties en jeugdbewegingen,.... Bovendien blijkt zich een ander patroon van vrijetijdsbesteding te ontwikkelen; b.v. nog alleen passieve vrijetijdsbesteding (zoals T.V. kijken) in plaats van de meer actieve omgang met leeftijdsgenoten in jeugd- en jongerenbewegingen.

### Besluit

Arbeid heeft voor heel wat studerende jongeren een niet meer weg te denken plaats in hun leven ingenomen. We zien bij heel wat jongeren een verschuiving van schoolleven naar gecombineerd school-werkleven. School is niet uitsluitend het "jeugdland". Veel jongeren zoeken bewust de afwisseling van een baantje. Meestal om hun zelfstandigheid en financiële bewegingsvrijheid te verruimen. Bovendien is de werkplek voor veel jongeren een ander milieu, naast gezin, school en peergroup, waar zij aangesproken worden op volwassen aspecten in hun persoonlijke ontwikkeling. Werken is een vorm van maatschappijoriëntatie waardoor jongeren leren over het "echte" leven.

Diane PARDON  
A.C.V.-Jongeren  
Wetstraat, 121  
1040 Brussel



## Het leerlingenstatuut

De regelgeving van ons onderwijs staat vervat in twee monumentale werken: de Officiële Codificatie van de Onderwijswetgeving en -reglementering en de Coördinatie van de Omzendbrieven. Beide werken gaan in hoofdzaak over onderwijsmiddelen, verdeelsleutels en het statuut van het personeel. De leerling komt er occasioneel wel even bij kijken. Van een leerlingenstatuut is er echter weinig of geen sprake. Het Besluit van de Vlaamse Executieve van 13 maart 1991<sup>1</sup> heeft het in een laatste hoofdstuk dan toch eventjes over de rechtspositie van de leerling. Evenals de omzendbrief van 3 mei 1991<sup>2</sup>, die één blad toelichting verschaft bij het schoolreglement. Het gaat uiteindelijk om enkele bladzijden van de vele duizenden bladen regelgeving. Reeds eerder werd in Wetwijs aan dit onderwerp aandacht besteed<sup>3</sup>. Er werd toen vooral stilgestaan bij de toepassing van het schoolreglement binnen probleemsituaties (crisisbegeleiding). Men kan echter ook over de rechten en de plichten van de jongeren in schoolverband praten vanuit het aspect ontwikkelings- en systeembegeleiding.

### Het huidige statuut

Zonder in detail te treden kan men stellen dat beide documenten een schuchtere poging vormen om de leerling wat meer rechtszekerheid te verschaffen.

#### \* Het Besluit van de Vlaamse Executieve

Dit Besluit legt een schoolreglement op aan alle scholen dat bij de inschrijving ter kennisgeving moet tegen getekend worden. Het omvat minimaal drie rubrieken: het ordereglement, het tuchtreglement en het studiereglement.

- Het ordereglement dient de maatregelen te voorzien die kunnen genomen worden door de personeelsleden van de onderwijsinstelling. Deze maatregelen mogen de leerling nooit het voordeel ontnemen dat hij kan halen uit het verstrekte onderwijs;
- Het tuchtreglement voorziet de procedure die dient gevolgd te worden door de directie, de afgevaardigde van de inrichtende macht of de inrichtende macht bij het nemen van maatregelen tegenover een leerling bij ernstig wangedrag;
- Het studiereglement legt de procedure vast die dient gevolgd te worden bij betwisting van de beslissing van de delibererende klasseraad.

#### \* De omzendbrief preciseert:

- Een ordemaatregel is een antwoord van een personeelslid op gedragingen van een leerling, die de goede werking van de school of het lesverloop hinderen. Hiertegen kan geen beroep aangetekend worden.
- Een tuchtmaatregel is een antwoord van de directie of de inrichtende macht op gedragingen van een leerling, die het ordentelijk verstrekken van het onderwijs en/of het opvoedingsproject van de school in het gedrang brengen. Een tuchtmaatregel is schoolgebonden en niet overdraagbaar tussen onderwijsinstellingen.
- De studiematregelen omvatten de organisatie van de studies binnen de school met inbegrip van de inschrijvingsmodaliteiten, het evaluatiesysteem, de remediëring, de verhaalmogelijkheden tegen beslissingen van de delibererende klasseraden, de vakantie- en verlofregeling, enz. De inrichtende macht krijgt hier een vrij grote vrijheid bij het invullen van de eigen maatregelen.

### Het probleem

Het beperken van het statuut van de leerling tot het aspect van het schoolreglement roept twee vragen op. Zijn de rechten van het kind voldoende gewaarborgd wanneer men enkel bij zware conflicten verhaalmogelijkheid voorziet? Is een bevoogdend schoolreglement nog langer maatschappelijk relevant?

#### \* Een waarborg voor de leerling?

De conflictmomenten, waarbinnen de leerling verhaal toegezegd krijgt, zijn slechts een eindfase van een proces dat ooit binnen een klassituatie is ontstaan. Vooraleer een leerling verhaal krijgt - want tegen een ordemaatregel is er geen beroep voorzien - is de situatie dikwijls al te zeer verziekt. Het vertrouwen in de betrokken leerkracht of school is dan zo ernstig geschokt om nog binnen de school de breuk te kunnen herstellen. Wanneer de leerling dan de school verlaat krijgt de nieuwe school er een dubbele taak bij: de leerling over zijn mislukking heen helpen en terug vertrouwen wekken in het schoolsysteem. Deze leerlingen zijn echter vrij moeilijk te bereiken. Ze hebben vaak een negatief zelfconcept (geen zelfvertrouwen, geen objectief zelfbeeld, geen realistisch perspectief) en staan

zeer wantrouwig tegenover de volwassenen en de maatschappij. Het probleem is bij leerlingbegeleiders voldoende gekend. Het zijn bovendien vooral leerlingen met een zwakke sociale vaardigheid of uit een andere subcultuur, die de grote risicogroep vormen<sup>4</sup>. Deze jongeren betalen zeer dikwijls het gelag van de tekorten van het schoolsysteem: geen of een gebrekkige methodiek voor leerlingbegeleiding. Het schoolreglement, zonder leerlinggerichte schoolcultuur, geeft de leerling dan ook niet de minste rechtszekerheid. In ons onderwijs wordt helaas nog al eens eerder, tegen dan met leerlingen, gepraat. Voor een goede toepassing van een schoolreglement dient er in de eerste plaats met veel gezag geluisterd te worden. Een leerling gaat niet zo maar moedwillig in de fout. Hij zendt wel dikwijls zeer onduidelijke en verwarrende signalen uit. Het is aan de volwassenen om deze ongelukkige signalen juist te interpreteren en te corrigeren en de situatie niet te laten escaleren.

#### \* Een waarborg voor de samenleving?

Het schoolreglement stamt uit een periode dat de schoolgaande jeugd minderjarig was en de school gezien werd als een beschermend instituut. Deze situatie is grondig gewijzigd. Er is vooreerst de jongere cultuur die een maatschappelijke realiteit is geworden. Hierdoor participeren de minderjarige jongeren actief en autonoom aan het maatschappelijk leven buiten de school. De school, met een bevoogdend schoolreglement, komt dan ook niet erg geloofwaardig over. Er is bovendien de verlaging van de burgerlijke meerderjarigheid en de leerplichtverlenging tot aan de meerderjarigheid. Dit heeft geleid tot een totaal nieuwe situatie: de groeiende groep van meerderjarigen binnen ons onderwijs. Hierdoor wordt de thematiek van de rechtspositie van de jongeren in het secundair onderwijs nog urgenter<sup>5</sup>. Dit geldt vooral voor het K.S.O., het T.S.O., en het B.S.O. ligt de situatie totaal anders. Het aantal meerderjarigen is er in de eindjaren zelfs dominant en de meerderjarige is er voor een langere periode: één of meerdere jaren. Bovendien is hun schoolbeleving niet steeds zo positief geweest en is hun toekomstperspectief niet altijd zo gunstig. Deze jongeren hebben het soms zeer moeilijk met een bevoogding. Dit wekt eerder hun agressie op. Het probleem met de meerderjarige jongeren is niet langer: hoe houden we alles ordevol en netjes op school, maar wel hoe laten we ze participeren en medeverantwoordelijkheid dragen, voor een instelling die pretendeert iets waardevols aan hen te bieden. Maatschappelijk gezien is de inzet zeer hoog: respect afdwingen bij alle meerderjarige schoolverlaters voor het eerste instituut waarmee ze kennis hebben gemaakt.

Een schoolreglement, als instrument dat duidelijkheid brengt in de situatie van de leerling, is een premis voor de leerlingbegeleiding. Het is, binnen de huidige maatschappelijke context, onvoldoende om de leerling actief te betrekken bij het schoolgebeuren. De meerderjarige leerling moet ook greep krijgen op het systeem en kunnen participeren aan de school- of participatieraad, om via deze hogere organen te kunnen opkomen voor een eigen statuut binnen de school. Het is een stuk onvervalste maatschappelijke vorming. Het is een leerproces gespreid over jaren, zowel voor de leerling als voor de school. De school kan er zeer veel bij leren. Vanuit de ervaringen van de jongeren krijgt ze een zeer goede feedback op haar systeem (systeembegeleiding).

Jan TALLON  
Molenstraat 145  
3010 LEUVEN

### NOTEN

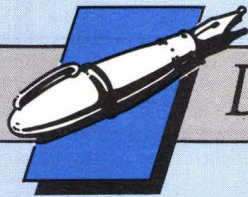
<sup>1</sup> MO, Besluit van de Vlaamse Executieve van 13 maart 1991 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs, *Officiële codificatie van onderwijswetgeving en -reglementering*, Deel VI, titel II.

<sup>2</sup> MO, SOZ 7 van 3 mei 1991 betreffende: structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs., *Coördinatie van de omzendbrieven*, Deel secundair onderwijs, titel Organisatie.

<sup>3</sup> TALLON, J., Wetwijs, het schoolreglement, *Wetwijs*, 1991, 4.

<sup>4</sup> VAN SLYCKEN, L. De rechtspositie van de meerderjarige leerling in het secundair onderwijs, *Tijdschrift voor onderwijsrecht & onderwijsbeleid*, 1991-1992, 1, 25-36.

<sup>5</sup> VETTENBURG, N., *School en probleemgedrag, Kansen en risico's*, Leuven Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, 1988, p. 29.



# AGENDA EN DOCUMENTATIE

## Vormingsprogramma van 'De Vuurbloem'

Het centrum voor geweldloosheid in omgang en conflicthantering organiseert tijdens de maanden oktober en november een aantal cursussen rond "geweldloze opvoeding thuis" en "geweldloos omgaan met elkaar". Wie hierover meer wil weten kan de brochure aanvragen bij "De Vuurbloem", Rapaertstraat 39, 8310 Assebroek (Brugge), tel.: 050/37.10.17.

## Vormingsprogramma van het "Vormingscentrum Jos Van Ussel"

Dit vormingscentrum organiseert op 7 oktober 1993 van 14 uur tot 16 uur een lezing over "Meisjes en emancipatie: een stand van zaken" (Dr. Maria De Bie) en op 7 december van 14 uur tot 16 uur over "Dissociatie en meepele persoonlijkheidsstoornissen" (Dr. J. Pollet).

Van 25 november 1993 tot 16 december 1993 wordt in dit centrum een basiscursus over "Hulpverlening na seksueel geweld en incest" georganiseerd (C. Wingender) en op 1, 15 en 29 oktober 1993, telkens van 10 uur tot 16 uur, een "Supervisie seksuele hulpverlening" (M. Luyens). Op 21 oktober 1993 en 21 december 1993, van 10 uur tot 16 uur, is er een "intervisiegroep vorming".

Voor meer informatie en inlichtingen: Vormingscentrum Jos Van Ussel, Koning Albertlaan 167, 9000 Gent, tel.: 09/220.65.22.

## Bijscholing i.v.m. karakterstoornissen

Vanaf oktober 1993 start de Provinciale Normaalleergang voor Buitengewoon Onderwijs van de provincie Brabant met een nieuwe afdeling "karakterstoornissen". Daarnaast worden ook bijscholingen gegeven i.v.m. mentale stoornissen, auditieve stoornissen, visuele stoornissen en leerstoornissen. Elke leergang loopt over twee jaren telkens op dinsdag- en woensdagavond van 17.30 uur tot 20.30 uur. Er zijn ook speciale, korte modules voorzien voor alfabetiseringswerkers, monitoren voor beschuttende werkplaatsen en ouders van gehandicapte kinderen. Deze specialisatiecursussen richten zich vooral op opvoeders, leraars B.L.O., leraars Bu.S.O., G.ON-medewerkers, taakleraren en therapeuten.

Inlichtingen zijn te verkrijgen op het secretariaat bij de heer Urbain De Stercke, Gasthuisstraat 31, 1000 Brussel, tel.: 02/515.76.10.

## Jeugdhuis Rzoezie bestaat 15 jaar

Op 22 oktober 1993 organiseert het jeugdhuis "Rzoezie" n.a.v. haar 15-jarig bestaan een studiedag met als titel: "In de ban van de wesp". De bedoeling is een aanzet te geven tot een serieuze bezinning over het jongerenwelzijnswerk, het migrantenwerk en de kansarmoedebestrijding. Wat voor werk is het, waarom dit soort werk, vanuit welke inspiratie, enz. Vier thema's zullen aan bod komen m.n. de integrale benadering van onderluit, positieve identiteitsvorming versus aanpassing en integratie, racismebestrijding en islamvriendelijk werken.

De studiedag zal plaatsvinden in het cultureel centrum A. Spinoy te Mechelen van 9.30 uur tot 17 uur.

Voor meer informatie m.b.t. het programma kan men terecht in het jeugdhuis zelf, E. Tinellaan 4, 2800 Mechelen, tel.: 015/20.60.14.

## Informatieavonden voor leerkrachten en ouders van ADHD-kinderen

"Zit stil", het centrum voor ouders van ADHD-kinderen en -jongeren met aandachtsstoornissen, impulsief en overbeweeglijk gedrag, en betrokkenen, organiseert twee informatieavonden m.b.t. het Attention-deficit Hyperactivity Disorder - syndroom: Op 4 oktober 1993 om 20 uur in het Limburgs Universitair Centrum en op 18 oktober 1993, eveneens om 20 uur, in het Don Bosco Instituut te Gent. De toegangsprijs bedraagt 200 Bfr. en 150 Bfr. voor "Zit stil"-abonnees, inschrijven is echter niet nodig. Voor meer informatie: centraal secretariaat voor Vlaanderen, Begijnhof 35, 9200 Dendermonde, tel.: 052/21.25.88.

## Verzuiling en integratie binnen een multiculturele samenleving

Op 2 oktober 1993 van 9 uur tot 17 uur organiseert het Humanistisch Vrijzinnig Centrum voor Lectuurbegeleiding in het kader van Antwerpen '93, Culturele Hoofdstad van Europa, hierover een colloquium. Tijdens dit colloquium worden aan de sprekers twee hypothesen voorgelegd: "Is het niet zo dat de verzuiling het streven naar integratie zoniet uitsluit dan toch in belangrijke mate kan bemoeilijken?" en "integratie door verzuiling duurt misschien wel langer, maar op termijn blijven de successen niet uit". Deelname kost 600 Bfr. indien men op voorhand inschrijft en 750 Bfr. indien met de dag zelf betaalt. Het colloquium vindt plaats in het Koninklijk Atheneum Antwerpen, Fr. Rooseveltplaats 11, 2050 Antwerpen.

Voor meer informatie kan men terecht bij de heer Jan Jespers, H.V.C.L., Lange Leemstraat 57, 2018 Antwerpen, tel.: 03/233.70.32., fax: 03/233.70.32.

## Vroegtijdige onderkenning van dyslexie

Op 12 november 1993 organiseert de oudervereniging van normaal begaafde kinderen met leermoeilijkheden een symposium i.v.m. dyslexie. Het symposium is bedoeld voor peuterspeelzaalleiders, ouders, medewerkers van kinderopvang-centra, jeugdverpleegkundigen, leerkrachten, spelbegeleiders, logopedisten, enz. Het ligt in de bedoeling vooral praktische informatie te geven over de eerste voortekenen van dyslexie. Er zullen ook verschillende stands opgesteld staan waar informatie kan bekomen worden over nascholing en opleidingen, leermiddelen en diagnostisch en begeleidingsmateriaal. Het symposium wordt georganiseerd in Nederland, in het sociaal cultureel centrum De Poorteriej, Nieuwstraat 2 te Zaltbommel.

Voor meer informatie m.b.t. het programma en de inschrijving kan men bellen of schrijven naar het centraal secretariaat, Weerstands-laan 7, 3500 Hasselt, tel.: 011/22.54.79.

## Thuis therapie door ouders voor kinderen met ontwikkelingsstoornissen

Op 14 oktober 1993 om 19.30 uur organiseert het Consultatiecentrum voor Ouderbegeleiding en Thuis therapie een voordrachtsavond over de thuis therapie voor kinderen met ontwikkelingsstoornissen. Deze methode vindt zijn wortels in de theorie dat het centraal zenuwstelsel zich ontwikkelt volgens een vast stramen. Elkeen maakt verschillende fasen door die in een welbepaalde volgorde volgen. Wanneer deze fasen elkaar niet chrono-

logisch opvolgen en/of niet volledig beëindigd worden komt het individu niet tot een optimaal functioneren. Deze thuish therapie is gebaseerd op senso-motorische stimulatie en tracht terug orde nening te brengen in de fasen en/of het vervoleindigen van de onderbroken fasen. De therapie is bedoeld voor kinderen en volwassenen met lichte hersenfunctiestoornissen tot zware hersenbeschadiging.

De voordrachtsavond gaat door in de Kleine Aula van het Maria Theresiacollege van de K.U. Leuven, St. Michielsstraat 2-6, 3000 Leuven. Inschrijven kan door 175 Bfr. te storten op rekeningnummer 220-0360523-10 van de v.z.w. Voluntas met vermelding "voordrachtsavond 14 oktober K.U. Leuven".

Voor meer informatie: Consultatiecentrum voor Ouderbegeleiding en Thuis therapie, Voluntas, Vaartkaai 2, 2170 Merksem, tel.: 03/647.02.88, fax: 03/647.01.69.

## Studiedagen Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren

Op 9 november 1993 van 9.30 uur tot 16.30 uur organiseert het C.B.L. een studiedag i.v.m. "het schoolwerkplan. Wat moet in een schoolwerkplan ondergebracht worden en hoe werk je als schoolteam aan de ontwikkeling ervan. Rond deze en andere thema's geven Nederlandse en Vlaamse specialisten hun visie weer tijdens deze studiedag. Deelname kost 760 Bfr., een middagmaal 240 Bfr.

"Beginnende en andere leerkrachten gericht ondersteunen" is het thema van een kadersessie op 16 november 1993, van 19 uur tot 22 uur, die als doel heeft inzicht te krijgen in de eigenheid van bepaalde problemen en de noodzaak van een corresponderende, specifieke aanpak bij (beginnende) leerkrachten. Na deze kadersessie worden op 8 en 22 februari 1994 en op 1 maart 1994 uitdiepingsessies hieromtrent georganiseerd waarbij een intensieve training zal worden gegeven in gericht ondersteunen van leerkrachten.

Inschrijven voor de kadersessie kost 460 Bfr., voor de uitdiepingsessies kan men inschrijven na afloop van de kadersessie.

Inschrijvingen voor beide initiatieven dienen te gebeuren bij het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren, U.I.A., Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, tel.: 03/820.29.60.

## Begeleiding van familieplaatsingen

Uit recent onderzoek blijkt dat, vaak ouderwordende ouders, de zorg voor hun volwassen zoon of dochter met een handicap thuis verzekeren en lang niet alle personen met een handicap in een instelling terecht komen. Gezinsplaatsing bij een familielid, biedt ook vaak een oplossing. Deze opvang kan onder welbepaalde voorwaarden erkend worden door het Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap. Dit maakt dat de betrokken familieleden kunnen vergoed worden en recht hebben op begeleiding van een erkende dienst. "Open Thuis" is zo'n erkende dienst die reeds geruime tijd dergelijke familieplaatsingen begeleidt. De verschillende team-leden hebben op basis van hun ervaringen een aantal teksten samengesteld waarin dit soort plaatsingen en hun begeleiding beschreven worden.

Wie geïnteresseerd is hierover meer te weten kan terecht bij Open Thuis, Wipstraat 2a, 3010 Kessel-Lo, Tel.: 016/25.80.80.

## Discriminatie in het onderwijs

Het Vlaams Centrum Integratie Migranten (V.C.I.M.) blijft ijveren voor een non-discriminatiepact en een non-discriminatiecode voor het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Het V.C.I.M. is van mening dat dit twee bruikbare maatregelen zijn om de etnische segregatie, de discriminatie en het racisme in het onderwijs daadwerkelijk tegen te gaan. In afwachting van de realisatie van dit pact en deze code, start het V.C.I.M. dit schooljaar met het actief detecteren, registreren, opvolgen en signaleren aan de bevoegde instanties van klachten over discriminatie in het onderwijs. Daartoe werden twee registratieformulieren voor klachten van migrantenleerlingen in het onderwijs ontworpen, namelijk het formulier "weigering van inschrijving van een migrantenleerling in een school van de Vlaamse Gemeenschap" en het formulier

"discriminatie van een migrantenleerling in een school van de Vlaamse Gemeenschap". Daarenboven werd een "non-discriminatie manifest voor het onderwijs" opgesteld dat aan alle geïnteresseerde organisaties en personen ter ondertekening aangeboden wordt. Ook werden de verschillende Vlaamse politieke partijen en representatieve organisaties expliciet om hun standpunt hieromtrent gevraagd.

Wie hierover meer wil weten kan terecht bij het Vlaams Centrum Integratie Migranten, Rogierlaan 58, 1030 Brussel, tel.: 02/245.70.50, fax: 02/245.71.35.

## Drugpreventie bij jongeren: tussen weten en doen

Onder deze titel reageren de Jongeren Advies Centra tegen de recente omzendbrief van de Minister van Justitie, Wathelet, i.v.m. de vervolging van druggebruikers. De J.A.C.'s willen zich hiermee verzetten tegen de toenemende repressieve reacties op het druggebruik van jongeren. Zij pleiten dan ook voor een meer preventieve aanpak, waarbij vooral ingegaan wordt op de nood aan informatie en de houdingen en gedragingen van jongeren i.v.m. druggebruik.

Wie hierover meer wil weten kan daarvoor terecht bij Ludo Serrien, coördinator F.J.I.A.C., Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58.

## Het decreet voor het plaatselijk jeugdwerkbeleid: suggesties van uitvoeringsbesluiten

Uit De Marge, het coördinatiecentrum voor jeugdwerkzorg met maatschappelijk achtergestelde groepen heeft in juli 1993 een politieke nieuwsbrief verspreid waarin suggesties van uitvoeringsbesluiten bij het nieuwe decreet voor het plaatselijk jeugdwerkbeleid worden gedaan. In een eerste deel komt de inhoud van het jeugdwerkbeleidsplan aan bod en daarna worden suggesties gedaan m.b.t. de voorziene inspraakprocedure. Ook m.b.t. de timing en het plaatselijk subsidiereglement en de plaats van het jeugdwerkzorg met maatschappelijk achtergestelde kinderen en jongeren worden voorstellen van uitvoeringsbesluiten geformuleerd waarna tenslotte een aantal reflecties en vragen worden weergegeven.

Wie ook deze nieuwsbrief wil ontvangen kan dit aanvragen bij Uit De Marge, Hof Ter Lo 6b, 2140 Borgerhout, tel.: 03/235.18.81, fax: 03/235.32.54.

## Doorlichten van scholen

Door het "twinning schools- project" van het Departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap kregen de leerlingen, de leerkrachten en de directie van het V.T.I. in Kortrijk en het S.P.S.S.T., een technische school in Praag, de gelegenheid ervaringen uit te wisselen door wederzijdse bezoeken af te leggen. Voortvloeiend uit deze contacten werd de schoolorganisatie van de Praagse school doorgelicht door een Vlaams consultingteam. Op basis van deze doorlichting werden adviezen gegeven m.b.t. management, marketing, accommodatie, organisatie, samenwerking, functioneren van leerkrachten en training en coaching van personeel. Het consultingteam zal de school ook verder begeleiden bij het realiseren van doelstellingen die op basis van de doorlichting werden geformuleerd.

Scholen die geïnteresseerd zijn om op hun effectiviteit getest te worden kunnen contact opnemen met Karina Verhoeven, tel. 03/633.01.23 of met Erik Libbrecht, tel.: 056/20.19.56.

## Leerbevordering: het "credit" - project

CREDIT staat voor Creating Environments for Development towards Integration Training wat betekent: omgevingen scheppen die de ontwikkeling tot integratie bevorderen. Het Centrum voor Huisartsgeneeskunde ontwikkelde dit project tot leerbevordering voor jong-volwassenen met leerachterstand. Het voorziet drie ac-

tiviteiten nl. het instrumenteel verrijgingsprogramma van Feuerstein voor jong-volwassenen wat een denkstimulerend programma is waarin men leert hoe te leren. Daarnaast voorziet credit ook in de opleiding van opleiders in het instrumentele verrijgingsprogramma en tenslotte is er ook een cursusaanbod voor de directe omgeving met als voornaamste doel de attitude van de omgeving t.o.v. mensen met leerachterstand te bevorderen.

Wie meer hierover wil weten kan contact opnemen met het Centrum voor Huisartsgeneeskunde, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, tel.: 03/820.25.29., fax: 03/820.26.40.

## Infocel eindtermen, de antenne van Minister Van den Bossche

Minister van Onderwijs Van den Bossche wil een brede maatschappelijke discussie uitlokken rond de eindtermen voor het basisonderwijs.

Met het oog hierop werd er, binnen het Centrum voor Informatie en Documentatie van het Departement Onderwijs, een infocel opgericht. Die infocel moet het debat mee helpen op gang brengen. Het is de bedoeling dat de 4 deskundigen van deze cel over heel Vlaanderen discussieavonden zullen inleiden, en eventuele op- en aanmerkingen betreffende de voorgestelde minimumdoelstellingen zullen noteren. Aldus zullen alle burgers de kans krijgen om van gedachten te wisselen over de eindtermen. Iedereen kan zich hierbij vooraf informeren, want de brochures waarin de minimumdoelstellingen zijn uitgeschreven, liggen ter inzage in alle scholen van de betrokken niveaus, in de openbare bibliotheken en in de PMS-centra.

Ouderverenigingen, verenigingen uit de sociaal-economische of de socio-culturele sector kunnen schriftelijk of telefonisch een gespreksavond aanvragen bij de Infocel. De informatie naar de onderwijsgevenden zelf, zal echter gebeuren via de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO).

De taak van de infocel bestaat er dus in ter plaatse te gaan informeren en noteren wat er bij het brede publiek leeft i.v.m. de eindtermen. Maar het is ook mogelijk om telefonisch of schriftelijk vragen te stellen over deze materie.

Centrum voor Informatie en Documentatie

Koningsstraat 71

1000 BRUSSEL

t.a.v. INFOCEL EINDTERMEN, POSTBUS 920, tel.: 02/219.18.00, fax: 02/219.77.73.

## Leerlingenbegeleiding in de praktijk

MEMO-Leuven stelde een video samen waarin leerlingen en begeleiders vertellen over hun ervaringen in de school. Wat willen leerlingen, hoe kun je als begeleider daarop ingaan en hoe past dat in de schoolcultuur? Drie begeleiders vertellen hierover en geven hun opvatting over leerlingenbegeleiding weer. Drie structuren treden daarbij aan het licht: de specialisering in het voeren van counselinggesprekken, een overzicht van de begeleidingsstructuur en een gemengde structuur waarin de wisselwerking tussen onderwijs en begeleiding de gehele gang van zaken in een school bepaalt.

Het videoprogramma kost 2400 Bfr. en 195 Bfr. voor de handleiding (exclusief BTW en verzendingskosten). Bestellen kan bij MEMO-Leuven, Groenveldlaan 3 bus 3, 3001 Heverlee, tel.: 016/20.12.88., fax: 016/22.41.85.

## Spijbelrapport

Op initiatief van de redactie van het tijdschrift "Caleidoscoop" werd in 1990 een werkgroep "Jeugdenquête" opgericht. Deze werkgroep had als opdracht op geregelde tijdstippen de schoolgaande jeugd uit het vrij gesubsidieerd onderwijs te bevragen over een aantal aspecten van hun leefwereld.

Op 17 juni 1993 werd het onderzoeksrapport over de resultaten van het eerste onderzoek naar de leerling in zijn relatie met de school voorgesteld. Tijdens dit onderzoek werden volgende onderwerpen bevestigd: de leerkrachten, het schoolreglement, de vakappreciatie, de studiemotivatie en -houding, de studieresultaten, de materiële schoolcontext, de omgang met de medeleerlingen,

schoolappreciatie en spijbelgedrag. De resultaten van dit onderzoek zullen ook tweemaandelijks in het tijdschrift "Caleidoscoop" aan bod komen.

Geïnteresseerden kunnen contact opnemen met de redactie, Kerkebosstraat 22, 3550 Heusden-Zolder, tel.: 011/53.91.08 (na 17 uur) of op de abonnementenadministratie, C.S.B.O., M. Lemonnierlaan 129 (5e verdieping), 1000 Brussel, tel.: 02/513.57.08.

## De welzijnszorg in de Vlaamse Gemeenschap

De welzijnszorg komt momenteel erg in de politieke actualiteit. Sinds 1980 behoort deze materie volledig tot de bevoegdheid van de Gemeenschappen. Voor een goed begrip van de huidige situatie is het niet onbelangrijk inzicht te hebben in de beleidslijnen die de Vlaamse Gemeenschap vanaf 1980 in de welzijnszorg heeft uitgetekend.

Het tijdschrift "De Poststraat" heeft nu een speciaal nummer uitgegeven met als titel "De Welzijnszorg in de Vlaamse Gemeenschap. De jaren tachtig in perspectief". Daarin schetst de eerste Vlaamse Minister voor Welzijn en Gezin, en tevens voorzitter van de sociale hogeschool in de Poststraat te Brussel, mevrouw Rika Steyaert de ontwikkelingen in de welzijnszorg gedurende haar ambtsperiode van 1981 tot 1988.

Dit extra nummer omvat 40 bladzijden en kost 200 Bfr. Het kan schriftelijk of telefonisch besteld worden bij het Hoger Instituut voor Maatschappelijk en Cultureel Werk, Sociale Hogeschool, Poststraat 111, 1210 Brussel, tel.: 02/218.17.05.

## Gids sociaal - cultureel en educatief werk

Het nieuwe decreet op jeugdwerk werd binnen de sector nogal positief onthaald. Toch is niet alles rozegeur en maneschijn. Het nieuwe decreet heeft zijn beperkingen en een en ander zal afhangen van wat de minister en zijn administratie met de uitvoeringsbesluiten zullen doen.

Twee betrokkenen, de heer Mark Suyskens en Jan Van Gils hebben dit decreet - nog voor zijn goedkeuring - uit de doeken gedaan met zijn goede en kwade kanten. Hun artikel staat in de vijfde aflevering van de "Gids sociaal-cultureel en educatief werk". In diezelfde aflevering wordt ook de kaart van het jeugdwerk verder uitgetekend zodat de gids nu een volledig overzicht van de hele sector met al zijn deelgebieden en ook alle adressen biedt. Geïnteresseerden die met deze Gids kennis willen maken kunnen een exemplaar op zicht aanvragen. Een brief of fax aan Denise Spanhoge, Kluwer Editorial, Excelsiorlaan 18, 1930 Zaventem, fax: 02/719.15.19, volstaat.

De "Gids sociaal-cultureel en educatief werk" omvat momenteel ongeveer 1000 bladzijden en kost 2499 Bfr. (BTW en verzending inbegrepen). Jaarlijks verschijnen er 3 afleveringen van elk om en bij de 150 bladzijden, aangerekend tegen de dan geldende paginaprijs (momenteel ongeveer 10 Bfr.). Verdere inlichtingen kunnen bekomen worden bij Johan Baert, tel.: 02/719.15.82.

## Rechten van de Minderjarigen en Meerderjarig op 18

Dit zijn de titels van twee reeds bekende brochures van Info Jeugd. Sinds kort zijn deze twee folders herwerkt en aangevuld met de meest recente informatie en ontwikkeling. Ze kosten 100 Bfr. en kunnen schriftelijk of telefonisch besteld worden bij Info Jeugd, Prinsstraat 15, 2000 Antwerpen, tel.: 03/231.07.58.

## Over "lezen" en "informatiegebruik"

De Pluralistische Organisatie voor Bibliotheekgebruik (P.I.O.B.) heeft twee nieuwe tijdschriften op de markt gebracht. "Klapper" is een driemaandelijks uitgave waarin bericht wordt over onderzoek, actuele ontwikkelingen en nieuwe initiatieven en waarin concrete projecten ter bevordering van het lezen en het informatiegebruik in het onderwijs, de bibliotheek en het vormingswerk besproken worden. Een abonnement kost 800 Bfr. voor scholen en instellingen en 600 Bfr. voor individuen. In "De Grijsse Zone" wor-

den recent verschenen folders, brochures, lespakketten, video's e.d. beschreven met vermelding van hun bestelgegevens. De nadruk ligt vooral op sociale en maatschappelijke onderwerpen. Daarnaast stellen telkens een aantal documentatiecentra zichzelf voor. Dit tijdschrift verschijnt vijf maal per jaar en kost 375 Bfr. De P.I.O.B. heeft ook 3 pakketten met jongereninformatie samengesteld. Een eerste pakket behandelt actuele onderwerpen zoals aids, verslaving en seksualiteit. Het tweede pakket bevat overzichtslisten over schoolverlaters, studiemogelijkheden en leren studeren en gedichten, dagboeken en levensverhalen worden gebundeld in het derde pakket. Deze pakketten bevatten interessante informatie voor leerkrachten maar ook voor organisaties die zich tot jongeren richten. De prijs per pakket bedraagt 150 Bfr. (+ verzendingskosten).

Voor meer informatie: P.I.O.B., Tiensevest 142, 3000 Leuven, tel.: 016/22.89.33.

## Vorbereiding op adoptie

Op de zaterdagen 9 en 23 oktober, 13 en 27 november en 4 december in Merelbeke en in Deurne organiseert de Vereniging voor Kind en Adoptiegezin cursussen voor kandidaat-adoptieouders. Na een inleiding over de juridische en medische aspecten van adoptie wordt dieper ingegaan op de motieven waarom men wil adopteren en hoe men kan omgaan met het kind van een ander. Tenslotte komt de opvoeding van adoptiekinderen en wat te doen als ze op zoek gaan naar hun afkomst aan bod. Ter afronding is er een panel en een vraaggesprek gepland. Leden van de V.A.G. betalen voor deze cursus 2.750 Bfr. per persoon en niet-leden 3.000 Bfr. Er is telkens een groep in de voormiddag van 9 uur tot 13 uur en in de namiddag van 14 uur tot 18 uur.

Voor meer informatie: V.A.G., Sulferbergstraat 38, 8000 Brugge, tel.: 050/33.13.58, fax: 050/34.11.36.

## BOEKEN

### Vorbij het individu

WIELEMANS, W.  
Leuven, Garant, 1993, 230 p.

Dit boek gaat uit van de veronderstelling dat maatschappelijke gedragingen een uiting zijn van onderliggende mensbeelden. Die mensbeelden analyseren en helder maken moet dan ook bijdragen tot inzicht en oplossing van diverse problemen. Eerst wijst de auteur op verschuivingen door de tijden heen in het zelfverstaan van de mens. Daarna laat hij zien welk mensbeeld gecreëerd wordt vanuit de fysica, de psychologie, de sociologie en de evolutieleer. Uiteindelijk wordt het dominante beeld van de "mens-als-individu" - een bij uitstek westers beeld - indringend gerelativeerd en ontwerpt de auteur een mensbeeld "vorbij-het-individu". De mens als knooppunt van relaties.

### Nablijven. Een onderzoek naar kinderopvang in de basisscholen van het arrondissement Leuven

DE PAEPE, C.  
Leuven, Opbouwwerk Interleuven, 1993, 145 p.

De maatschappelijke discussie over kinderopvang bevat veel controversen en men is niet zeker waar men met een reglementering naartoe wil. Dit onderzoek heeft getracht een antwoord te vinden op de volgende vragen:

Hoe groot is het aanbod aan opvang buiten de schooluren, wanneer en hoe lang wordt er opvang voorzien?: Aan welke vereisten voldoet het aanbod, inzake infrastructuur, spelmateriaal, be-

geleiding en wat zijn de tekorten?; Wat wordt er aan middelen in de opvang geïnvesteerd en hoe wordt ze gefinancierd?; Hoeveel kinderen zijn er in de opvang, wanneer en hoe lang?. Daarnaast werd ook gepoogd meer inzicht te verwerven in de behoefte aan opvang en wat ouders van de opvang verwachten, door na te gaan of het aantal kinderen in de opvang verschilt naargelang deze aan een aantal voorwaarden voldoet. Bovendien wordt voor de meeste gegevens onderzocht of er regionaal verschillen zijn en verschillen tussen de onderwijsnetten. Het boek kost 500 Bfr. en kan aangekocht worden bij Opbouwwerk Interleuven, Brouwerstraat 6, 3000 Leuven, tel.: 016/23.58.36, fax: 016/20.42.36.

### Treiteren op school

OLWEUS, D.  
Amersfoort, Academische Uitgeverij, 1993, 96 p.

De afgelopen decennia heeft deze Zweedse onderzoeker zich gericht op een specifieke vorm van agressief gedrag, namelijk treiteren in de klas, een bijzonder kwaadaardige vorm van agressie. Door hun lange duur en onophoudelijke regelmaat, kunnen pestrijen het schoolgaan voor een slachtoffer tot een ondraaglijke lijdensweg maken. Olweus' onderzoek heeft ook duidelijk gemaakt dat treiteren ook voor de dader nadelige gevolgen kan hebben. Hij ontwikkelde een programma voor preventie en het terugdringen van treiterproblemen. Het boek kost 455 Bfr. en kan besteld worden bij Acco, Tiensestraat 134-136, 3000 Leuven.

### Burnout in de hulpverlening. Voorkomen en verhelpen

VAN COILLIE, M.  
Leuven, Garant, 1993, 121 p.

Hulpverleners worden vaak geconfronteerd met stress, die tot overspanning kan leiden. Sommigen voelen zich na een tijd helemaal opgebrand. Dit boek beschrijft eerst de signalen en kenmerken van een op gang zijnd proces van stress, overspanning tot burnout. Daarna analyseert het een na een de factoren die stress tot burnout uitlokken. Zowel externe als interne elementen spelen daarin mee. Het belangrijkste deel van dit boek is besteed aan zowel preventieve als curatieve oplossingen.

### Ontwikkeld onderwijs

VAN PARREREN, C.  
Leuven, Acco, 1993, 170 p.

In dit boek wil de auteur de psychische ontwikkeling van het kind, in het bijzonder ook zijn cognitieve ontwikkeling, vooruitbrengen. "Ontwikkeld onderwijs" gaat er van uit dat de ontwikkeling van het kind tot stand moet komen doordat het kind de inhouden van de omringende cultuur in zich opneemt. Allereerst wordt in dit boek aandacht besteed aan de keuze en opbouw van de leerinhouden en aan de ontwikkeling van zinvolle leer- en denkstrategieën bij de leerlingen. In het hoofdstuk "onderwijsleerprocessen" worden vervolgens de principes van goed onderwijs geformuleerd en toegelicht. Hier gaat het dan vooral om die aspecten die in het huidige onderwijs het meest tekort komen. Een volgend hoofdstuk gaat in op de wijze waarop in ontwikkeld onderwijs met de verschillen tussen leerlingen moet worden omgegaan. Ook de problematiek van "achterblijvers" wordt geanalyseerd. Een laatste hoofdstuk wijst er op dat met al het voorgaande nog niets wordt bereikt, als het onderwijs er niet in slaagt het geleerde tot persoonlijke eigendom van de leerlingen te maken. Omtrent dit integratieprobleem draagt de auteur concrete voorstellen aan.

Het boek kost 445 Bfr. en kan besteld worden bij Acco, Tiensestraat 134-136, 3000 Leuven.

## MAJONG

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

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

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

Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

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

MAJONG v.z.w.

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

ASLK: 001-2064133-49.

# INHOUD

Opvoedingsondersteuning aan generatie-arme gezinnen. De pedagogische oefenschool van centrum Kauwenberg als modelproject <i>R. Bierten</i>	p. 3
Schoolopbouwwerk in het buitengewoon onderwijs <i>J. Verrydt</i>	p. 6
Wegzenden van school <i>C. Detrez</i>	p. 10
Het P.M.S. in vraag of de zoektocht naar een nieuw PMS-profiel <i>J. Tallon</i>	p. 12
Katern Over verschillen tussen mannen en vrouwen Welke waardering krijgen masculiene en feminiene waarden ? <i>M. Eykerman</i>	p. 17
Algemene preventie vanuit het comité voor bijzondere jeugdzorg. Schets van een mogelijke aanpak vanuit Antwerpen <i>M. Declair</i>	p. 24
Eindtermen en het bewaken van de onderwijskwaliteit <i>C. Van den Vreken</i>	p. 26
Bereidheid tot samenwerking met de welzijnssector bij leerkrachten in het secundair onderwijs <i>M. Hillen</i>	p. 28
Studentenarbeid, economisch en maatschappelijk belangrijk <i>D. Pardon</i>	p. 32
Wetwijs Het leerlingenstatuut <i>J. Tallon</i>	p. 34
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 35