

WELWIJS

verschijnt 4 × per jaar, jaargang 4, nummer 4, december 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 kaft :

Ilse Wong en Nathalie Janssens

Druk :

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen :

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

Financiële ondersteuning :

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

SCHOOLOPBOUWWERK IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS: DRIE GETUIGENISSEN

In de bijdrage over 'Schoolopbouwwerk in het Buitengewoon Onderwijs' in het Welwijsnummer (1993, 3), werd het theoretisch kader geschetst waarbinnen er aan schoolopbouwwerk in het Buitengewoon Onderwijs gewerkt wordt. Een volgende bijdrage, waarin dieper zou ingegaan worden op enkele concrete voorbeelden van schoolopbouwwerk in het Buitengewoon Onderwijs, werd aangekondigd.

Hier volgen één voorbeeld van een B.L.O.-school die pas dit schooljaar instapte en twee voorbeelden van scholen die sinds de invoering van het onderwijsvoorrangsbeleid van migranten, timmeren aan schoolopbouwwerk.

Een getuigenis uit een B.L.O.-school

In de B.L.O.-school te L. werd in september '93 gestart met het onderwijsvoorrangsbeleid van migranten. Eén van de doelstellingen inzake schoolopbouwwerk was voor deze school: 'meer toenadering zoeken tot de oudergemeenschap van de migrantenleerlingen en trachten hen nauwer bij het schoolleven te betrekken'. We laten de directie van de school zelf aan het woord: 'In het begin van het schooljaar werden wij geconfronteerd met het fenomeen dat een aantal, vooral Turkse, migrantenleerlingen wilden overschakelen naar het gemeenschapsonderwijs. Daar werd niet op ingegaan omdat tussen de scholen van het gemeenschapsonderwijs en die van het katholiek net afgesproken werd dat men geen leerlingen aanvaardt tenzij er toestemming is van het gewoon P.M.S. en de schooldirectie. De redenen waarom men van school wenste te veranderen waren:

- het godsdienstonderwijs;
- het onderwijs in eigen taal en cultuur;
- het organiseren van een Turks feest in het gemeenschapsonderwijs;
- de wens van de kinderen zelf om te veranderen.

We kwamen dit te weten via een gesprek met een migrantenmoeder. Uit dit gesprek ontstond het plan om een avond in te richten voor de migrantenouders van de school. Hierbij stelden we ons de volgende doelen:

1. de ouders duidelijke informatie geven over onze school; wat is buitengewoon onderwijs en hoe wordt op deze school gewerkt?
2. de ouders laten kennismaken met ons schoolteam;
3. een overzicht geven van de activiteiten, binnen- en buitenschools;
4. samen zoeken naar goede vormen van samenwerking;
5. inspelen op vragen van de ouders;
6. informatie geven over wat er door de school aan de ouders gevraagd wordt;
7. onderzoeken of het mogelijk is om een migrantenfeest te organiseren.

Een vroegere leerlinge van de school zou als tolk fungeren.

Voor ons was dit een project vol vraagtekens, vooral omdat we van het integratiecentrum vernamen dat een soortgelijke poging bij de collega's van het gemeenschap-

sonderwijs niet zo vlot gegaan was, de avond liep uit in een grote discussie die niet sereen verliep. Er moest dus grondig voorbereid worden en er moesten ook duidelijke afspraken gemaakt worden over hoe de avond zou georganiseerd worden. Samen met de afgevaardigde van het integratiecentrum en de B.L.I.O.M. werd een strategie uitgedokterd. Een uitnodiging werd door het integratiecentrum in de taal van de migrantenouders vertaald. De oud-leerlinge bezocht elk ouderpaar persoonlijk en nodigde hen uit op de samenkomst. Nu was het afwachten.

Op de avond zelf werden de ouders door ons in een ongedwongen sfeer ontvangen. Er was gezorgd voor koffie, frisdrank en versnaperingen. Er kwamen drie ouderparen opdagen. De avond verliep in een rustige sfeer en het vooropgestelde programma kon goed afgewerkt worden.

Uit deze samenkomst kwamen we tot de volgende vaststellingen:

- deze ouders zijn even bezorgd voor de schoolloopbaan van hun kinderen als Vlaamse ouders;
- er bestaat bij de migrantenouders nog een drempelvrees t.a.v. de school;
- zij vinden het belangrijk dat hun kinderen zich gedragen zoals het hoort;
- ze zijn bezorgd om hun eigen taal, cultuur en godsdienst, maar ze wensen evenzeer dat hun kinderen goed Nederlands leren spreken;
- ze hebben niet altijd voldoende inzicht in onze Vlaamse schoolstructuren;
- ze zijn bereid tot samenwerking waar mogelijk.

We bleven met de volgende bedenkingen zitten:

- we waren een beetje teleurgesteld dat er niet meer ouders aanwezig waren. Anderzijds was de kleine groep gunstig om in gesprek te komen;
- het inschakelen van een tolk uit hun eigen gemeenschap werd erg gewaardeerd;
- ook de uitnodiging in de eigen taal werd positief onthaald;
- we hadden vooraf gevraagd om geen discussie te houden over het godsdienstonderwijs;
- deze eerste stap was positief voor beide partijen en we leerden veel van elkaar;
- we rekenen er een beetje op dat de aanwezige ouders 'reclame' zullen maken bij de andere ouders om de volgende keer ook aanwezig te zijn;

- we ondervonden een verschil tussen de Marokkaanse en Turkse ouders;
- de jongens geven meer problemen in de gezinnen en ze worden ook losser opgevoed;
- de kinderen van migranten hebben het moeilijk om Belgische vriendjes te maken omwille van de taal én de woonplaats: ze leven samen in één wijk.

Enkele leuke gevolgen van deze avond: als schoolgemeenschap zijn we uitgenodigd op een bruiloftsfeest en op het Turks kinderfeest. Ouders willen ook in de klas komen spreken over hun cultuur en gewoonten. We plannen een bezoek aan de plaatselijke moskee'.

Twee getuigenissen uit het BuSO-onderwijs

In het vorig artikel over schoolopbouwwerk werd reeds een concreet getuigenis gebracht van een Intern Pedagogisch Begeleider Migrant (I.P.B.M.) die een full-time opdracht heeft in een BuSO-school opleidingsvorm 3. In deze opleidingsvorm krijgen jongeren een opleiding om zich later in het gewoon leeven arbeidsmilieu te kunnen integreren. In de hierna volgende voorbeelden komen twee scholen, type 2, jongeren met een matig of ernstig mentale handicap en type 4, jongeren met een lichamelijke handicap aan bod. Op de koop toe beschikken deze scholen over weinig onderwijsvoorrangsbeleidsuren. Scholen die met minder dan 5 u. het onderwijsvoorrangsbeleid gestalte moeten geven *kunnen* eigenlijk hun werk niet goed doen. Dat deze scholen toch positieve resultaten bereiken komt omdat ze er buiten deze uren ook nog heel veel tijd en energie aan besteden! Omdat de materie vaak de nodige discretie vraagt ten aanzien van de ouders en de school werden namen van personen, scholen en plaatsen enkel met de initialen aangeduid.

Een eerste getuigenis uit een BuSO-school

Deze komt van C., een Intern Pedagogisch Begeleider Migrant in een BuSO-school type 4 opleidingsvorm 2, dat is een school voor leerlingen met een lichamelijke handicap die later in een beschermd leeven werkmilieu zullen terecht komen. Ze heeft 5 lessen om haar taak uit te oefenen. Al van bij de start merkte ik dat C. een grote interesse had voor de culturele achtergronden van de migranten. Zij zocht contact met de ouders van haar leerlingen en ze probeerde ook het team meer te informeren en te sensibiliseren over de achtergronden van de migrantenleerlingen. Toch was het voor haar bij de start niet eenvoudig om aan schoolopbouwwerk te werken. 'Na de eerste navormingssessie over schoolopbouwwerk dacht ik écht dat dit een niet-te realiseren opdracht was. De drempel tussen onze school en de migrantengezinnen leek me onoverbrugbaar. Daarin kwam een ommekeer door mijn contact met een Turks gezin', vertelde C. Vorig schooljaar had ze een ingrijpende ervaring met het gezin van een Turkse jongen, leerling op de school van C., waarvan de gezondheidstoestand plots achteruitging. 'Als contactpersoon van de jongen heb ik deze jongen toen begeleid. Later, na het overlijden van de jongen, volgde een herdenking op school. Hierbij fungeerde ik als tussenpersoon tussen de school en het ge-

zin. Elkeen moest een beetje water bij de wijn doen. Het resultaat was een herdenking met lezingen uit de koran en uit de bijbel. Naast de familie van de overleden jongen, de leerlingen en de leerkrachten woonden ook andere Turkse ouders de herdenking bij'.

Over haar belevenissen met dit gezin hield C. een ontroerend dagboek bij. Enkele passages uit dit dagboek mag ik met haar toestemming overnemen. Zij illustreren perfect de weg die C., de school en de ouders naar elkaar aflegden.

'Mijn eerste contact met G. kwam totaal onverwacht. G. was plotseling erg ziek geworden en in het ziekenhuis opgenomen. Daar hij als nieuwe BuSO-leerling nog onbekend was voor het team van leerkrachten, besloot ik in mijn functie van Intern Pedagogisch Begeleider Migrant naar hem toe te gaan in naam van onze school..

Samen met de directie van de school bezocht ik G. We werden goed ontvangen, al verliep dit eerste contact een beetje stroef en oppervlakkig.'

Na dit eerste bezoek volgen er nog vele. Bij deze bezoeken leert C. ook de ouders, zussen en broer van G. kennen: 'Donderdagavond ben ik dan even naar G. gegaan. Zijn vader en moeder waren er ook. Daar G. steeds minder at en hij het ziekenhuiseten niet lekker vond had zijn moeder zelf eten meegebracht. De opgerolde druivebladeren met een pikante vulling kende ik reeds, het andere gerecht niet. S. legde mij uit dat het ook typisch Turks was: pittig bereid fijn gemalen schapevlees waardoor deegwaren waren gemengd. Het geheel werd gegeten met een zoete yoghurt-mayonaise. Ik moest van beide gerechten proeven. Zo zaten we met ons vijven gezellig samen. Ze vroegen me ook om nog wat te blijven en samen naar de Turkse TV te kijken. Moeder kwam naast me zitten en gaf me een schouderklopje. Ik had het gevoel dat ik stilaan geaccepteerd werd.'

Wanneer G. weer naar huis mag (om in familiekring te kunnen sterven) gaat C. ook op bezoek bij de jongen thuis. 'Even later kwam de moeder binnen met de jongste telg van het gezin. Ze had een flesje reukwater in haar hand en kwam naar me toe. Ik wist niet wat er van me verwacht werd. Zij goot een beetje reukwater over mijn handen. De bedoeling was blijkbaar dat ik mijn handen en aangezicht zou verfrissen. Even later kwam S. met een schaalje waarop grote gekleurde brokken lagen. Het was Turks fruit (locum), vreselijk zoet. Toen deed de moeder iets raars. Ze gaf een teken aan G. en verdween in een kamer. Verbaasd keek ik naar G. Hij vertelde me dat zijn moeder (zoals alle gelovige moslims) op vaste tijden bad. Daarom ging ze de kamer binnen, die was speciaal ingericht als gebedsruimte. Als moeder haar gebed beëindigd had ging ze naar de keuken samen met S. Ze kwam terug met kopjes koffie en broodjes. Ik voelde me erg verlegen omwille van het vele werk dat ze ervan gemaakt hadden. Ik zei dat dat allemaal niet nodig was. Ze lachten en gebaarden dat ik een broodje moest nemen en koffie. G. vertelde dat dit echte Turkse koffie was. De broodjes had zijn moeder zelf gemaakt.'

C. wordt vooral voor de oudste zus een echte vertrouwenspersoon. Het meisje staat op trouwen. Ze vreest dat ze kinderen zal krijgen die ook de ziekte van G. hebben. 'Volgens de informatie waarover ik beschikte was de ziekte van G. erfelijk en was S. 'draagster'.

Ik probeerde haar op een eenvoudige manier uit te leggen wat 'draagster' wil zeggen. Ik raadde haar aan om voor haar huwelijk een dokter te raadplegen.'

Op school worden de leerkrachten en de andere leerlingen op de hoogte gehouden over de toestand van G. Er worden plannen gemaakt om G. te gaan halen om het kerstfeest op school mee te vieren. Het bleef echter bij plannen want enkele dagen voor Kerstmis overlijdt de jongen. C. wordt onmiddellijk verwittigd door de oudste zus. C. informeert zich over hoe men best zijn medeleven betuigt aan Turkse mensen. Via haar broer, verneemt ze dat elke streek in Turkije zijn eigen gewoontes heeft in verband met rouw en condoléance. *'In dit geval was het meestal aangewezen dat je een condoléancekaartje schreef en dat je dit persoonlijk aan een lid van de familie gaf. Natuurlijk moest je er wel op letten dat het geen kaartje was waar christelijke symbolen op afgebeeld waren.'*

C. beschrijft haar bezoek aan de familie als volgt: *'Voor het huis stonden enkele neven en de verloofde van S. Ze gaven ons een hand en brachten ons tot de achterdeur. Samen met de directrice werd ik via de keuken in de woonkamer gebracht, terwijl de directeur (van het M.P.I., Medisch Pedagogisch Instituut, aan de school verbonden) en J. (maatschappelijk assistent van het M.P.I.) in de kamer van G. werden geleid. Deze kamer had een aparte ingang. Je kon bij het binnenkomen reeds het enorme gehuil en gejammer vanuit het vrouwenvertrek horen. Toen we er binnen kwamen stond S. me op te wachten. Zonder woorden omhelsden we elkaar. Het werd me allemaal te machtig. Ze bracht me naar haar moeder. Ik wou mijn hand uitsteken om mijn deelneming te betuigen. Zij stak haar beide handen naar me uit. Ik knielde voor haar neer en er volgde een innige omhelzing. Het greep me echt aan. Ze gebaarde dat ik naast hen moest gaan zitten... S. vertelde dat G. volgens hun gewoonte begraven zou worden in Turkije... We bleven nog een tijdje stil zitten. Ik keek om me heen. Het was vreemd. Afwisselend praatten de vrouwen luid tegen elkaar, dan viel er weer een doodse stilte, het volgende moment begon één vrouw te jammeren, onmiddellijk gevolgd door alle vrouwen. Dit herhaalde zich enkele malen...'*

De volgende dag gingen leerkrachten ook hun deelneming betuigen bij de familie. C. bracht hen vooraf op de hoogte over hoe ze dat best konden doen en waaraan ze zich bij het bezoek konden verwachten. *'Ik maakte hen er ook attent op dat men in een Turkse familiekring toch maar raar zou opkijken bij het zien van minirokjes. Naar best vermogen werden de minirokjes welwillend omgetoverd in midirokjes.'* In januari neemt C. terug contact met de familie. G. had in november een amaryllis geplant in de school. C. had hem tijdens het kerstverlof verder verzorgd. *'De plant droeg nu een prachtige witte bloem. Ik vond dat de familie van G. er recht op had en nam de amaryllis mee. Ik wist niet of dat goed was, maar ik hoopte maar dat ze mijn gebaar zouden begrijpen. Ik werd hartelijk ontvangen. Ze waren blij met de plant.'* Tijdens dit bezoek neemt de oudste dochter haar in vertrouwen. Ze zou zich willen laten onderzoeken om na te gaan of ze draagster is van de ziekte, aanvankelijk stuit dit op verzet van haar vader. Later, tijdens een bezoek van C. aan het gezin stemt de vader wel toe. *'Hij wilde wel meegaan. Natuurlijk stemde ik hiermee*

in. Toch voelde ik me er niet gerust in. Het lag niet in mijn bedoeling hier even de wet te spellen. Ik wilde enkel de familie helpen. Ik vroeg me af of ik wel goed gehandeld had. Ik stelde ook voor om een tolk te vragen. Dat werd afgewezen. De schande van de familie zou iedereen ter ore kunnen komen. Dit mocht in geen geval. S. zou wel vertalen. Ze vonden dat ze genoeg Nederlands verstonden. Dit was enkel een zaak van hun gezin.'

Sindsdien heeft C. ook vlotte contacten met de andere migrantenouders. Zij vindt het ontzettend belangrijk dat ouders zich 'goed voelen' bij een dergelijk contact. Daarom gaat ze meestal alleen op huisbezoek. Elke familie telt wel een broer of zus die voldoende Nederlands spreekt. Het is immers delicaat om met ouders over hun gehandicapt kind te spreken. Vaak schamen de ouders zich over hun kind. Ze willen er geen vreemden bij. *'Als je geluk hebt een tolk te vinden die tot dezelfde gemeenschap behoort is het natuurlijk meegenomen en kan je zelfs meer bereiken'*, zegt C.

Op de vraag of migrantenouders anders reageren dan ouders van Belgische kinderen antwoordt C.: *'Na mijn veelvuldige contacten kan ik moeilijk een onderscheid maken. De aanvaarding (van de handicap) is en blijft een dagelijks gegeven waar je als jongere en als ouder telkens weer moet voor vechten. De betrokkenheid ten opzichte van het schoolgebeuren is wel verschillend. Voor de niet-Europese migranten is er wel degelijk een scheiding tussen de opvoeding en verantwoordelijkheid op school en thuis. Het is 'gij daar en ik hier'. Willen we een brug slaan tussen het gezin en de school dan zijn regelmatige oudercontacten, waarbij zowel algemene informatie verstrekt wordt als informatie over het individuele kind, voor deze ouders dus evenzeer nodig als voor Belgische ouders. Als ik mijn collega's op regelmatige tijdstippen op de hoogte breng van de thuissituaties wordt dit erg geapprecieerd. Collega's komen ook geregeld bij mij te rade bij plots opduikende problemen of voorvallen. Dit heeft een gunstige invloed op de werking met deze jongeren. Ook van de ouders krijg ik nu al duidelijke vragen. 'Help mijn kind de taal goed te leren want wij kunnen het niet en nu zijn we er te oud voor' of 'Mijn kind is ziek en heeft toch geen toekomst, of wel?...' De steun van de directie en de collega's verliep niet altijd even vlot. 'Soms ondervond ik wel eens tegenkantingen waardoor ik me begon af te vragen waar ik allemaal mee bezig was. Het lijkt soms dat onze jongeren zich heel wat toleranter opstellen ten aanzien van migranten dan de volwassenen binnen het leerkrachteam en de overige diensten van het Medisch Pedagogisch Instituut. Bij sommigen zijn de weerstanden nog groot: hoe onbekender hoe meer wantrouwen. Ik heb moeten leren compromissen te sluiten. Soms lukt dat, soms ook niet.'*

Via mijn begeleidingswerk weet ik dat C. hier o.m. verwijst naar moeilijkheden met een collega in het Medisch Pedagogisch Instituut. Hij zorgde tot dusver voor de contacten met de ouders en hij voelde zich wellicht niet goed omdat C. op 'zijn terrein' kwam. Dezelfde problemen werden mij ook gesignaleerd in andere scholen die met een Medisch Pedagogisch Instituut samenwerken. Het is blijkbaar moeilijk om te aanvaarden dat de Intern Pedagogisch Begeleider Migrant plots wél toegang kan krij-

gen tot de ouders van migrantenkinderen, waarvoorheen de sociale dienst van het Medisch Pedagogisch Instituut daar niet in slaagde. Plots worden aan de Intern Pedagogisch Begeleider Migranten ook vragen gesteld over formulieren die moeten ingevuld worden of betalingen die moeten gebeuren, iets wat eigenlijk de taak van de contactpersoon van het Medisch Pedagogisch Instituut is. Duidelijke afspraken over wie wat doet bleken hierbij nodig. In andere scholen verloopt de samenwerking dan weer heel positief. Ik denk aan het Medisch Pedagogisch Instituut, verbonden aan een school type 7, dove en slechthorende kinderen, waar de B.L.I.O.M. en Intern Pedagogisch Begeleider Migranten van het B.L.O. en BuSO, samen met de orthopedagoog van het Medisch Pedagogisch Instituut op zoek gaan naar een weg om migrantenouders beter te betrekken bij de gebarentaal die de kinderen op school leren. Er zijn plannen om een videoprogramma te maken van deze gebarentaal, met een Turkse en Marokkaanse vertaling. Uit deze ervaring blijkt dat het nodig is dat ook de mensen van het Medisch Pedagogisch Instituut goed geïnformeerd worden over de doelen van het onderwijsvoorrangsbeleid ten aanzien van migranten.

Een tweede getuigenis uit een BuSO-school

Wanneer ik op een herfstige maandagmiddag de school van mevrouw C. bezoek krijg ik het enthousiaste verslag van een uitstap die ze daags daarvoor maakte met enkele mensen van de parochie. Ze bezocht een Joods restaurant en een synagoge in Antwerpen. Meteen maakt ze plannen om een dergelijk bezoek aan een moskee te organiseren voor haar leerkrachten. Ze vernam immers tijdens haar uitstap dat een bezoek aan een moskee in de omgeving ook mogelijk is.

Mevrouw C. is directrice van een BuSO-school, type 2, opleidingsvorm 1. Dat betekent dat in haar school jongeren met een matige of ernstige handicap onderwijs volgen. Dit onderwijs heeft tot doel de leerlingen een sociale vorming te geven teneinde hun integratie mogelijk te maken in een *beschermde leefmilieu*.

Type 2 onderwijs wordt reeds ingericht op kleuter-niveau en in de voorschoolse periode kunnen ouders beroep doen op een thuisbegeleidingsdienst. Wanneer jongeren na hun onderwijsloopbaan thuis blijven, wordt de thuisbegeleidingsdienst weer ingeschakeld, vaak via bemiddeling van de school. *'We proberen echter al onze jongeren te plaatsen'*, vertelt mevrouw C. 'Het is niet goed dat ze geen normaal dagritme meer hebben, een dagcentrum brengt structuur in hun leven'. De school van mevrouw C. telt zes migranten op een schoolbevolking van 40 leerlingen. Zij heeft dit schooljaar recht op twee lesuren onderwijsvoorrangsbeleid. Als directie met lesopdracht heeft mevrouw C. van bij de start van het onderwijsvoorrangsbeleid de functie van Intern Pedagogisch Begeleider Migranten zelf waargenomen. Dat is bijna een logisch gevolg van de manier waarop mevrouw C. haar taak als directie uitvoert. Zij is niet alleen directrice van haar personeel en van de leer-

lingen, zij beschouwt haar taak veel ruimer. Ouders zijn steeds welkom in haar school. Schoolopbouw-werk is al jaren een vanzelfsprekend onderdeel van haar opdracht. Zij onderhoudt contacten met thuisbegeleidingsdiensten en beschutte werkplaatsen. Vaak speelt ze een bemiddelende rol tussen de ouders en de centra waar haar leerlingen na het BuSO terecht komen. Sinds er in haar school ook enkele (voornamelijk Turkse) migrantenjongeren onderwijs volgen heeft ze ook contacten met de recent opgerichte lokale integratiedienst. Omdat medewerkers van deze dienst doorgaans niet vertrouwd zijn met het Buitengewoon onderwijs, zal de verantwoordelijke van die dienst uitgenodigd worden op de school om kennis te maken met de kinderen en het personeel. Voortaan zal zij ook beroep kunnen doen op de tolk van dit centrum, deze persoon kent de gezinnen waaruit haar leerlingen komen. Vorig jaar zorgde mevrouw C. voor een Turkse versie van de info-brochure van de school en samen met de B.L.O.-school stelde ze voor de migrantenouders een brochure samen over de bosklassen. Via pictogrammen konden de ouders het dagverloop tijdens de bosklassen volgen. Ze kregen de geruststelling dat er geen varkensvlees gegeten wordt via een tekening van een cotelet met een kruis over. Ook over gescheiden slaappleatsen van jongens en meisjes werd informatie gegeven. Toch gingen de Turkse meisjes van het BuSO vorig schooljaar niet mee op bosklas. In het B.L.O. lukte dat wel. *'Je moet daar vroeg mee beginnen'*, zegt mevrouw C. *'In het B.L.O. zijn de ouders ook jonger, vaak van de tweede generatie, terwijl wij nog werken met eerste generatie migranten'*.

Ook naar haar team toe werkt ze stimulerend en motiverend. Intercultureel onderwijs wordt in deze school vooral ingevuld als: 'werken aan de houding van het team ten aanzien van mensen met een andere culturele achtergrond en aan het team de nodige informatie doorspelen over deze achtergronden'. Interessante informatie uit de navorming wordt door mevrouw C. ook doorgegeven aan de leerkrachten. Naar aanleiding van het bezoek van de fotograaf op school werd door enkele leerkrachten geopperd dat het weinig zin had om de foto's mee naar huis te geven aan migrantenkinderen. *'Die mensen willen dat toch niet'*. Mevrouw C. reageert telkens op dergelijke uitspraken: *'Wij moeten niet uitmaken wat die mensen willen of niet willen, we moeten niet in hun plaats beslissen, ze kunnen dat zelf!'*

In de twee voorbije jaren dat er een onderwijsbeleid voor migranten gevoerd wordt, merkt mevrouw C. ook een positieve evolutie, zowel bij de ouders als bij de leerkrachten van haar school. *'Doordat leerkrachten op huisbezoek gaan, groeit het begrip voor migrantenouders. Je wordt er zo gastvrij ontvangen, daar kunnen wij vaak een lesje aan nemen!'*

De ouders reageren minder afwijzend op voorstellen om hun kind naar een dagcentrum te laten gaan, nadat ze niet meer leerplichtig zijn. *'Hierover proberen we de ouders zo vlug mogelijk in te lichten'*. *'Wanneer ouders merken dat de school zich inzet voor dergelijke zaken, komen ze echter ook met allerlei andere problemen af. Ik heb geleerd grenzen te stellen, b.v. ik wil wel alles opzoeken en aanvragen voor de kinderen die hier bij ons op school zitten, maar niet voor de an-*

dere kinderen van het gezin, daar zijn andere instanties voor', vertelt mevrouw C. Ook financiële of relatieproblemen in het gezin kunnen onmogelijk door de school opgelost worden. Soms is dat teleurstellend: 'Je wilt een gezin helpen, maar je merkt dat de problemen veel dieper zitten en dat je machteloos staat.'

De ouders nemen nu ook al meer contact als er zich een opvoedingsprobleem stelt en dat vindt mevrouw C. heel positief. Zo kwam de oudere broer van een Turkse leerling haar enkele weken geleden vertellen dat zijn zus niet graag meer naar school kwam. Er werd gepraat over de mogelijke oorzaak van die plotse afkeer van de school. *'Eerst dacht ik dat het kwam omdat ze lang op vakantie naar Turkije geweest waren',* vertelt mevrouw C., *'uiteindelijk bleek de reden dat het meisje niet meer in haar vroegere groep zat. In haar nieuwe groep zaten geen Turkse meisjes meer. Ik heb de broer dan meegenomen naar de twee klasgroepen en ik hem hem verteld dat zijn zus beter in haar huidige groep zat omdat de kinderen van de andere groep 'niet spreken en niet veel weten' en zijn zus 'meer kon leren'. De broer gaf zijn toestemming. Hij sprak even in het Turks met zijn zus en daarna was er geen enkel probleem meer. Dat die ouders zélf de stap naar school gezet hebben, dat vind ik een hele vooruitgang. Zo kwamen ouders ook vertellen dat hun dochter menstrueerde en ze vroegen of er op school de nodige verzorging kon gegeven worden. Dat was het resultaat van een hele informatiecampagne om de Turkse meisjes niet thuis te houden op de dagen van menstruatie. De school beloofde dat ze zelf voor de verzorging zou instaan. Resultaat: ze blijven niet meer thuis!*

Tot hier twee concrete getuigenissen van leerkrachten die hun taak als Intern Pedagogisch Begeleider Migranten volledig ter harte nemen. Eerlijkheidshalve moet ik bekennen dat niet alle scholen in het Buitengewoon onderwijs even ver staan. Er blijven scholen waar de meerderheid van het team nog steeds grote weerstanden heeft tegenover een dergelijke invulling van schoolopbouwwerk. Zij blijven erbij dat *'de ouders zich maar aan ons moeten aanpassen'*. Het is echter hartverwarmend dat mensen zoals hierboven beschreven op een navormingssessie aanwezig zijn. Zij geven concrete voorbeelden van hoe het wél kan en ik heb vaak de indruk dat die voorbeelden een grotere invloed hebben op de aanwezigen dan onze theorieën over schoolopbouwwerk!

Anita WUESTENBERG
Nieuwstraat, 59
3360 Bierbeek

LEERLINGENBEGELEIDING: EEN VRAAG MET VELE VRAAGTEKENS

“Leerlingenbegeleiding” is in de Vlaamse onderwijsdiscussie een actueel thema, dat toenemende belangstelling geniet. Deze belangstelling wordt gezien als een correctie op de vaststelling dat het onderwijs veelal op kennisoverdracht ingesteld is, en scholen zich over het algemeen weinig bekommeren om de ruimere ontwikkelingsbehoeften van hun leerlingen. De aandacht voor “leerlingenbegeleiding” gaat gepaard met pleidooien voor “zorgverbreding” in de taakstelling van leerkrachten en van de scholen. Tegelijk wordt een nauwere samenwerking pleit tussen het onderwijs en diverse vormen van welzijnswerk.

Het onderscheid lesgebonden-lesoverstijgende begeleiding

De aandacht voor leerlingenbegeleiding gaat gepaard met een zeer heterogene praktijk terzake. Voor een goed begrip van deze praktijk is het nodig een onderscheid te maken tussen wat men noemt “lesgebonden” en “lesoverstijgende” begeleiding.

De *lesgebonden* begeleiding omvat de studie- en persoonlijke begeleiding van leerlingen, uitgevoerd door leerkrachten tijdens hun lesopdracht. Deze vorm van leerlingenbegeleiding is gericht naar een optimalisering van het leerproces dat door de school gerealiseerd moet worden. Ze houdt in dat de leerdoelen mee bepaald worden vanuit de beginsituatie en persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen, eerder dan vanuit strikt gesteld vakvereisten. Leerlingenbegeleiding is in dit opzicht niet meer, maar vooral ook: niet minder, dan het geven van goed onderwijs, met maximale toepassing van het individualisatieprincipe. In deze vorm van leerlingenbegeleiding is uiteraard de *leerkracht* de centrale figuur. Van deze leerkracht wordt verwacht dat hij zijn *vak kent*, dat hij een *visie heeft* over hoe om te gaan met jonge mensen, opgroeiend in vaak zeer verschillende situaties, én dat hij in staat is eventuele *probleemsituaties* tijdig te onderkennen en zo nodig door te verwijzen. Het zijn geen geringe vereisten, en de voorwaarden tot realisatie ervan komen in de huidige schoolpraktijk en -beleid onvoldoende tot hun recht. De actueel vast te stellen aandacht voor het thema “leerlingenbegeleiding” kan hier mogelijks een kentering bewerkstelligen.

Een tweede vorm van begeleiding is de *lesoverstijgende* begeleiding, d.w.z. een begeleiding die niet direct aan de afzonderlijke lessen gekoppeld is. Het gaat om aspecten van begeleiding die in meerdere vakken aan de orde zijn, of die te maken hebben met de algemene situatie van leerling en klas in de school. De aandacht voor deze lesoverstijgende begeleiding is sterk verschillend van school tot school: niet alle scholen treffen op dezelfde wijze, of in een gelijke mate, voorzieningen om de lesoverstijgende begeleiding te *systematiseren* en er een duidelijke *structuur* aan te geven. De discussie over lesoverstijgende

begeleiding wordt hierdoor vertekend: meer *informele vormen van begeleiding* worden er in buiten beschouwing gelaten, ook al zijn deze – ook in scholen waar wél een formeel uitgewerkte structuur bestaat – wellicht (zeer) belangrijk.

Modellen van lesoverstijgende begeleiding

Scholen die hun lesoverstijgende begeleiding formaliseren doen dit volgens verschillende patronen.

Mogelijke “modellen” van lesoverstijgende leerlingenbegeleiding, zoals deze uit de actuele praktijk kunnen worden afgeleid, zijn b.v.:

Het specialistenmodel

In een eerste variant van dit model staat de *schoolleiding* centraal, d.w.z. de directie, veelal bijgestaan door een coördinatorteam. Deze coördinatoren zijn leerkrachten die binnen het schoolwerkplan verantwoordelijk zijn voor de begeleiding van een aantal klassen. Directie en coördinatoren signaleren waar problemen liggen, dit op basis van informatie die zij krijgen van leerkrachten, ouders en eventueel de leerlingen zelf, en op basis van eigen observatie. De aandacht gaat vooral naar studiekeuzebegeleiding en begeleiding van probleemgedrag. Directie en coördinatoren zorgen voor de nodig geachte begeleiding; voor specifieke problemen wordt eventueel beroep gedaan op een extern begeleider, b.v. een PMS-begeleider.

In een tweede variant van dit model wordt gewerkt met *interne leerlingenbegeleiders*, dit zijn leerkrachten die binnen hun opdracht een aantal uren vrijgesteld worden specifiek voor leerlingenbegeleiding. Aandachtspunten zijn studie- en studiekeuzebegeleiding, begeleiding van klasgroepen en persoonlijke of sociale begeleiding. Voor specifieke problemen wordt ook hier externe begeleiding ingeschakeld. Op te merken in deze variant is de grote nadruk op leerlingenbegeleiding als een vorm van *leerkrachtenbegeleiding*: men betracht via advies en informatie leerkrachten te sensibiliseren voor een ruimer opgezette begeleidingstaak.

Het tutormodel

In dit model heeft elke leerling een individuele, zelf gekozen begeleider binnen de school. In Vlaanderen is dit model vooral bekend als het systeem van de zogenaamde "groene mens". Bij het begin van het schooljaar krijgt elke leerling de mogelijkheid een vertrouwenspersoon te kiezen uit de volwassenen binnen de school: leerkrachten, administratief en onderhoudspersoneel, directie. Deze vertrouwenspersonen ("groene mensen") worden anoniem gekozen; de directie fungeert als eerste contact tussen vertrouwenspersoon en leerling. Dit contact houdt in dat de directie de betrokken volwassene vraagt of hij bereid is op het verzoek van de leerling in te gaan; dit contact vindt dan ook plaats bij het begin van het schooljaar. Ook de ouders kunnen zich via de directie tot de vertrouwenspersoon van de leerling wenden, met verzoeken om bemiddeling of hulp.

Het klasseraadmodel

In dit model is de klasseraad spil van de leerlingenbegeleiding. De klasseraadvergadering wordt telkens bijgewoond door de directie, de PMS-begeleider (cfr. infra) en de betrokken leerkrachten. Onder deze laatsten worden in eerste instantie de leerkracht-klastitularis en de leerkrachten basisvakken begrepen. Aandachtspunten zijn vooral studie- en studiekeuzeproblemen.

De figuur van de *klastitularis* verdient nadere toelichting. Een klastitularis is een leerkracht die organisatorisch en administratief verantwoordelijk is voor een bepaalde klas, b.v. opmaken van rapporten, informatie overbrengen van de directie naar de leerlingen toe e.d.m. Naargelang de school heeft de klastitularis ook een minder of meer uitgewerkte begeleidingstaak, die zowel corrigerend als ondersteunend kan zijn. Zo b.v. fungeert de klastitularis als brugfiguur tussen diverse instanties binnen de school, b.v. tussen de klas en de vakleerkrachten en tussen de leerkrachtengroep en de ouders. Hij kan fungeren als vertrouwenspersoon, voor de leerlingen, en voor leerkrachten, die hem aanspreken op het binnen de klas heersende klasklimaat, en die eventueel vragen remediërend tussen te komen.

Bij wijze van voorlopige conclusie kan gesteld worden dat de praktische uitwerking van geformaliseerde vormen van les overstijgende leerlingenbegeleiding zeer verscheiden is, naar opzet en niet in het minst naar intensiteit. Tegelijk blijft het principe zelf ter discussie staan, d.w.z., lang niet iedereen is overtuigd van de nood aan een zeer uitgewerkte les overstijgende schoolinterne leerlingenbegeleiding.

Enkele kernpunten in de discussie

De twijfel die geuit wordt ten aanzien van de nood aan een les overstijgende, schoolinterne leerlingenbegeleiding is deels van technische aard, deels fundamenteel.

Op het *technische* vlak wordt de vraag gesteld of les overstijgende leerlingenbegeleiding niet veeleer een "tweedelijnsstaak" is, d.w.z. een taak die best buitenschools opgenomen wordt, via een doorverwijzing vanuit de school. Hierbij wordt doorgaans gedacht aan het *Psycho-Medisch-Sociaal Centrum (PMS-centrum)*, als een concrete verbindinglijn tussen school en diverse vormen van welzijnswerk. In de praktijk is het trouwens zo dat in alle modellen van leerlingenbegeleiding het P.M.S. de buitenschoolse instantie bij uitstek is waarop beroep gedaan wordt, hetzij systematisch, hetzij wanneer de nood aan externe begeleiding zich voordoet.

Op het *fundamentele* vlak wordt de vraag gesteld naar de *betekenis* van het onderscheid lesgebonden-les overstijgende begeleiding en naar de *gegrondheid* van de aanname van een toenemende nood aan les overstijgende begeleiding. Kenmerkend inderdaad voor de actuele discussie over leerlingenbegeleiding is dat de *centrale rol van de leerkracht*, ook in de les overstijgende begeleiding, benadrukt blijft. De motivering hiervoor is dat een aparte functie van leerlingenbegeleiding weinig zinvol is, wanneer een zorgvuldige aandacht voor de totale persoonlijkheid van iedere leerling geen basiscomponent is van de dagelijkse interactie op school. Lesgebonden en les overstijgende begeleiding dienen derwijze nauw met elkaar verbonden te zijn. Het voordeel van geforma-



liseerde vormen van leerlingenbegeleiding wordt vooral gezien in de mogelijkheid tot ontwikkeling van een *verhoogde probleemgevoeligheid* voor het *welzijn van leerlingen op school*. Opvallend in dit opzicht is dat geformaliseerde vormen van leerlingenbegeleiding doorgaans evenwel ontstaan vanuit een expliciete bekommernis tot corrigeren en voorkomen van *probleemgedrag*, zoals b.v. spijbelen, ordeverstoring gedrag, zittenblijven. Behoudens in die situatie waarin leerlingen zelf het initiatief nemen, wordt de leerlingenbegeleiding aldus vooral ingeschakeld wanneer een leerling slechte studieresultaten behaalt, een verkeerde studiekeuze maakt of dreigt te maken, er een slechte sfeer heerst in de klas, of leerlingen zich laten opmerken door niet-wenselijk-geacht gedrag. Motiveringen voor dit gedrag wordt doorgaans gezocht in persoonlijke problemen van leerlingen en/of het vermoeden dat een schrijnende thuissituatie mogelijks de oorzaak is van de gesignaleerde gedragsproblemen. Naargelang een school zich veel meer correctief dan wel preventief (en vice versa) opstelt, zal dan de vraag of "elke" leerling dan wel enkel "probleemleerlingen" in aanmerking komen voor leerlingenbegeleiding anders beantwoord worden. Fundamenteel nochtans is de uitgangshouding doorgaans dezelfde, nl. dat leerlingenbegeleiding gekoppeld wordt aan een *negatieve welzijnsdefinitie*: het corrigeren en voorkomen van probleemgedrag. Over de gegrondheid van deze negatieve welzijnsdefiniëring bestaan twijfels. Deze twijfels worden ingegeven vanuit de vraag naar de mogelijke *betekenis* van probleemsituaties en probleemgedrag: wat leren ze ons over wat er in deze samenleving met jongeren gaande is? De benadering van *probleemgedrag* – en ook de opzet van leerlingenbegeleiding – wordt in het licht van deze vraagstelling gezien in *het verlengde van hoe "gewoon", of m.a.w. conformistisch gedrag* benaderd wordt: jongeren gaan op verschillende wijzen om met de spanningen van het dagelijks leven; het komt er op aan niet alleen "probleemgedrag" te zien, doch de *diverse* signalen waarmee jongeren aangeven hoe zij de confrontatie aangaan met de eisen en uitdagingen waarvoor zij zich gesteld zien. Leerlingenbegeleiding, opgezet vanuit deze analyse, legt de verbinding tussen de school en (de vraag naar) een ruimer jeugdbeleid, waarbij de aandacht gaat naar de maatschappelijke voorwaarden waarbinnen de opvoeding vandaag gestalte krijgt.

Verschillende pedagogische visies

De discussie reveleert derwijze fundamentele verschillen naargelang de pedagogische visie van waaruit naar leerlingenbegeleiding gekeken wordt.

De meest gangbare opvattingen over leerlingenbegeleiding zijn te situeren binnen het klassieke pedagogische paradigma, waarbij de toetsing van het gedrag van de jongere aan de autoriteit van de door volwassenen gestelde pedagogische norm een aanduiding vormt voor de aard en de intensiteit van de pedagogische praktijk. Het is vanuit dit paradigma dat de institutionele zorg voor kinderen en jongeren grotendeels vorm kreeg, en in de westerse landen

de zogenaamde "kinderwetten" ingevoerd werden, d.w.z. het verbod van kinderarbeid, de invoering van een algemene leerplicht en van de kinder- en jeugdbescherming. Sinds het in voege treden van deze kindwetten zijn pedagogische instituties een groot deel van het leven van kinderen gaan omvatten, en ook de tijd die kinderen en jongeren er niet in doorbrengen wordt in toenemende mate door pedagogische normen doordrongen. De fundamentele betekenis van deze kindwetten is dat het opvoedingsmonopolie van de ouders doorbroken werd en dat de vraag naar de wijze waarop volwassenen de zorgrelatie naar kinderen en jongeren het best kunnen opnemen naast een individueel een ook algemeen maatschappelijk vraagstuk werd.

Het is niet onbelangrijk de mogelijke parallel te zien tussen de omtrent de eeuwwisseling gevoerde pleidooien tot invoering van de vermelde kindwetten en de actuele pleidooien voor een meer omvattende leerlingenbegeleiding: waar de negentiende eeuwse onderwijshervormers de formele school voornamelijk zagen als een alternatief en een remedie voor de demoraliserend geachte invloeden van kinderarbeid, verstoorte gezinsvorming en informele socialisatieprocessen in de primaire omgeving, zien hedendaagse leerlingenbegeleiders hun taak vooral ook als een *uitbreiding en intensifiëring van de taak van de school*, dit ingevolge een aantal maatschappelijke ontwikkelingen zo b.v. de grotere aandacht voor educatieve achterstelling en voor de kloof tussen school en gezin, de minder onmiddellijk wordende aansluitingen tussen onderwijs en arbeidsmarkt, de gevolgen voor de opvoeding van veranderende gezinssituaties, van een flexibeler wordende arbeidstijd e.d.m.

Samen met de ontwikkeling van modellen van leerlingenbegeleiding, opgezet vanuit het klassieke paradigma, kunnen ontwikkelingen naar formulering van een alternatief referentiekader worden vastgesteld, waarbij gepleit wordt voor de nodige *pedagogische bescheidenheid*, veeleer dan voor uitbreiding van de pedagogische bemoeienis.

In deze gedachtegang wordt verwezen naar de toenemende invloed op jonge mensen van vooral ook de commerciële vrijetijdsmarkt en de massamedia. Ook de (overheids)druk tot schaalvergroting en externe(re) doelbepaling worden ervaren als een vermindering van de ruimte tot "opvoeden". De mogelijkheden tot intentioneel opvoeden, zoals begrepen in de klassieke betekenis, zijn in deze opvatting afnemend, ten voordele van een groter wordend geachte invloed van anonieme socialisatieprocessen. Ouders noch leraren worden nog verondersteld de mogelijkheid te hebben om de persoonlijkheid van het kind in zijn totaliteit te sturen; wat ze doen heeft enkel een *particuliere betekenis*, waarbij hun invloed moet concurreren met de culturele effecten van de massamedia en met de invloed van leeftijdsgenoten. In het zoeken naar een mogelijk antwoord op hoe met deze realiteit moet omgegaan worden, wordt duidelijk gepleit voor *wetenschappelijke zelfreflexie*, d.w.z. voor het bespreken van de culturele inhouden en maatschappelijke levensfilosofie waar de pedagogiek voor staat. De pedagogiek moet uitspraak doen over de *cultuurinhouden* die zij mee wenst te ont-

werpen, en die *zin geeft aan het bestaan*. Niet de pragmatische doelstellingen dienen derwijze voorop te staan, wél de nieuwsgierigheid, belangstelling en verwondering naar en over hoe jonge mensen vandaag opgroeien, en hoe zij dit ervaren – d.w.z. hoe zij zich rekenschap geven van wat zij meemaken.

Nadruk op de instrumentele betekenis van de pedagogiek

De toenemende vraag naar leerlingenbegeleiding kan aldus gezien worden als een weerspiegeling van belangrijke *maatschappelijke* veranderingen in de aard van de jeugdperiode, en waar opvoeders (ouders, leerkrachten, jeugdbegeleiders,...) in toenemende mate mee te maken krijgen. Verwezen wordt naar ondermeer de langerdurende scholing van jongeren, naar de toenemende invloed van leeftijdsgenoten op de leefwereld van jongeren, en vooral ook naar de groter wordende sociaal-culturele zelfstandigheid van jongeren. Deze sociaal-culturele zelfstandigheid uit zich in het gezin en op school, en vooral ook in de vrije tijd, waar jongeren door leeftijdsgenoten, evenals door de media en door het commerciële circuit aangesproken worden op hun eigen, onafhankelijk van volwassenen vorm te geven, aspiraties en perspectieven. Pedagogisch gezien kan gesproken worden van een *opvoedingsparadox*. Deze paradox houdt in dat terwijl de invloeden van buiten het gezin en de school op de ontwikkeling en het gedrag van kinderen en jongeren zijn toegenomen, én terwijl steeds meer volwassenen – ook leerkrachten – gestimuleerd worden tot het vervullen van rollen die concurreren met een breed opgevatte begeleidingsrol, tegelijk ook de nadruk gelegd wordt op zowel een breed opgevatte begeleiding als op de rol die ouders en leerkrachten hierin te vervullen hebben. Samen met het gezin wordt de *school* derwijze gevat in een thematiseringsproces, d.w.z.: de effecten van ingrijpende maatschappelijke veranderingen op de ontplooiingsmogelijkheden van kinderen en jongeren worden dan enkel gezien op – en ook doorgeschoven naar – het microniveau, waarbij het aan jongeren, ouders en leerkrachten overgelaten wordt om na te gaan hoe zij hiermee (kunnen) werken.

Een alternatief pedagogisch antwoord op deze realiteit wordt gezien in het (opnieuw) onderkennen van de nauwe samenhang tussen opvoeding en cultuur. Volgende uitgangspunten worden hierbij als fundamenteel gezien:

- 1) in de pedagogiek dient het ondersteunen van de sociaal-ruimtelijke oriëntering van (jonge) mensen, het “helpen bij het leren” centraal te staan;
- 2) in de actuele maatschappelijke ontwikkeling is “leren” een proces dat zich – meer dan ooit – over het gehele leven uitstrekt, en dat – naargelang van de concrete terreinen waarover het gaat – ook naar leeftijdsafbakening wisselend verloopt. Het pedagogisch handelen blijkt derwijze niet beperkt tot kinderen en jongeren, maar omvat alle leeftijden; deze leeftijden kunnen niet altijd als onderscheiden of specifieke categorieën worden gezien;

- 3) de pedagogiek dient zich niet te richten op de vormgeving aan “het” opvoedingsproces, wél op de ondersteuning van de mogelijkheden van kinderen en volwassenen tot vormgeving van hun wederzijdse socialisatie. Dit houdt in dat de pedagogiek zich richt op de *kwaliteit van interactie* in een samenleving, en niet in het minst dat ze voortdurend voor ogen houdt dat het pedagogisch handelen *interventie* is, interventie in een levenssituatie en socialisatieproces, die van dat pedagogisch handelen zelf (relatief) onafhankelijk zijn. De *instrumentele* betekenis van de pedagogiek naar de vormgeving van individu en samenleving, en naar de wisselwerking tussen beide, wordt benadrukt;
- 4) de erkenning van het pedagogisch handelen als in eerste instantie *interventie* houdt erkenning in van het professionele, beroepsmatige pedagogisch handelen als *openbaar* handelen. Dit houdt in dat de pedagogische interventie te zien is als *begrensd*, en op *deze begrenzing gericht* moet zijn. Het houdt in dat de pedagogische interventie *gelegitimeerd* moet worden en de toets van de terzake geldende rechtsbeginselen moet kunnen doorstaan. Het houdt in dat het professionele pedagogisch handelen, als openbaar handelen, in de maatschappelijke instituties verankerd is, of m.a.w. mede doordrongen is van, aan de jongeren en volwassenen waarnaar men zich in een concrete interventie richt, *externe* verwachtingen, die mede geëxpliciteerd moeten worden.

De derwijze gelegde nadruk op de instrumentele betekenis van de pedagogiek biedt (nieuwe) perspectieven naar samenwerking tussen diverse werkerreinen en disciplines. Belangrijk hierbij is het accent dat gelegd wordt op de ontwikkeling van theorievorming waarin het perspectief van de jeugdige en volwassene waarnaar men zich richt, als *actor*, betrokken wordt. Centraal staat de vraag: hoe kan de (ped)agoog, rekening houdend met de gegeven maatschappelijke voorwaarden, een kwaliteitsvolle pedagogische relatie uitbouwen? Wat moeten de deelnemers van de pedagooog kunnen leren, of m.a.w. welke culturele competentie kan/dient aangeboden te worden, en tot ondersteuning van welke sociaal-ruimtelijke competenties van de deelnemers dient de interventie te leiden?

De doelstellingen van de pedagogiek liggen aldus niet in zichzelf, maar in de processen die door pedagogische interventies in de sociaal-ruimtelijke leefwereld van de deelnemers worden gemedieerd: de ondersteuning die gegeven wordt bij het leren antwoord vinden op zingevingsvragen (biografische competentie), bij het leren omgaan met maatschappelijke instituties (institutionele competentie) en bij het leren omgaan met, en ontwikkelen van, mogelijkheden tot beleidsbeïnvloeding en zelforganisatie (politieke competentie). Dit houdt *bescheidenheid* in doelstellingenbepalingen, doch uitdrukkelijk ook een *verruiming van beroepsopvatting*, waarbij gedacht wordt in termen van *maatschappelijke analyse* en van *netwerkverbinding*.

Enkele voorlopige aanzetten tot verdere discussie

Ook de discussie over leerlingenbegeleiding krijgt in dit licht nieuwe accenten. De discussie wordt mede gelegd op de reflexie over de gevolgen van de vastgestelde opvoedingsparadox. Nauw in aansluiting hiermee worden aanknopingspunten gezocht tot concretisering van de leerlingenbegeleiding mede vanuit de leefwereld van jongeren zélf.

Aldus wordt ook voor de leerlingenbegeleiding gewezen op:

- in de eerste plaats het gevaar van toenemende maatschappelijke tegenstellingen, naargelang de mogelijkheden van het thuismilieu. De beschikbare ervaringen en onderzoeksgegevens geven de grote discrepantie aan die kan bestaan wat betreft de concrete leefomstandigheden waarin kinderen en jongeren opgroeien; ook tussen scholen bestaan vaak grote verschillen, verschillen die vaak ingrijpender zijn dan de verschillen tussen onderwijsniveaus.
- in de tweede plaats wordt erop gewezen dat ouders, in de poging hun kinderen zo goed mogelijk te ondersteunen, in de opvoeding steeds meer accent gaan leggen op ook "marktgerichte" elementen. Dit is van aard studie- en beroepskeuzeprocessen te beïnvloeden, maar ook de samenwerking tussen gezin en school te bemoeilijken. Het versterkt ook marginaliseringsdynamieken tussen de scholen: wanneer een school niet lijkt te voldoen, wordt gezocht naar een andere, of naar aanvullende en/of reparerende privé-opleidingen;
- deze marktgerichtheid houdt mede in dat kinderen en jongeren niet altijd de opleiding en vorming krijgen waar ze "recht" op hebben volgens de mogelijkheden die ze inherent in zich dragen. Een van de meest verrassende resultaten uit het onderzoek naar "schoolmoeheid" is b.v. dat voor jongeren die sterk presteren op school prestatiegericht onderwijs (aansluitend op de arbeidsmarkt) weinig nadrukkelijk geproblematiseerd wordt, terwijl voor jongeren die moeilijk meekunnen leerlinggericht onderwijs (met gevaar voor niet of minder gerichte aansluiting op de arbeidsmarkt) bepleit wordt. Deze ontwikkelingen geven aan dat deze samenleving "verhardt" in die zin dat niet-sla-gen in toenemende mate als een persoonlijke tekortkoming wordt gezien, met als onvermijdelijk gevolg een marginalisering van wie het meest kwetsbaar is.

Vormen van leerlingenbegeleiding kunnen hieraan – binnen bescheiden grenzen – concreet tegemoet komen. Hiertoe is evenwel nodig dat vertrokken wordt vanuit een zo goed mogelijke probleemdefiniëring, en dat geopteerd wordt voor een voorzichtige, gefaseerd uit te werken aanpak. Uit de beschikbare kennis en ervaringen kunnen een aantal belangrijke aanzetten terzake worden gedestilleerd:

- de benadering van *leerlingen* niet als (passieve) objecten in de leerlingenbegeleiding, doch als *actor*, mede-verantwoordelijke voor hoe in een bepaalde



situatie gehandeld wordt of kan worden. Leerlingenbegeleiding dient derwijze veeleer *ruimte* te maken voor een kwalitatief betere omgang tussen jongeren en volwassenen dan zélf op te treden. Inspiratie hiertoe kan gehaald worden ook buiten de school, zo b.v. uit de ervaringen uit modellen van "ombudswerk".

- de erkenning van de *centrale rol van de leerkracht* en van het belang van de wisselwerking tussen begeleiding en onderwijzen. De gegevens uit het leefwereldonderzoek bij jongeren geven terzake nuttige aanwijzingen. Deze zijn o.m. het besef van de relatieve betekenis van de school in de leefwereld van jongeren, en de benadering van leerkrachten vanuit welomschreven grenzen. Van leerkrachten wordt geduld en vakbekwaamheid verwacht, doch ook duidelijkheid, en vooral: betrokkenheid, doch deze betrokkenheid moet de toets van het respect voor de eigenheid en de privacy van de leerling kunnen doorstaan.

De waardering en het vertrouwen die naar de competentie van leerkrachten uitgedrukt wordt is kwetsbaar, en maakt de *sociale ondersteuning* van ook leerkrachten tot een aandachtspunt voor elk school- en onderwijsbeleid.

- het *kunnen luisteren* blijkt een basiselement in de leerlingenbegeleiding. Kunnen luisteren veronderstelt openheid, naar leerlingen toe, en naar de socialisatiemilieu waar leerlingen mee te maken hebben. Dit is het gezin, het PMS, en in een belangrijk aantal situaties ook het *welzijnswerk*. Tussen de diverse socialisatiemilieus is uitwisseling van ervaringen nuttig en aangewezen. Deze ervaringsuitwisseling dient niet exclusief en zelfs niet primordiaal te gebeuren vanuit de vraag naar specifieke vormen van leerlingenbegeleiding, doch vanuit de *algemene* vraag naar hoe de opvoeding in deze samenleving georganiseerd is – en hoe dus ook het eigen optreden, in het onderwijs en in het welzijnswerk, te kaderen valt;
- een wisselwerking tussen onderwijs en welzijnswerk is op lange termijn zowel te omvattend als te beperkt. Te omvattend, indien hiervoor leerlingenbegeleiding gefocuseerd zou worden op probleemgedrag. Te beperkt, omdat de discussie uiteindelijk veel ruimer ligt, en b.v. evenzeer het jeugdwerk, het volwassenenonderwijs, het cultuurbeleid... omvat. De uitwerking van vormen van leerlingenbegeleiding kan de vraag naar een *algemeen beleid*, voor *alle* jongeren, ondersteunen en open trekken, dan wel inkapselen en beperken. In de vraag hoe de school hieraan kan meewerken ligt een te nemen uitdaging.
- er is de vaststelling tenslotte dat *organisatorisch* meerdere vormen van leerlingenbegeleiding en meerdere types van samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk denkbaar én werkbaar zijn, en dat vanuit de bestaande regelgeving – met alle vragen en knelpunten vandien – niettemin reeds heel wat gerealiseerd kan worden. Deze vaststelling neemt de – herhaaldelijk reeds vermelde – onderliggende *pedagogische discussie* niet weg, nl. deze naar de *betekenis* van de vraag en behoefte aan leerlingenbegeleiding.

Mochten de diverse thans bestaande, zich ontwikkelende experimenten en projecten deze pedagogische discussie scherper stellen en helderder krijgen, of m.a.w. de probleemgevoeligheid verhogen, het zou een hele verdienste zijn.

Maria BOUVERNE-DE BIE
 Universiteit Gent
 Vakgroep Sociale, Culturele
 en Vrijtijdsagogiek
 H. Dunantlaan 2
 9000 Gent.

Bibliografie

- BOUVERNE-DE BIE M., Spijbelen en ordeverstoring gedrag op school, in: *Tijdschrift voor Sociale Wetenschappen*, 36e jrg., 1991, nr. 2, pp. 158-175.
- BOUVERNE-DE BIE M. & VETTENBURG N., (Red.), *Leerlingenbegeleiding, Een antwoord op veranderende leerlingssituaties?* Studiedag Welwijs, Leuven, Majong, vzw, 1993.
- DIEKSTRA R., (red.), *Jeugd in ontwikkeling. Wetenschappelijke inzichten en overheidsbeleid*, 's Gravenhage, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, SDU Uitgeverij, 1992.
- DE WINTER M., *De kwaliteit van het kinderlijk bestaan*, Bunnik, Landelijke Vereniging voor Thuiszorg, 1990.
- ENGELEN I., De leerkracht als opvoeder: realiteit of illusie, in: *Handboek leerlingenbegeleiding*, Brussel, Kluwer Editorial, afl. 8, april 1993.
- FUCHS-HEINRITZ W., Jeugd als statuspassage of geïndividualiseerde jeugdbiografie? in: *Jeugd en Samenleving*, 20e jrg., 1980, nr. 7/8, pp. 451-473.
- GIELES P., Vier modellen voor de opzet van de leerlingenbegeleiding, in: *Handboek leerlingenbegeleiding*, Brussel, Kluwer Editorial, aflevering 6, mei 1992.
- GIESECKE H., *Pedagogiek als beroep. Grondvormen van pedagogisch handelen*, Voorburg, De Meerval (Berchem, Epo), 1989.
- GOMBEIR D., (eindred.), *Nieuwe kansen voor schoolmoeë leerlingen*, Brussel, Stichting L. de Raet, 1990.
- HEENE J., Bruggen over troebel water? Studiedag Welwijs, *De drie werelden van Johnny en Marina, Spanningen tussen gezin, school en leeftijdsgroep*, Leuven, Majong vzw, 1990.
- HEENE J., De Andere Kant, Enkele beschouwingen omtrent slagen en mislukken op school, in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 3e jrg., 1992-1993, nr. 1, pp. 1-5.
- MOLLENHAUER K., *Vergeeten samenhang, Over cultuur en opvoeding*, Amsterdam/Meppel, Boom, 1986.
- MÜNCHMEIER R., *Die Lebenswelten junger Menschen. Bedürfnisse und Perspektiven von Jugendlichen im Zeichen des sozialen Wandels*, Deutsch-Niederländisches Symposium, Mechelen, 1989.
- MÜNCHMEIER R. e.a., *Focus op de leefwereld van jongeren. Nieuwe ontwikkelingen en kwaliteit in het jeugdwerk*, Hasselt, Provincie Limburg, Culturele Aangelegenheden, 1991.
- SWERTS R., Systematische leerlingenbegeleiding via een planmatige klasseraadwerking, in: *IVO*, 47, pp. 28-31.
- VAN DEN HOUTE M., Onderzoek naar schoolbeleving van leerlingen, in: *Handboek Leerlingenbegeleiding*, Brussel, Kluwer Editorial, Aflevering 1, oktober 1990.
- VAN NIJNATTEN C. (red.), *Kinderrechten in discussie*, Amsterdam/Meppel, Boom, 1993.
- VERHELLEN E. & SPIESSCHAERT F. (eds.), *Ombudswerk for children, A way improving the position of children in society*, Leuven, Acco, 1989.
- VERHELLEN E., SPIESSCHAERT F. & CATTRIJSSE L. (eds.), *Rechten van kinderen*. Een tekstbundel van de Rijksuniversiteit Gent naar aanleiding van de Uno-Conventie voor de Rechten van het Kind, Antwerpen, Kluwer Rechtswetenschappen, 1989.
- VERHELLEN E., Onderwijs en rechten van kinderen, in: *Handboek Leerlingenbegeleiding*, Brussel, Kluwer Editorial, afl. 8, april 1993.
- VETTENBURG N., *Welzijnswerk en onderwijs, Mogelijkheden en moeilijkheden in de samenwerking*, Deel 1, Samenvatting ten behoeve van de meewerkende scholen, welzijnsvoorzieningen en PMS-centra, Leuven, OCJC/Majong, 1991.

EINDTERMEN EN LEERLINGENBEGELEIDING

Wanneer er over leerlingenbegeleiding wordt gesproken, is het niet steeds even duidelijk wat ermee wordt bedoeld. Om misverstanden te vermijden baseer ik mij op het advies van de Vlaamse Onderwijsraad betreffende de prioritairere taken van de PMS-centra van 19 januari 1993. Het gaat dan om drie begeleidingstaken:

- 1) De studie- en beroepskeuze
- 2) Het leren studeren
- 3) De sociaal-emotionele ontwikkeling.

Merkwaardig is nu dat de eindtermen in belangrijke mate de tweede en derde taak als opdracht voor de school invoeren. De school zal dus zelf in de eerste plaats daaraan moeten werken. Ik verduidelijk dat verder.

Zorgbreedte

Een van de criteria die door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling werd gehanteerd, was het vergroten van de zorgbreedte in de basisschool en in de eerste graad van het secundair onderwijs. Anders gezegd, leerinhouden die een te hoog abstractieniveau hebben om potentieel door de meerderheid van de leerlingen te worden bereikt, werden uitgesloten. Meer leerlingen moeten dus, mits voldoende begeleiding kunnen slagen. Ze mogen ook niet al te voorbarig naar het type 8 van het buitengewoon onderwijs worden doorverwezen.

Concreet vindt men die optie b.v. terug in het terugschroeven van de al te formalistische logica die uit de zogenaamde moderne wiskunde afkomstig is. Men vindt ze ook terug in de prioriteiten voor spraak-kunst waarin de zinsontleding vervangen wordt door zinsconstructie. Men vindt de gedachte aan zorgbreedte ook terug in de formulering van de eindtermen naar concrete en toegepaste situaties toe, die dan ook een meer levensecht onderwijs waarborgen. De duidelijke afbakening van de eindtermen, alsmede de eis om vooral daar aan te werken (het bereiken ervan wordt door de inspectie gecontroleerd) zal er zeker toe leiden dat men meer inspanningen zal doen om de eindtermen te laten bereiken bij de leerlingen. De grotere zorgbreedte en de duidelijkheid over wat essentieel is, zijn bevorderlijk voor een goede leerlingenbegeleiding.

Leren leren

Nieuw, en wellicht ook een primeur naar het buitenland toe is het formuleren van eindtermen voor leren leren. Het gaat om eindtermen die vakoverschrijdend zijn en die in principe in alle lessen moeten aan bod komen.

De eindtermen voor leren leren of als men wil, leren studeren, zijn concentrisch opgevat vanaf de eerste graad lager onderwijs tot en met de derde graad secundair onderwijs. Het omvangrijke domein van leren leren wordt op die wijze verkaveld en doorzichtig gemaakt dat het voor iedere leerkracht, in welke graad die zich ook maar moge bevinden, duidelijk is wat er moet worden ingeoeffend. De eindtermen voor leren leren worden telkens ingedeeld in drie rubrieken: de leesvaardigheden en -strategieën, de sturings- en controle-activiteiten en de attitudes. Voor

de eerste maal wordt er nu in het onderwijs orde geschapen in het vaak bedreigend-brede veld van leren studeren. Het wordt niet alleen verkaveld; maar het wordt ook de taak van de school het voor de meerderheid van de leerlingen toegankelijk te maken.

Het is dus menens want door ze als eindtermen op te nemen, moeten de scholen duidelijke inspanningen doen om ze te realiseren. Eindtermen zijn immers decretaal bepaald en het voldoende bereiken ervan is zowel nodig voor subsidiëring als voor het mogen afleveren van getuigschriften.

Sociale vaardigheden

Zo mogelijk nog meer ingrijpend is de keuze om ook "sociale vaardigheden" als vakoverschrijdend thema in de eindtermen op te nemen.

Hier wordt een fundamentele keuze gedaan voor het verbreden van de opdracht van de school.

Ook hier wordt een concentrische benadering voorgesteld van de eerste graad lager onderwijs tot en met de derde graad secundair onderwijs.

Ze worden geformuleerd rond drie aandachtsdomeinen:

- 1) De ontwikkeling van een voldoende ruime gamma aan relatiewijzen.
Voorbeelden: zich voorstellen, respect en waardering opbrengen, dienstvaardigheid, dankbaarheid, leiderschap, medewerking, confrontatie, zelfverdediging, discretie en tact, ongelijk kunnen toeven.
- 2) De beheersing van het communicatieve handelen of het omgaan met elkaar.
Voorbeelden: luisteren, feedback geven over eigen gevoelens, sociaal inzicht en bedachtzaamheid, assertiviteit, zelfevaluatie, beleefdheid.
- 3) De deelname aan vormen van samenwerking en sociale organisatie.
Voorbeelden: dialogeren, de lichamelijke en seksuele relatie, groepsdiscussie, taakgroepen, spontane groepsvorming, maatschappelijke en culturele patronen.

Men ziet dat ook hier de school een duidelijke taak krijgt toegewezen. Het is evident dat dit een hele beweging van verbreding van de didactiek zal op gang brengen. Ongetwijfeld zal het nastreven van deze eindtermen niet alleen de didactiek, maar ook het schoolklimaat in belangrijke mate beïnvloeden. De



Een vraag die ik me daarbij moet stellen is of die dienstverlening niet beter kan door de huidige PMS-centra-organisatie grondig te wijzigen. Om dicht bij de cliënten (de leerkrachten) te zijn, moeten de hulpverleners dan niet op school te vinden zijn? Of nog verder gedacht: moeten zij geen lid worden van het schoolteam?

R. STANDAERT
 Directeur DVO
 Handelskaai 7
 1000 Brussel

geschetste eindtermen moeten immers in alle vakken aan bod komen.

Meteen is duidelijk dat ook het reeds eerder geschetste begeleidingsdomein in eerste instantie ook in de school zal moeten worden nagestreefd.

En wat met het PMS-centrum?

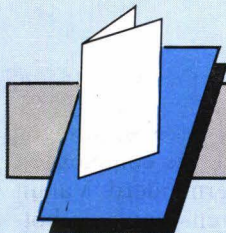
De door het VLOR geschetste taken (vooral de tweede en de derde) moeten opnieuw bekeken worden in het licht van de geschetste visie en uitwerking van de eindtermen. De school krijgt duidelijk de eerste opdracht om aan die domeinen van leren leren en sociale vaardigheden te werken. De rol van het PMS-centrum kan ten hoogste een tweede-lijns-taak zijn.

Het PMS-centrum kan de leerkrachten ondersteunen, hulp verschaffen en in bepaalde gevallen moeilijke leerlingen, *samen* met de leerkrachten behandelen. De PMS-centra zullen hoofdzakelijk hulp en ondersteuning aan de leerkrachten moeten geven bij het nastreven van de geschetste eindtermen.

Dit vraagt een heel andere benadering dan de rechtstreeks naar leerlingen gerichte aanpak. De leerkrachten worden de eerste cliënten van de PMS-centra.

Referenties

- VLOR, *Cahier 2, Naar een duidelijker profiel voor de PMS-centra*, Brussel, 1993.
- DIENST VOOR ONDERWIJSONTWIKKELING, *voorstel eindtermen lager onderwijs*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, aug. 1993.
- DIENST VOOR ONDERWIJSONTWIKKELING, *Wat heb je vandaag op school geleerd? Toelichting bij de eindtermen*. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Centrum voor Informatie en Documentatie, 1993, 29 blz.
- STANDAERT R., *Dienst voor Onderwijsontwikkeling. Startintenties*. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Centrum voor informatie en Documentatie, 1992, 18 blz.



Een begrip als 'meisjesemancipatie' verwijst naar waarden en normen die verweven zijn met onze alledaagse werkelijkheid en identiteit. De vraag om o.m. via onderwijs en welzijnswerk bij te dragen tot een meer 'roldoorbrekende' houding van meisjes en jongens wordt meer dan ooit gesteld. Het geven van een effectief antwoord op deze vraag is, gezien juist de verwevenheid met de in onze cultuur verankerde waarden en normen, niet voor de hand liggend.

Niettemin blijft het belangrijk er aandacht voor te hebben, willen we het streven naar 'zelfontplooiing' voor zoveel mogelijk – ook maatschappelijk kwetsbare – jongeren helpen waarmaken.

De volgende bijdrage geeft aan waarom het nodig is in het onderwijs en het welzijnswerk zowel oog te hebben voor leermogelijkheden als voor sekse-roldoorbrekend gedrag.

SEKSE EN KLASSE: EEN BELEMMERING VOOR EMANCIPATIE?*

Rol- en klassedenkers hebben het vaak moeilijk om met elkaar in dialoog te treden. Voor een klassedenker is het niet gemakkelijk zich een "klasserol" voor te stellen. Een roldenker heeft het moeilijk met het begrip "macht". Het denken in geslachtsrollen leidt gemakkelijk tot een biologische dichotomie en analyses in termen van stereotypen en complementariteit (CONNELL, 1987). Toch blijft het rolconcept nuttig zowel in de opleiding als de praktijk en is het tijd om de moeilijke dialoog op gang te brengen.

Eerst overlopen we de literatuur over de relatie tussen sekse en klasse. Daarna willen we aantonen dat klasse-analyse en sekse-analyse op zichzelf tekortschieten om inzicht te krijgen in de positie van laaggeschoolde vrouwen. De 'everyday life aanpak' geeft een aanknopingspunt om laaggeschoolde vrouwen in staat te stellen om hun aspiraties effectiever te realiseren en hun leven beter onder controle te houden.

De evolutie in het denken over vrouw en klasse: een overzicht

In een pioniersartikel van 1973 stelde Joan ACKER de vraag of de situatie van de man en die van de vrouw wel met hetzelfde klassemiddel verklaard kon worden. In de zestiger en zeventiger jaren was welzijnswerk meestal gebaseerd op het ideale huishouden, een kerngezin waarbinnen er geen klasse-onderscheid te bespeuren viel. Het doel van het welzijnswerk bestond er vaak in gezinnen een steuntje te geven in hun poging om de levensstandaard te bereiken van een gezin met een man als kostwinner en een vrouw als moeder. Tussen de klasse-bepaalde wereld van mannen en vrouwen uit de arbeidersklasse werd er geen onderscheid gemaakt. De vrouw neemt de waarden en patronen van de "sekse-neutrale" arbeidersklasse als vanzelfsprekend over.

Een visie die enerzijds stratificatie centraal stelt maar deze anderzijds definieert in termen van de man leidt tot een aantal paradoxen. Neem het geval van een vrouw uit de arbeidersklasse die geen betaald werk verricht. Haar klasse-status wordt gedefinieerd in termen van die van haar echtgenoot. Maar verschilt zij toch niet van een vrouw uit de arbeidersklasse die wel betaald werk verricht? Klasse-analyse geeft daarop geen antwoord. Verschillen die twee verder ook niet van de vrouw uit de arbeidersklasse die ongehuwd moeder is en werkt of een uitkering ontvangt? Het belangrijkste probleem is dat klasse-analyse geen rekening houdt met haar positie al naar gelang van de gezinsstatus. In elke laag van de samenleving is de ongelijkheid niet enkel het gevolg van beroepsstatus, maar ook van sekse. De oude analysemodellen vertrekken van een vooroordeel, niet alleen omdat ze vertrekken van een dominante, middenklasse visie, maar ook omdat de man het referentiepunt is.

Vanuit de academische wereld, later gevolgd door feministische beleidsmensen, is er gezocht naar een nieuwe theorie, en later naar een beleid, die genuanceerd genoeg zouden zijn ten aanzien van ongelijkheid van sociale klasse, sekse en zelfs ras. Is het mogelijk om deze drie dimensies van ongelijkheid met één theorie te vatten? Er ontstonden verschillende modellen. Sommigen zien de sociale klasse als de belangrijkste factor die onze relaties bepaalt. Voor anderen wordt de positie van de vrouw primair be-

paald door directe man-vrouw machtsrelaties. Wat komt eerst, sekse of klasse, of komen ze op een andere manier samen? (CONNELL, 1987).

Klasse eerst

Voor diegenen die de klassestructuur als het resultaat van produktiewijze centraal stellen is een aparte analyse van de vrouw nodig. De theorieën over reservearbeidskracht stellen dat arbeidskrachten vrij beschikbaar zijn op de markt en dat zij vrij soepel in en uit het arbeidsproces geschakeld kunnen worden. Verder moeten arbeiders en arbeiderskinderen niet alleen biologisch gereproduceerd worden, maar ook sociologisch. Op die manier is het systeem ermee gediend dat iemand de hemden strijkt, het ontbijt opdient, en voor de baby zorgt. Het zwakke punt van deze theorieën is dat ze niet verklaren waarom voor die taken precies vrouwen opdraaien. Ze zeggen ook te weinig over vrouwen die permanent in het arbeidsproces ingeschakeld zijn, maar toch slechts een "reserve" functie vervullen.

Sekse eerst

In een tweede theorie, die aanleunt bij de tweede feministische golf, vormen vrouwen een klasse op zich. Sekse-ongelijkheid komt eerst en is belangrijker dan werkongelijkheid. Sommige aanhangers onderstrepen de centrale plaats van de thuisarbeid van vrouwen. Die vrouwen bevinden zich in een meester-slaaf relatie tot hun echtgenoot. Een zoektocht naar de verklaring van deze ongelijkheid, waarin radicale feministen voorop gaan, eindigt soms bij noties als patriarchale onderdrukking of het verborgen potentieel van mannelijk geweld, en geeft weinig perspectief op verandering.

Klasse en sekse samen

Een derde groep onderzoekers legt de nadruk op de wisselwerking tussen sekse en klasse. Heidi HARTMANN (geciteerd uit ABBOTT en SAPSFORD, 1987) stelt in 1976 dat de kapitalistische ontwikkeling de vakjes creëert voor een hiërarchie van werkers. In een traditionele Marxistische visie wordt niet verteld wie in welk vakje hoort. Het zijn de hiërarchieën gebouwd op sekse en ras die dat doen. Als wij in categorieën denken, kunnen we een samenleving met minstens drie dimensies beschrijven (CONNELL).

Deze gedachtengang wordt "dual systems theory" genoemd: het idee dat kapitaal en patriarchaat verschillende even omvattende sociale systemen zijn die elkaar ontmoeten en interageren. Wij kunnen het verder verfijnen door de toevoeging van de notie van ras, of van meer complexe klassecategorieën (CONNELL, 1987).

Op deze benadering valt ook een en ander aan te merken. Hoe kunnen we "categorieën" gebruiken in een veranderingsproces? En waar plaatsen we de thuisarbeid?

De "everyday life" aanpak

In de jaren tachtig heeft elk van deze stromingen tot meer empirische studies geleid. De complexiteit van het probleem is erdoor niet verminderd. Vanuit deze meer gedetailleerde studies en vanuit de botsing tussen de feministische en de stratificatietheorieën, ontstaat er onder invloed van de Duitse "Alltagssoziologie" een laatste visie waar mensen in de praktijk meer houvast aan hebben dan aan de vorige. Zoals Rita Mae BROWN schrijft, heeft klasse met veel meer te maken dan een zuiver marxistische definitie van de relatie tot de produktiemiddelen. "Klasse heeft te maken met je gedrag, je fundamentele opvattingen over het bestaan". In Dorothy SMITHS aanpak omvat "werk" ook thuisarbeid en zorg voor de kinderen. Voor haar is klasse geen geheime kracht achter onze rug, die bepaalt hoe we denken, hoe we de wereld verstaan, en hoe we handelen. Klasse is niet of niet alleen een voorafgegeven abstracte structuur. Klasse is een geheel van sociale verbanden die ons in wat we doen verbinden met anderen die hetzelfde doen, ook al kennen we die anderen niet of staan we niet onmiddellijk in contact met hen. In onze alledaagse activiteiten worden klasseverbanden duidelijk. Terwijl we werken en vechten verwijzen ons denken en ons doen naar een onderliggende dynamiek die maar zichtbaar wordt in ons bezig zijn (SMITH, 1988).

De alledaagse werkelijkheid van de arbeidersklasse in relatie tot sekse, klasse en rol

Empirische studies tonen zeer duidelijk aan dat de alledaagse ervaring van de vrouwen uit de arbeidersklasse verschillen van die van de mannen. Voor de vrouw die met een man of kinderen samenwoont wordt de werkelijkheid in eerste instantie bepaald door haar hoofdverantwoordelijkheid voor de thuisarbeid. Een tweede belangrijke factor is de positie in de sociale structuur, met implicaties voor economische status, onderwijsniveau en politieke macht. Voor de arbeidersvrouwen die betaalde arbeid verrichten, is de arbeidswereld zeer verschillend van die van de arbeidersmannen, ook al hebben ze een graad van machteloosheid en gebrek aan autonomie gemeen. Mannen uit de arbeidersklasse interpreteren hun kansen op een andere manier dan de vrouwen. Sekse kleurt hun werkweld veel sterker dan in de middenklasse het geval is. Veel traditionele arbeidersjobs zijn vuil en gevaarlijk en vereisen fysieke kracht. Zo ontstaat er een macho-subcultuur. De werkplaats is ingericht met foto's van "vrouwelijk schoon", de taal is ruw, en de gesprekken gaan over snelle wagens en goede voetballers. Ondanks deze cultuur van mannelijkheid en kracht werken de meeste arbeiders op de onderste trap van de maatschappelijke ladder. Op deze situatie stoelt de hypothese als zou deze paradoxale combinatie er de man toe drijven om dan toch binnen de huiskamer de macht op te eisen. Ook voor de vrouw geldt dat haar "pink collar" baan minder macht biedt dan haar "traditionele" huisvrouwrol en gekarakteriseerd wordt door een sterke sekse-segregatie. Dat mannen en vrou-

wen op hun werk enkel met mannen respectievelijk vrouwen omgaan werkt het idee in de hand dat dit niet alleen zo is, maar zo hoort. Een ander interessant fenomeen is dat vele vrouwenbanen in het verleden liggen van de vrouwelijke verzorgingstaken (een secretaresse "zorgt" voor haar baas, en de verpleegster voor de dokter). Vrouwelijke banen hebben op die manier een zekere "vanzelfsprekendheid", ongeacht de zeer uiteenlopende verwachtingen van vrouwen.

Als een arbeidsvrouw een traditioneel mannelijk beroep uitoefent is dit voor haar veel moeilijker dan voor haar zuster in de middenklasse in de vergelijkbare situatie. Terwijl deze laatste eerder op een verborgen manier tegengewerkt wordt, vraagt het doorbreken van het stereotype, in een duidelijk vrouwonvriendelijke arbeidscultuur, een persoonlijk offer en de bereidheid om tegen een open vijandelijkheid in te gaan. Hoewel er aan de mannenkant een grotere beroepsvariëteit bestaat en vrouwen dus in principe meer kans hebben om daar evenveel plezier te vinden in het werk, toch geeft het doorbreken van het stereotype- niet altijd de verhoopde voldoening.

De wereld van het werk eist van de mannen en de vrouwen uit de arbeidersklasse een verschillende prijs. We zien dat in de manier waarop ze hun thuis en gezin gebruiken als pijnstillers na de arbeidsdag. Voor de vrouw geeft thuisarbeid en kinderverzorging een mogelijkheid om haar vaardigheden, controle en autonomie uit te drukken, die vaak onbenut worden op de werkplek. Mannen vinden thuis een verwelkomende haven en iemand om macht over uit te oefenen. Bekeken door de bril van de alledaagse werkelijkheid wordt het begrijpbaar waarom de laaggeschoolde vrouw vaak nauwelijks gemotiveerd is op haar werk. Voor vele vrouwen is werk een last met als enig positief element, het hogere gezinsinkomen.

Waarom arbeidsvrouwen vaak meer "traditioneel" lijken?

Als wij de interactie tussen sociale klasse en sekse bekijken door de bril van de alledaagse werkelijkheid, dan kunnen wij begrijpen waarom vrouwen in de lagere klassen zich zo vastklampen aan de zogenoemde "traditionele" vrouwenrol. De taaierheid van de wereld van de vrouw schept problemen voor een maatschappij die gelijkheid van kansen en menselijke ontplooiing wil bevorderen. Er is hier geen ruimte voor een volledige bespreking van de laatste empirische inzichten in de specifieke situatie van de vrouw in een latere sociale positie. Toch wil ik drie belangrijke resultaten met implicaties voor emancipatiewerk voorstellen.

Opleidingskansen voor zonen en dochters

In het algemeen weten wij dat kinderen van lager geschoolde gezinnen minder gemakkelijk toegang verkrijgen tot het hoger onderwijs dan andere kinderen (DELEECK en STORMS, 1989). Dat is een weerspiegeling van hun positie in de sociale klassestructuur,

maar er is ook een invloed van sekse. De kans dat meisjes van laaggeschoolde gezinnen kiezen voor een "pink collar" beroep is groter dan voor meisjes van ouders met hogere opleiding (WYNS, 1990). Verder zijn laaggeschoolde ouders meer bereid om te investeren in de opleiding van een zoon dan van een dochter. De wereld van de laaggeschoolde moeder weerspiegelt zich in de toekomstkansen voor haar dochter.

Het gebruik van de familie als bron van kennis en sociale steun

Het werk van Pierre BOURDIEU en zijn navolgers en het werk van navorsers op het gebied van sociale netwerken tonen duidelijk aan dat gezinnen in de lagere sociale klassen andere middelen hanteren voor het oplossen van crisissen en problemen in het alledaagse leven dan gezinnen in de hogere klassen. Economisch beter gesitueerd en doen moeiteloos een beroep op de wereld van de experts. Door de hogere opleiding bouwen zij een bepaald cultureel kapitaal op. Zij beschikken over kennis en weten waar ze terecht kunnen bijvoorbeeld met juridische problemen. Mensen uit de lagere sociale klasse zijn eerder vindingrijk op het sociale vlak. Ze krijgen hulp van familie en vrienden voor praktische problemen zoals reparaties aan het huis of de wagen, kinderopas en andere zorgen. Maar deze rijkdom creëert ook een netwerk van verplichtingen. Het kapitaal van de arbeidersklasse zit in mensen, en vrouwen zijn verantwoordelijk voor het rendement van dit kapitaal. Het onderhouden van contacten met andere familieleden en het ruilen van diensten is een van de taken die vrouwen in de lagere klassen uitvoeren met het oog op een verbetering van de levenskwaliteit van hun gezin en van zichzelf. Die investering is een noodzakelijke maar tijdrovende verzekering voor de toekomst die dikwijls onderschat wordt door sociale beleidsmakers en soms verkeerd ingeschat wordt als tijdverlies. Daarom zijn vrouwen die alleen komen te staan ten gevolge van echtscheiding of om andere redenen nog meer kwetsbaar dan hun economische situatie reeds doet vermoeden.

De rol van de arbeid voor de arbeidsvrouw

Terwijl voor de vrouw uit de middenklasse economische onafhankelijkheid minder doorweegt in de beslissing om te gaan werken en zij eerder let op de mogelijkheid tot zelf-ontplooiing, zelf-expressie en sociale contacten, zien de meeste vrouwen uit de lagere sociale klasse economische factoren nog steeds als de enig bepalende factor voor hun deelname aan het arbeidsproces. De wereld van de arbeid voor de vrouw in de lagere functies is kwalitatief verschillend van die van de vrouw in de hogere functies. Het is helemaal niet duidelijk of een doorstroming van vrouwen tot mannelijke laaggeschoolde beroepen zal leiden tot hogere persoonlijke voldoening, gegeven de bovenvermelde problemen. Vandaag worden een groeiend aantal laaggeschoolde vrouwen gedwongen om in de arbeidsmarkt in te treden. Het tweeverdienersgezin wordt meer en meer de norm (CANTILLON, 1989). De vrouwen die een betaalde baan

aannemen kunnen beschouwd worden als vrouwen die de traditionele rol doorbreken, maar er zijn er die zich bedrogen voelen. De vrouw in de lagere klasse heeft niet de tijd gehad om van de huisvrouwrol een traditie te maken. De rol van de gegoede middenstandsvrouw is en blijft voor de arbeidersvrouw al te vaak een illusie. Haar participatie in betaald werk wordt meestal bepaald door economische noodzaak en niet door motieven van een "edeler" en meer "roldoorbrekend" karakter. Vanuit haar perspectief is een rol doorbrekende baan niet noodzakelijk bevrijdend.

Besluit

Als wij sekse en klasse bekijken in relatie tot emancipatie moeten wij sekse en klasse niet zien als sorteringsmechanismen, maar als verbonden met echte mensen, betrokken in relaties gestructureerd door sekse en klasse. Deze structuren zijn het resultaat van mensenwerk. Het vergde tijd om ze op te bouwen; het vergt tijd om ze te veranderen. Wij zijn tot het inzicht gekomen dat een goed sociaal beleid niet klasse-neutraal kan zijn. De behoeften en de realiteit van de arbeidersklasse zijn anders dan die van de hogere klasse. Even belangrijk als klassebewustzijn is seksebewustzijn, zowel in beleid als in vormingswerk. Een aanpak die sekse-neutraliteit voorstaat is een rem op een effectieve emancipatie van de twee geslachten.

Alison WOODWARD

NOTEN

* Overgenomen met toestemming van de auteur en de uitgever uit: **Cahier samenlevingsopbouw**, VIBOSO, april 1990. Samenlevingsopbouw is een tijdschrift van het Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de samenlevingsopbouw. Abonneren op dit Tijdschrift kan schriftelijk of telefonisch op het redactieadres: VIBOSO, Handelskaai, 18 - bus 3 - 1000 Brussel, tel.: 02/217.55.95.

BIBLIOGRAFIE

- ABBOTT, P. and SAPSFORD, R., *Women and Social Class*, London, Tavistock, 1987.
- ACKER, J., *Class, Gender and the Relations of Distribution*, *Signs*, Spring 1988, 473-487.
- ACKER, J., *Women and Social Stratification*, *American Journal of Sociology*, 2-48.
- BROWN, R., *The Last Straw*.
- CANTILLON, B., *Socio-demografische Verandering, Inkomensverdeling en Sociale Zekerheid 1976-1985*, Antwerpen, Universitaire Instelling Antwerpen, 1989.
- CONNELL, R., *Gender and Power*, Cambridge, Polity Press, 1987.
- DELEECK, H. en STORMS, B., *Blijvende Ongelijkheid in het Onderwijs: 10 Jaar Later*, *De Gids op Maatschappelijk Gebied* 1989, 12, 1119-1138.
- DELPHY, C., *The Main Enemy*, London, Women's Research and Resources Centre Publications, 1977.
- DELPHY, C. and LEONARD, D., *Class Analysis, Gender Analysis and the Family*, in CROMPTON R. and MANN, M. eds. *Gender and Stratification*. Cambridge, Polity Press, 1986, 57-73.
- HARTMANN, H., *Capitalism, Patriarchy and Job Segregation by Sex*, *Signs*, Spring 1976, 137-169.
- LEONARD, D. and SPEAKMAN, M., "Women in the Family: Companions or Caretakers?" in BEECHEY V. and WHITELEGG E., (eds.) *Women in Britain Today*, Milton Keynes, Open University Press, 1988, 8-76.
- MEULENBELT, A. *De ziekte bestrijden, niet de patiënt. Over seksisme, racisme en klassisme*, Amsterdam, Van Gennep, 1985.
- PASCALL, G., *Social Policy: A Feminist Analysis*, London, Tavistock, 1986.
- PEETERS, M., *Klasseverschillen tussen Vrouwen*. Manuscript, december 1987.
- SMITH, D., *The Everyday World as Problematic*. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- TONG, R., *Feminist Thought*. London, Unwin Hyman, 1989.
- VANDEVOORT, L., *Rol doorbrekend werken activeert vrouwen!? Een onderzoek naar de activering van laaggeschoolde vrouwen in het opbouwwerk*, Brussel, Vlaams instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw, 1989.
- WILLIAMS, F., *Social Policy: A Critical Introduction*. Cambridge, Polity Press, 1989.
- WYNS, M., *Meisjes uit de lagere sociale klasse en onderwijs*, *De Nationale Vrouwen-Raad*, februari 1990, 27, 22-26.

AIDSPREVENTIE IN HET ONDERWIJS: HET STRIPVERHAAL 'JO'

Het belang van de aidsepidemie enerzijds en de populariteit van het stripverhaal bij de jongeren anderzijds, bracht de striptekenaar Derib ertoe een stripverhaal over de aidsproblematiek te maken.

Het stripverhaal Jo kwam tijdens het schooljaar '92-'93 in Nederlandse vertaling op de markt. Het gaat om een liefdesverhaal met tragische afloop. Jo, een gewoon meisje, blijkt besmet te zijn met het aidsvirus en zal daar ook aan sterven.

Doel van het stripverhaal is de jongeren rond aids te sensibiliseren en aan preventie te doen.

Het Provinciaal Instituut voor Hygiëne te Antwerpen, deed een onderzoek naar de bruikbaarheid ervan in het onderwijs.

Onderzoek

Subjecten

De studie vond plaats bij 404 leerlingen van de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in de regio Mechelen, Antwerpen en Antwerpen-Noord. Algemeen-, Technisch- en Beroepsonderwijs waren vertegenwoordigd.

Scholen uit alle onderwijsnetten namen aan het onderzoek deel.

Methode

Het stripverhaal werd op drie verschillende wijzen aan drie verschillende groepen leerlingen aangeboden.

Groep 1 kreeg het stripverhaal mee naar huis, met de opdracht het aandachtig te lezen.

Groep 2 las het stripverhaal thuis en kreeg gedurende een lesuur een nabespreking van de strip en de aidsproblematiek in het algemeen.

Groep 3 woonde een voordracht van het aidsteam bij en kreeg het stripverhaal thuis te lezen.

Groep 4 kreeg het stripverhaal niet te lezen en fungeerde als controlegroep.

Meting

De leerlingen van de vier verschillende condities vulden dezelfde voor- en natetest in.

De voormeting bestond uit een vragenlijst waarin reeds eerder genoten voorlichting, kennis, houding, risicobewustzijn, intentie en gedrag in verband met condoomgebruik en aids werden bevraagd.

Deze meting had plaats om de vergelijkbaarheid van de verschillende groepen na te gaan.

Enkele weken na de voormeting werd het stripverhaal aan de leerlingen meegegeven en de voorlichting gegeven.

De nameting had plaats enkele weken na het lezen van het stripverhaal en de voorlichting. Deze had betrekking op dezelfde gedragsdeterminanten als in de voormeting en had tot doel de invloed van de verschillende wijzen van voorlichting na te gaan.

Voor leerlingen van groep 1, 2 en 3 werden ook nog specifieke vragen over het stripverhaal gesteld.



Resultaten

De volgende resultaten worden voorgesteld:

De belangrijkste antwoorden op de voormeting en de beoordelingen van de leerlingen met betrekking tot het stripverhaal.

Voormeting

- voorlichting over aids

Tabel 1: reeds ontvangen voorlichting (N = 404)

voorlichting over aids	ja	neen
op school	70,30%	29,70%
televisie/folders	50,40%	49,60%
thuis	26,10%	73,90%
ergens anders	15,20%	84,80%
huisarts/gynaecoloog	8,30%	91,70%

Uit de tabel kan afgeleid worden dat meer dan twee derde van de leerlingen op school reeds voorlichting over aids ontvangen hebben.

- kennis

Er werden negen kennisvragen gesteld in verband met aids, besmettingswijzen, verloop van de ziekte, preventie enz... Indien alle vragen correct beantwoord werden, behaalden de leerlingen een score van 9. De gemiddelde score voor de gehele populatie bedroeg 6, 11 (Standaarddeviatie 1,7).

Tabel 2: kennisscores (N = 404)

Kennisscore	< 4	5	> 6
	14,90%	20,10%	65%

Mannelijke leerlingen hadden gemiddeld een hogere score dan vrouwelijke, maar het verschil is niet significant.

De leerlingen die beweerden genoeg te weten over aids, hadden een significant *lagere* score op kennis dan de leerlingen die meer informatie wensten!

- risicobewustzijn

Ongeveer 26,2% van de leerlingen was het eens met de uitspraak "de kans dat ik met aids besmet word, is groot", 35% onthield zich en 39% was het hier niet mee eens.

Er zijn significante verschillen tussen de leerlingen die wel of geen geslachtsgemeenschap gehad hebben. Het percentage leerlingen dat reeds geslachtsgemeenschap heeft gehad, schat het risico op het krijgen van aids groter in dan de leerlingen die nog nooit geslachtsgemeenschap hebben gehad.

Het feit of de leerlingen al dan niet iemand kenden die met het aidsvirus besmet is, of eraan gestorven is had geen invloed op de risicoperceptie.

- attitude ten aanzien van condooms

Meer dan 60% van de leerlingen was het eens met de uitspraak "het is niet prettig om met condoom te vrijen", 31% had geen mening en 22% van de leerlingen was het hier niet mee eens.

Er waren geen significante verschillen tussen jongens en meisjes.

- condoomgebruik

Van de leerlingen die het eens waren met de uitspraak "het is niet prettig om met condoom te vrijen", gebruikte slechts 24% altijd een condoom, van diegenen die zich onthielden, gebruikte 29% altijd een condoom en van diegenen die het met bovenstaande uitspraak niet eens waren, gebruikte 70,3% altijd een condoom.

Van de leerlingen die condooms te duur vinden, gebruikte 27,4% altijd een condoom. Van diegenen die geen mening hadden, gebruikte 31,3% altijd condooms. Van diegenen die het er niet mee eens zijn dat condooms te duur zijn, gebruikte 43% altijd condooms.

- seksueel gedrag

Het percentage leerlingen dat *nooit* geslachtsgemeenschap heeft gehad, ligt significant hoger in het ASO (69,8%) dan in het TSO (54,7%) en het BSO (39,8%).

De proportie jongens die geslachtsgemeenschap hadden gehad met meer dan één persoon ligt significant hoger dan voor de meisjes.

Van de leerlingen die geslachtsgemeenschap hebben gehad, heeft 29,3% nooit condooms gekocht en 53% nooit condooms gebruikt.

Van de leerlingen die geslachtsgemeenschap hebben gehad, had 43% dit met één partner en 53% met meer dan één partner.

Meer dan 17% van de studenten die geslachtsgemeenschap hadden met meer dan één partner, gebruikte nooit condooms, 48,8% soms en 32,2% altijd.

De gemiddelde kennisscore met betrekking tot aids, was significant lager bij leerlingen die geslachtsgemeenschap hadden met meer dan één partner, dan bij diegenen die slechts met één persoon geslachtsgemeenschap hadden.

Verschillen tussen ASO, TSO en BSO

- kennis

De algemene score voor kennis met betrekking tot aids was het hoogst voor leerlingen van het ASO (7,1) en het laagst voor leerlingen van het BSO (5,5).

Vooraf met betrekking tot de vermeende erfelijkheid van aids, de vraag of besmetting mogelijk is door bloedgeven en de vraag of genezing mogelijk is, scoorden de leerlingen uit het technisch en beroepsopleidingsaanbod aanzienlijk slechter.

Deze resultaten worden bevestigd door een studie uitgevoerd door de UIA (1988). De kennisgebreken met betrekking tot aids bleken het grootst bij jongeren uit de technische- en de beroepsopleidingen.

- attitude

Met betrekking tot de uitspraak "het is niet nodig om met condoom te vrijen met iemand die je pas hebt leren kennen" is slechts 5,5% van de leerlingen van het ASO het hiermee eens, voor het TSO slechts 2,8% en voor het BSO 19,1%!

- risicoperceptie

Met betrekking tot de uitspraak "de kans dat ik met aids besmet geraak is groot", waren er geen significante verschillen tussen ASO, TSO en BSO.

- seksueel gedrag

Het percentage leerlingen dat geslachtsgemeenschap heeft gehad met meer dan drie verschillende personen, ligt significant hoger voor het BSO (46,2%) dan voor het TSO (32,2%) en het ASO (20%).

Van de leerlingen die reeds geslachtsgemeenschap hadden is het percentage dat altijd met condoom vrijt, gelijk voor ASO, TSO en BSO. 65% van de leerlingen gebruikt zelden of nooit een condoom bij geslachtsgemeenschap.

Conclusies

We zien dat de meeste leerlingen op school reeds één of andere vorm van voorlichting over aids gekregen hebben. Gezien de leerlingen van TSO en BSO lager scoren op de kennisvragen en duidelijk

meer seksuele ervaring hebben dan de leerlingen van het ASO, dient aan deze groep leerlingen extra aandacht besteed te worden.

Bovendien blijkt de negatieve attitude ten aanzien van condoomgebruik stand te houden, slechts 22% van de leerlingen is het er *niet mee eens* dat vrijen met condoom vervelend is.

Er dient dus gezocht te worden naar methoden om de negatieve beeldvorming rond condooms om te buigen. Ten slotte kan gesteld worden dat er bij leerlingen van het secundair onderwijs risicogedrag met betrekking tot aids aanwezig is, vermits slechts 32,3% van de leerlingen die geslachtsgemeenschap hadden met meer dan één persoon altijd een condoom gebruikten.

Het stripverhaal

Het stripverhaal "JO" bestaat enerzijds uit een beeldverhaal en anderzijds uit een informatiedossier waar vragen in verband met besmettingswijzen en preventie beantwoord worden. Vermits aan de leerlingen gevraagd werd het stripverhaal thuis te lezen kan de mate waarin het inderdaad gelezen werd, reeds een indicatie zijn voor de aangepastheid van het verhaal en het informatiedossier aan de doelgroep.

De beoordelingen van de leerlingen met betrekking tot de strip worden besproken.

Resultaten

71,3% van de leerlingen las zowel het stripverhaal als het informatiedossier, 23,7% las enkel het verhaal en 0,9% las enkel het informatiedossier.

- algemene beoordeling

91,2% van de leerlingen was het eens met de uitspraak dat het stripverhaal zeer goed is. 89,9% vond het een goede manier om aan aidsvoorlichting te doen.

Met betrekking tot het informatiedossier was 93% zeer tevreden over de inhoud en 80,1% vond het lezen van het informatiedossier absoluut onontbeerlijk. Desondanks gaf 18% van de leerlingen toe na het lezen van het verhaal en het dossier, nog vragen te hebben over aids.

54% van de leerlingen vond dat het stripverhaal een betere methode is om aan aidsvoorlichting te doen in vergelijking met andere methoden zoals voordrachten, folders, video's. 60% van de leerlingen beweerden emotioneel aangegepen te zijn door het stripverhaal.

- verspreiding van de strip

56% van de leerlingen beweerde de strip aan z'n ouders te zullen laten lezen. 67,3% had de intentie de strip aan z'n vrienden te laten lezen.

89% beweerde dat elke jongere de strip zou moeten lezen en een gelijkaardig percentage vond dat het stripverhaal in elke school zou moeten gelezen worden.

- invloed van de strip op de houding met betrekking tot aids

Meer dan 66% van de leerlingen beweerde veilig te zullen vrijen na het lezen van het stripverhaal. 28% gaf toe dat het lezen van de strip hen bang gemaakt had besmet te kunnen zijn met het aidsvirus. 15% wilde zich na het lezen van de strip laten testen op aids.

- communicatie

34% van de leerlingen vond het na het lezen van het stripverhaal gemakkelijker om over aids te praten met z'n vrienden. Voor 28% van de leerlingen vergemakkelijkte het het praten met de ouders.

- de partner

Van de leerlingen die het stripverhaal lezen had 39,4% op dat ogenblik een partner. 60,6% beweerde het stripverhaal aan z'n partner te laten lezen en hetzelfde percentage leerlingen beweerde dat het lezen van het stripverhaal het hun gemakkelijker maakte om met hun partner over aids te praten.

Conclusies

Het is duidelijk dat het stripverhaal "JO" erg in de smaak viel bij de leerlingen en als geschikt voorlichtingsinstrument werd aanbevolen.

De kracht van het stripverhaal schijnt vooral te liggen in het feit dat het de communicatie over aids met ouders, vrienden en partner vergemakkelijkt. Aan de bevinding dat 66% van de leerlingen beweerde veilig te zullen gaan vrijen na het lezen van het stripverhaal (terwijl slechts 32% van de leerlingen die geslachtsgemeenschap hebben gehad, veilig vrijt) dient niet teveel gewicht toegekend te worden. Positief is uiteraard dat het de intentie tot veilig vrijen bevordert, maar er kan moeilijk verwacht worden dat het lezen van het stripverhaal op zich zo'n spectaculaire gedragsverandering zal teweegbrengen.

C. DE VUYST en A. ALWAN
Provinciaal Instituut voor Hygiëne
Kronenburgstraat, 45
2000 Antwerpen

REFERENTIES

- VAN HOVE, E., KNOPS, N., NIEUWINCKEL, S. en POPPE, E., *Jongeren en aids: een onderzoek in opdracht voor het staatssecretariaat volksgezondheid*, U.I.A., 1988.

NOOT

Het onderzoek naar het stripverhaal is nog niet volledig afgerond. De vergelijking tussen de verschillende wijzen waarop het stripverhaal werd aangeboden en de invloed die dit heeft op de verschillende gedragsdeterminanten is nog in verwerking. Geïnteresseerden kunnen de volledige resultaten vanaf januari '94 bekomen bij Anita Budts, Provinciaal Instituut voor Hygiëne, Kronenburgstraat 45, 2000 Antwerpen.

Meer informatie over het onderzoek is te verkrijgen bij: Claudine De Vuyst, Provinciaal Instituut voor Hygiëne, Kronenburgstraat, 45 te 2000 Antwerpen, tel.: 03/238.58.84.

VERTRAGING OPLOPEN OP SCHOOL

De laatste tijd is er veel belangstelling voor de vertraging die op onze scholen opgelopen wordt. In dit artikel belichten we de omvang van dit fenomeen en gaan we in op enkele elementen van verklaring¹. We beperken ons tot het lager en het secundair onderwijs.

Welk percentage van de leerlingen uit de verschillende leerjaren heeft vertraging?

Het antwoord op die vraag voor de Vlaamse Gemeenschap als geheel vindt men in de Statistische Jaarboeken van het Departement Onderwijs. Daar-in wordt aangegeven hoeveel leerlingen in elk leerjaar aanwezig zijn per geboortjaar. Zo kan men nagaan welk procent van de leerlingen ouder zijn dan 'normaal' verwacht kan worden. We geven achtereenvolgens de belangrijkste resultaten voor het lager en het secundair onderwijs.

1. Het lager onderwijs

De belangrijkste resultaten zijn opgenomen in Tabel 1.

Tabel 1: Schoolse achterstand in het lager onderwijs per leerjaar (1990-91)

Leerjaar	Alle leerlingen	Jongens	Meisjes	Belgen	Vreemdelingen
1	10.06	11.20	8.85	8.68	28.82
2	12.69	13.95	11.40	10.85	41.50
3	13.42	14.68	12.12	11.48	44.32
4	13.70	14.77	12.58	11.61	47.28
5	14.15	15.59	12.68	12.16	47.40
6	12.84	13.89	11.76	11.12	46.16

Daaruit blijkt o.m.:

- dat in het eerste leerjaar reeds 10% van de leerlingen vertraging heeft;
- dat dit percentage geleidelijk oploopt tot het vijfde leerjaar (14%) en daarna daalt tot ongeveer 13% in het zesde leerjaar;
- dat jongens meer vertraging oplopen dan meisjes en dat vreemdelingen veel meer vertraging oplopen dan Belgen.

2. Het secundair onderwijs

De belangrijkste resultaten zijn opgenomen in Tabel 2.

Tabel 2: Schoolse achterstand in het secundair onderwijs per leerjaar (1990-91)

Leerjaar	Alle leerlingen	Jongens	Meisjes
1	19.54	22.17	16.71
2	25.10	29.32	20.58
3	31.67	36.94	25.97
4	38.55	45.08	31.41
5	42.89	50.06	35.47
6	40.73	48.01	33.72
7	57.64	63.28	52.71

Daaruit blijkt dat in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs bijna 20% van de leerlingen achterstand heeft, dat dit percentage oploopt tot ongeveer 40% in het vijfde en zesde leerjaar, en dat van de beperkte groep leerlingen die het zevende leerjaar volgt, meer dan de helft vertraging heeft. Er zijn grote en toenemende verschillen tussen jongens en meisjes: jongens hebben meer vertraging en het verschil loopt op tot omstreeks 15% in het vijfde en zesde leerjaar.

Enkele bedenkingen bij de benadering in vorig punt

1. Een opmerking vooraf

In de eerste plaats geven de gegevens die we voorsnog in kaart gebracht hebben, geen percentage zittenblijvers. Het gaat om 'vertraging' in de schoolloopbaan, om welke reden dan ook. Zo hebben alle leerlingen die in het secundair onderwijs overgaan van het eerste leerjaar B naar het eerste leerjaar A, of van het vijfde vervolmakings- of specialisatiejaar naar de derde graad, vertraging. Nochtans zijn dit geen zittenblijvers.

2. Een fundamentele bedenking

Belangrijk is om goed te zien welke vraag precies gesteld wordt in het eerste punt, als we denken aan de verschillende generaties leerlingen, dit zijn de leerlingen die geboren zijn in opeenvolgende jaren. Om de percentages uit het eerste punt te bereiken, bepaalt men de verhouding – binnen een bepaald leerjaar – tussen enerzijds het aantal leerlingen van een bepaalde generatie dat normaal gevorderd is (aangevuld met de leerlingen met voorsprong uit volgende generaties) en anderzijds het aantal leerlingen met achterstand uit vorige generaties. Die groepen samen vormen immers de 100% die op een bepaald moment in een bepaald leerjaar zit. Het resulterende percentage leerlingen met achterstand is dan ook functie van schommelingen van het aantal leerlingen in de vermelde groepen en van de verhouding ertussen. We vermelden enkele implicaties daarvan.

Demografische ontwikkelingen leiden ertoe dat een volgende generatie groter (of kleiner) kan zijn dan een voorgaande. In zo'n situatie is het bepalen van de verhouding tussen de normaalvorderende van de ene generatie en de leerlingen met achterstand uit vorige generaties minder aangewezen.

Voor het lager onderwijs gaat men veelal de situatie bekijken op het einde van het lager onderwijs. Vooral sedert de leerplichtverlenging wordt echter aan leerlingen die 12, 13 of 14 jaar zijn de mogelijkheid geboden c.q. de verplichting opgelegd naar het secundair onderwijs te gaan, eventueel zonder het zesde leerjaar van het lager onderwijs te volgen of succesvol af te werken. Wie aandachtig tabel 1 bekijkt, ziet reeds dat er in het zesde leerjaar minder leerlingen vertraging hebben dan in het derde, het vierde en het vijfde leerjaar!

In de loop van het secundair onderwijs komt op een zeker moment een einde aan de voltijdse en later aan de deeltijdse leerplicht. De kans dat leerlingen met vertraging dan een andere keuze maken dan leerlingen zonder vertraging is reëel, zodat ook hier weer de benadering uit het eerste punt problematisch is. Immers, de groep van de leerlingen met vertraging (uit de vorige generaties) zal dan 'kunstmatig' kleiner worden omdat bijvoorbeeld veel leerlingen met vertraging het (voltijds) onderwijs verlaten.

Last but not least, de kans dat leerlingen die in het gewoon onderwijs achterstand hebben opgelopen, overgaan naar het buitengewoon onderwijs is ongetwijfeld heel wat groter dan de kans dat hun normaalvorderende medeleerlingen die stap zetten. Dit verschil leidt er o.m. toe dat de stijging van de percentages leerlingen met achterstand in de opeenvolgende leerjaren van het gewoon lager onderwijs veelal onderschat wordt.

Naargelang men overgaat naar een hoger leerjaar, c.q. ouder wordt, verdwijnt immers een aantal leerlingen met vertraging uit het gewoon lager onderwijs. Sommige van die leerlingen schakelen na enkele jaren buitengewoon onderwijs over naar het gewoon secundair onderwijs. Minder gelukkig lijkt ons dat zij enerzijds beschouwd worden als leerlingen die in het secundair onderwijs vertraging hebben en anderzijds op het einde van het lager onderwijs buiten beschouwing blijven.

Wie wil zicht krijgen op de schoolse vertraging zal dus ook aandacht moeten besteden aan het buitengewoon onderwijs.

3. Aanvullend nog een specifieke bedenking met betrekking tot het eerste leerjaar lager onderwijs

Omdat traditioneel dikwijls de vertraging in het kleuteronderwijs buiten beschouwing blijft, wordt de op dit niveau opgelopen vertraging soms ten onrechte beschouwd als vertraging die opgelopen is in het eerste leerjaar van het lager onderwijs.

4. Naar een oplossing?

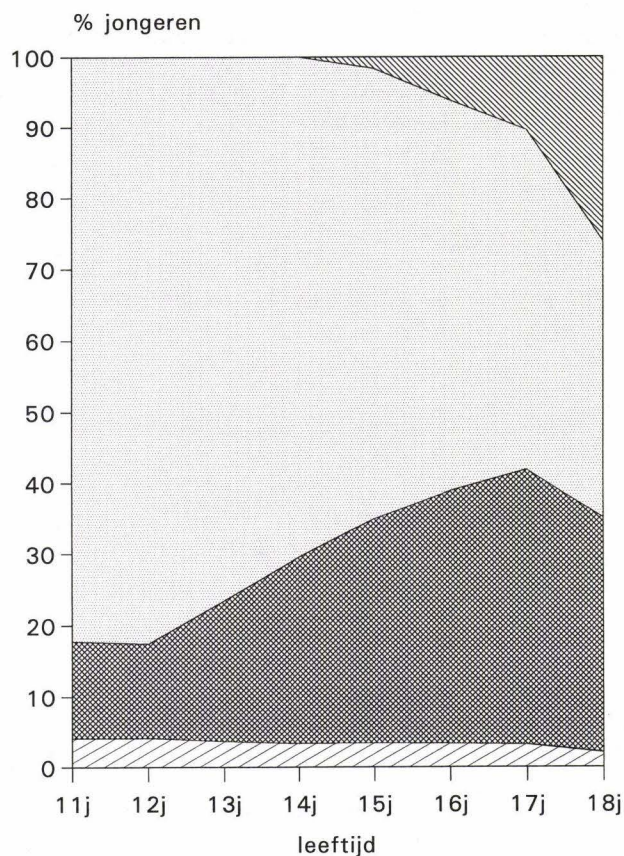
Om de gesignaleerde problemen ten volle te onderkennen, is er maar één goede oplossing, nl. het longitudinaal volgen van individuele leerlingen. Vooral nog is dit in Vlaanderen slechts uitzonderlijk gebeurd en zijn er geen recente onderzoeksresultaten bekend op grote representatieve steekproeven. Daarom opteren we hier voor het verkennen van een noodoplossing, nl. het verwerken van de nationale

statistieken per generatie (dit is per groep leerlingen van eenzelfde geboortjaar). Die methode ondervangt sommige van de genoemde problemen, maar vertoont eigen zwakke punten.

Een andere benadering: hoe stroomt een generatie jongeren doorheen het onderwijs?

1. Algemene vaststellingen

Als we de jongeren die in een bepaald leerjaar geboren zijn, volgen doorheen het onderwijs, krijgen we een enigszins ander beeld. We beperken ons tot de belangrijkste vaststellingen.



buitengewoon ond. achter in voltijds gewoon ond.
 op tijd of voor in voltijds gewoon ond. uit het voltijds ond.

Grafiek 1: Doorstroming van een generatie doorheen het onderwijs vanaf 11 tot 18 jaar (generatie °1972).

Een eerste vaststelling is dat reeds meer dan 3% van de jongeren niet op zesjarige leeftijd het eerste leerjaar van het gewoon lager onderwijs aanvat (2,74% van de meisjes en 3,37% van de jongens).

Een tweede vaststelling is dat op elfjarige leeftijd slechts 82% van een generatie het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs bereikt heeft: 84% van

de meisjes en 79% van de jongens. Dus 18% loopt vertraging op in het gewoon onderwijs en/of volgt buitengewoon lager onderwijs.

Een derde vaststelling is dat op zeventienjarige leeftijd slechts 48% van een generatie het zesde leerjaar van het gewoon secundair onderwijs bereikt heeft: 56% van de meisjes en 39% van de jongens. Bij de zeventienjarigen volgt 32,5% van de meisjes en 44,5% van de jongens met vertraging het gewoon secundair onderwijs. De overigen, van wie er ongetwijfeld ook nog heel wat vooraf vertraging opgelopen hebben, volgen als zeventienjarige geen voltijds gewoon onderwijs meer.

Een vierde vaststelling is dat er duidelijke verschillen zijn tussen de diverse onderwijsvormen. Als we ons beperken tot de zeventienjarigen in de hogere leerjaren van het gewoon voltijds secundair onderwijs blijkt dat 23% van de A.S.O.-leerlingen, 55% van de T.S.O. (inclusief K.S.O.)-leerlingen en 63% van de B.S.O.-leerlingen vertraging heeft.

Uit wat voorafgaat blijkt dat het oplopen van vertraging vooral kenmerkend is voor het secundair onderwijs. Om die reden geven we in grafiek 1 een zicht op de doorstroming van een generatie doorheen het onderwijs, van op elf- tot op achttienjarige leeftijd.

2. Een zicht op de 'eerste struikelsteen'

De beschikbare gegevens uit de Statistische Jaarboeken laten ons toe een goed zicht te krijgen op de mate waarin elk leerjaar voor jongeren de 'eerste struikelsteen' vormt. Dit blijkt uit grafiek 2 (voor het lager onderwijs) en 3 (voor het secundair onderwijs).

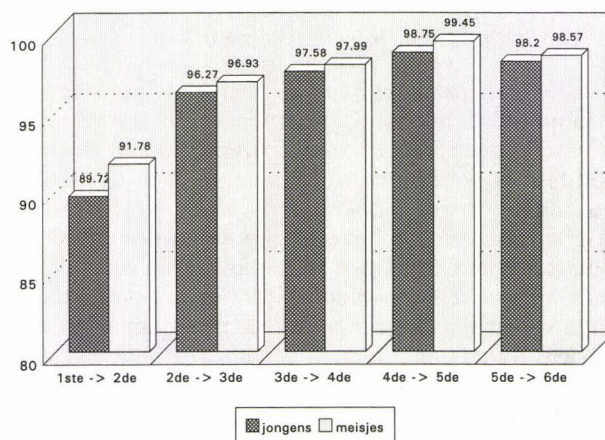
Deze grafieken geven een antwoord op de vraag: 'als een bepaald leerjaar door 100 leerlingen zonder vertraging bereikt wordt, hoeveel van die 100 leerlingen volgen dan tijdens het daaropvolgende schooljaar het onmiddellijk hoger leerjaar?'

We gaan telkens opnieuw uit van 100% en we laten telkens de leerlingen die vooraf vertraging opgelopen hebben buiten beschouwing. We merken op dat niet alle leerlingen die we niet terugvinden in het hoger leerjaar, vertraging oplopen. Overgaan naar bijvoorbeeld deeltijds of buitengewoon onderwijs zijn andere mogelijkheden.

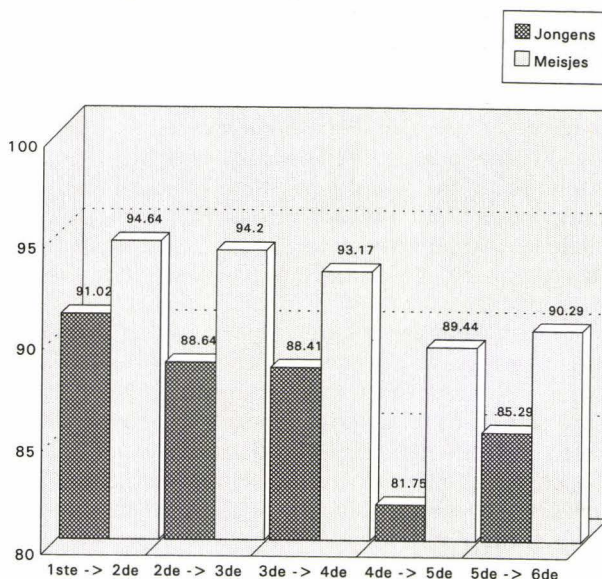
Wat het lager onderwijs betreft, bevestigt grafiek 2 dat vooral de overgang van het eerste naar het tweede leerjaar problematisch is. Slechts 90% van de jongens en 92% van de meisjes die op zes jaar naar het eerste leerjaar gaan, maken het daaropvolgende schooljaar de overgang naar het tweede leerjaar. Bij alle volgende overgangen gaat het telkens om 96 à 99%.

Grafiek 3 laat zien dat in het secundair onderwijs bij elke volgende overgang, bij de meisjes 5 à 11% en bij de jongens 9 à 18% van de tot dan toe normaalvorderende leerlingen 'wegvalt'. De hoogste per-

Grafiek 2: Het percentage normaalvorderenden dat bij elke overgang in het gewoon lager onderwijs doorstroomt (generatie °1979)



Grafiek 3: Het percentage normaalvorderenden dat bij elke overgang in het gewoon secundair onderwijs doorstroomt (generatie °1972)



centages worden telkens aangetroffen bij de overgang van het vierde naar het vijfde leerjaar.

Om te vermijden dat de lezer dit exclusief in verband brengt met de psychische ontwikkeling van jongeren op zestienjarige leeftijd, wijzen we op het feit dat bij die overgang tot nu toe in de onderwijsstructuren zelf vertraging ingebakken was (cf. het vierde leerjaar van de lagere cyclus) en ook op het feit dat er op de betreffende leeftijd reële alternatieven in deeltijdse vormen van onderwijs beschikbaar zijn. Ondanks dergelijke nuancerings maakt grafiek 3 toch nog eens overduidelijk dat het secundair onderwijs niet voor iedereen een zesjarig continu gebeuren is.

Op weg naar een grondiger diagnose

In de volgende punten brengen we enkele elementen aan om aan te geven hoe complex het fenomeen van de vertraging in ons onderwijs is. Exemplarisch

tonen we aan dat vertraging in het onderwijs blijkt samen te hangen met zo uiteenlopende fenomenen als de geboortemaand, het geslacht en de schoolstructuren.

1. Het belang van de geboortemaand

We hebben reeds enig zicht gekregen op de doorstroming doorheen het onderwijs van een generatie, dit wil zeggen van een groep jongeren die in hetzelfde jaar geboren zijn. Zo'n leeftijdsgroep is echter zelf heterogeen, ook wat betreft de leeftijd. Sommigen zijn vroeg op het jaar geboren, anderen tegen het einde van het jaar. Toch wordt van allen 'normaal gesproken' verwacht dat ze in het jaar waarin ze zes worden, het eerste leerjaar van het lager onderwijs aanvatten.

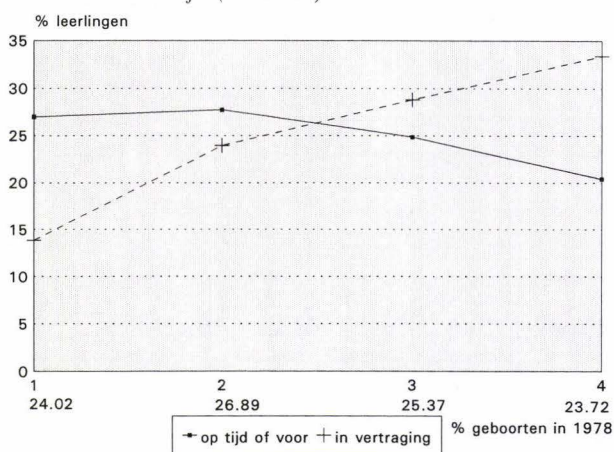
Reeds lang geleden werd vastgesteld dat er in ons onderwijs, met zijn jaarklassen, een verband is tussen geboortemaand en schoolsucces in die zin dat de 'ouderen' – bijvoorbeeld degenen die geboren zijn in januari, februari of maart – opvallend meer succes hebben op school dan de 'jongeren' – bijvoorbeeld degenen die geboren zijn in oktober, november of december.

Dit werd onlangs nog eens opnieuw onder de aandacht gebracht door THIENPONT (1993). Omdat dit fenomeen ons symptomatisch lijkt voor de wijze waarop in ons onderwijs omgegaan wordt met individuele verschillen tussen leerlingen, geven we in grafiek 4 enig zicht op de omvang van het fenomeen.

Die grafiek heeft betrekking op de start in het secundair onderwijs. We maken slechts een zeer ruwe indeling: 'op tijd' starten of 'vóór zijn', (dus elf of twaalf jaar zijn bij de start) versus 'achter zijn' (dus dertien of veertien jaar zijn bij de start). Voor beide groepen bekijken we de verdeling over de geboortemaanden, gegroepeerd in perioden van drie maanden of trimesters.

Uit de grafiek blijkt duidelijk dat de groep die op het einde van het jaar (in het vierde trimester) geboren is, zwak vertegenwoordigd is bij wie op tijd of

Grafiek 4: Geboortetrimester en start in het gewoon secundair onderwijs (1990-91)



vóór is en sterk vertegenwoordigd is bij wie met vertraging het secundair onderwijs aanvat.

4. Het belang van het geslacht

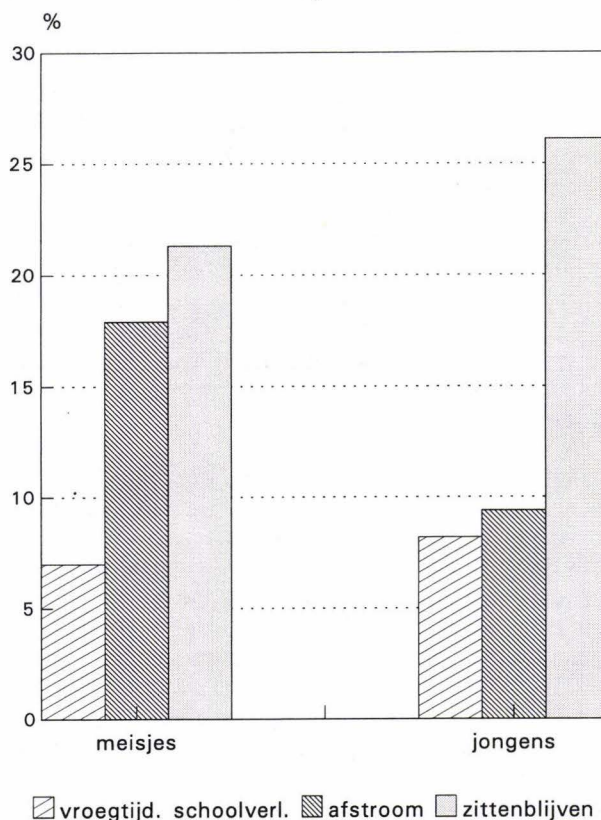
Jongens blijken meer vertraging op te lopen dan meisjes. Om dit verschil iets grondiger te verkennen, hebben we in vroeger longitudinaal onderzoek de studieloopbanen van jongens en meisjes in de bovenbouw van het secundair onderwijs (tweede en derde graad) vergeleken.

We hebben meer specifiek aandacht besteed aan drie vormen van discontinuïteit in de loopbanen: het vroegtijdig verlaten van het voltijds secundair onderwijs (zonder een ander getuigschrift dan het toenmalige getuigschrift van het lager secundair onderwijs), zittenblijven in de strikte zin en 'afstromen' (dit is veranderen van onderwijsvorm en/of afdeling – dit wil zeggen doorstroming versus kwalificatie – na een B- of een C-attest). De belangrijkste vaststelling blijkt duidelijk uit grafiek 5.

De studieloopbanen van meisjes vertonen niet meer discontinuïteit dan die van jongens, maar andere.

De meisjes zakken vlugger af in de hiërarchie van de onderwijsvormen en/of afdelingen dan de jongens, die relatief meer blijven zitten. Het verschil in verwachtingspatroon vanuit het familiaal milieu en vanuit de samenleving speelt daarbij ongetwijfeld een rol.

Grafiek 5: Schoolstructuren en discontinuïteit in bovenbouw secundair onderwijs



3. Belang van de schoolstructuren

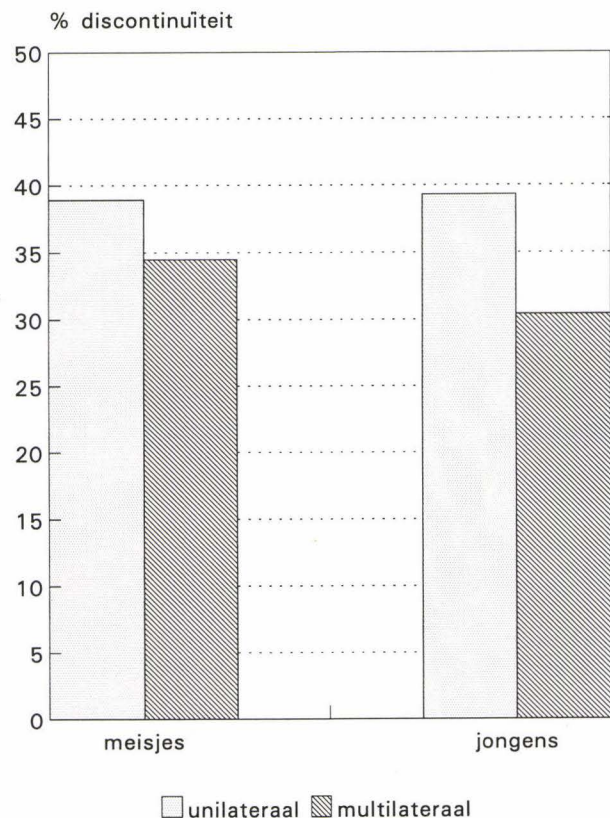
Gedurende de laatste decennia is er in ons land veel discussie geweest over de structuren van het secundair onderwijs. En het ziet er naar uit dat de huidige relatieve rust op dit punt, niet zeer lang zal duren. Meer specifiek kan verwacht worden dat ook in de discussie over het secundair onderwijs (zoals in die over het hoger onderwijs) de idee van schaalvergroting centraal zal komen te staan. Eén van de argumenten die gebruikt worden om structurele veranderingen in het secundair onderwijs door te voeren is het optimaliseren van de studieloopbaan van de leerlingen.

Tegen die achtergrond hebben we onderzocht of discontinuïteit in de loopbanen in de bovenbouw van het secundair onderwijs meer voorkomt in unilaterale dan in multilaterale scholen. Unilaterale scholen zijn scholen die (bijna) exclusief hetzij algemeen, hetzij technisch en/of beroepsonderwijs aanbieden, terwijl multilaterale scholen studierichtingen uit beide groepen in een redelijk evenwicht aanbieden.

Uit grafiek 6 blijkt dat leerlingen uit unilaterale scholen inderdaad meer discontinue loopbanen vertonen dan die uit multilaterale scholen. Dit geldt ook voor het zittenblijven alleen.

Die vaststelling suggereert dat de implementatie van meer comprehensief onderwijs in het concrete aanbod van scholen zou bijdragen tot het tegengaan van de schoolse vertraging.

Grafiek 6: Discontinuïteit secundair onderwijs volgens het geslacht



Betekenis van het zittenblijven in het secundair onderwijs voor de schoolloopbaan

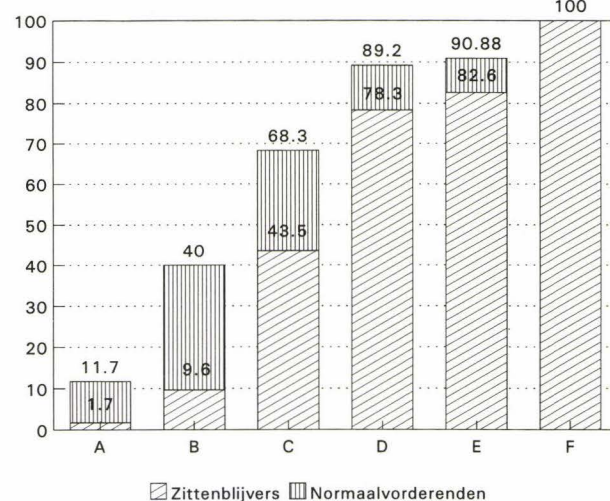
Behalve op de frequentie van de schoolse vertraging en het zittenblijven en op de factoren die met vertraging samenhangen, is het belangrijk een zicht te krijgen op de betekenis of functie van het zittenblijven in de schoolloopbaan van de leerlingen. In zijn bekende studie 'Opstaan tegen het zittenblijven' schrijft DOORNBOS (1969, p. 27) in dit verband: "In zekere zin neemt het zittenblijven een tussenpositie in. Ter ene zijde staan de maatregelen, die er op gericht zijn de leerling in zijn eigen jaargroep of klas te houden. Te andere zijde staan de initiatieven, die er toe leiden dat de leerling de school verlaat of, binnen een schoolgemeenschap, in een andere onderwijsafdeling wordt geplaatst. Zittenblijvers blijven daarentegen in principe wel op dezelfde school of in dezelfde onderwijsafdeling, echter niet in hun eigen jaargroep of klas".

De omschrijving van DOORNBOS lijkt ons interessant omdat zij iets zegt over de betekenis van zittenblijven in de context van de loopbaan. Zittenblijvers – althans diegenen onder hen die een leerjaar overzitten in dezelfde studierichting of op hetzelfde studieniveau – hebben, alhoewel zij op een bepaald moment niet voldoen aan de voorwaarden om binnen de ingeslagen weg normaal te vorderen, besloten om (nog) niet naar een lager niveau af te dalen. We zullen trachten duidelijk te maken in hoever zit-tenblijvers erin slagen om niveaudaling te vermijden.

We doen dit exemplarisch voor de jongens die in het tweede leerjaar van het secundair onderwijs 'mens- en natuurwetenschappen' of 'moderne wetenschappen' volgen.

Afzonderlijk voor de normaalvorderenden en de zittenblijvers uit die optie hebben we onderzocht waar hun loopbaan in het secundair onderwijs eindigt, en die eindposities hebben we gegroepeerd in zes niveaus (van A tot F, waarbij A de sterkste A.S.O.-

Grafiek 7: Mens- en natuurwetenschappen: bereikt eindniveau



richtingen van het zesde leerjaar en dus perspectief op universitaire studies en F de T.S.O. en B.S.O.-richtingen van het vierde en vijfde leerjaar aangeeft; voor meer toelichting, zie VAN DAMME, 1992).

Grafiek 7 geeft weer hoeveel procent van de normaalvorderende leerlingen en van de zittenblijvers minstens een bepaald niveau halen, waarbij de percentages ook de hogere niveaus omvatten. Neem bijvoorbeeld niveau C (dat staat voor het zesde leerjaar A.S.O. of T.S.O.-doorstroming): 68,3% van de normaalvorderenden en 43,5% van de zittenblijvers halen dit (of een hoger) niveau. Op basis van dergelijke vaststellingen kunnen we stellen dat het overdoen van een leerjaar voor de kleine helft van alle zittenblijvers – en voor de grote helft van de zittenblijvers die op het moment van het zittenblijven niet van studieniveau veranderen – niet leidt tot een (beduidend) niveauverlies.

Uit onze eerste verkenning van de betekenis van het zittenblijven in het secundair onderwijs voor de schoolloopbaan, blijkt in elk geval dat zittenblijven vanuit het perspectief van de individuele leerling – en zijn of haar ouders – niet steeds negatief is. In ongeveer de helft van de gevallen laat het zittenblijven toe op de eindmeet een niveau te halen dat zonder zittenblijven niet haalbaar gebleken zou zijn. De keerzijde van de medaille is dat ongeveer de helft van de zittenblijvers uiteindelijk toch eindigt op een lager studieniveau. Voor hen heeft de bijkomende investering van één jaar niet echt “gerendeerd”.

Besluit

Waar traditioneel op basis van analyses binnen leerjaren gesteld wordt dat in het basisonderwijs ongeveer 13% van de leerlingen vertraging oploopt, blijkt dit op basis van de doorstroming van een generatie doorheen het onderwijs, een onderschatting. Toch blijkt, behalve bij de start van het lager onderwijs, de schoolse vertraging vooral kenmerkend te zijn voor het secundair onderwijs.

De ‘uniforme’ aanpak van onze jaarklassen leidt ertoe dat het schoolsucces van de leerlingen samenhangt met hun geboortemaand. Dat zowel persoonsgebonden factoren zoals het geslacht – met alle maatschappelijke betekenissen die daarmee samenhangen – als onderwijsgebonden factoren zoals de schoolstructuren verband houden met de schoolse vertraging, maakt duidelijk dat niet alleen een andere didactische aanpak noodzakelijk zal zijn om de schoolse vertraging in een ernstige mate te reduceren. Het feit dat zittenblijven blijkbaar veel leerlingen toelaat in het onderwijs een eindsituatie te bereiken die zonder zittenblijven nu niet haalbaar zou zijn, maakt de uitdaging voor de onderwijswereld om dit perspectief mogelijk te maken zonder veel schoolse vertraging, des te groter.

Jan VAN DAMME
Pedagogisch Instituut
Vesaliusstraat 2
3000 LEUVEN
Tel.: 016/28.62.03
Fax: 016/28.62.74

NOOT

¹ Voor meer informatie over de omvang van het fenomeen, zie VAN DAMME (1993). Voor een meer globale analyse en voor beleidsvoorstellen, zie VLOR (1993).

Literatuurlijst

- DOORNBOS K., *Opstaan tegen het zittenblijven*, 's Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1969.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Statistische Jaarboeken van het Onderwijs*. Brussel, Departement Onderwijs, Bestuur Statistiek.
- THIENPONT W., Invloed van het jaarklassensysteem op de schoolloopbaan, *Caleidoscoop*, 1993, 5, 1, 11-16.
- VAN DAMME J., Schoolse vertraging en zittenblijven: frequentie, betekenis en beleving door de leerling. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1992, 2, 2, 103-119.
- VAN DAMME J., *Over het aantal jongeren met vertraging in ons onderwijs*. (Cahier nr. 3) Brussel, VL.O.R., 1993.
- VL.O.R., *Zittenblijven in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs. Advies van de Vlaamse Onderwijsraad*. (Cahier nr. 5) Brussel, 1993.

HET SCHOOLVERZUIM

Verontrust door de vermoedelijke omvang van het fenomeen heeft de Interministeriële Conferentie voor het Migrantenbeleid de problematiek van het schoolverzuim prioritair gesteld. Het meest schrijnend is de Brusselse toestand. Sinds mei heeft de conferentie het Centrum voor de Gelijkheid van Kansen gelast met het uitwerken van een globaal actieplan in overleg met vertegenwoordigers van Onderwijs, Sociale zaken, Justitie, Volksgezondheid en Binnenlandse zaken.

Beschikbare cijfers

Twee samenhangende problemen tekenen zich af in de werkvergaderingen van de Interministeriële Conferentie. Het eerste betreft dat van het aantal niet-ingeschreven jongeren; het tweede heeft betrekking op het spijbelfenomeen.

Zo blijkt dat ongeveer 22% van de Brusselse kinderen en jongeren, opgenomen in het Rijksregister, op geen enkele school ingeschreven zijn. Volgens deze berekening zou het in totaal gaan om ongeveer 27.620 jongeren.

Deze schatting is overdreven, er zouden bij het tellen fouten zijn gemaakt. Maar zelfs als het om 10% van de jongeren gaat, is het nog een hoog cijfer.

Van het schoolverzuim van deze jongeren bestaan er op dit ogenblik geen duidelijke cijfers.

Wel blijkt dat een groot aantal jongeren voor korte tijd of zelfs langere tijd op de school afwezig is. Voor een aantal scholen wordt het schoolverzuim geschat op 1/5 van de tijd.

Daarbij stelt het probleem zich scherper in het beroepsonderwijs dan in het algemeen vormend of technisch onderwijs. Afwezigheden voor een halve dag lopen volgens de geïnstalleerde werkgroep in bepaalde scholen van het franstalig onderwijs op tot 30%. Er bestond reeds een Koninklijk Besluit dat toelaat om leerlingen na 40 halve dagen afwezigheid uit te sluiten. Zou dit strikt worden toegepast dan zouden bepaalde scholen de helft van hun leerlingen verliezen, aldus de inspectie.

De grote vraag die de beleidsverantwoordelijken bezighoudt, is te weten hoeveel van de afwezigen met een getuigschrift van de dokter, geen spijbelaars zijn. Ziektebriefjes zouden door dokters gretig worden uitgeschreven, ook al is de klacht van de leerling erg dubieus.

Een geïntegreerde aanpak

Er werd geopteerd om op de verschillende niveaus de heel veelzijdige en complexe problematiek op een geïntegreerde wijze aan te pakken. Daartoe hebben de diverse betrokken zich geëngageerd om actief hun medewerking te verlenen.

Om deze aanpak gestalte te geven werd een interministeriële pilootgroep opgericht die maandelijks samenkomt. Hierin zetelen vertegenwoordigers van de genoemde ministeries, bijgestaan door de medewerkers van het Centrum voor de Gelijkheid van Kansen. Een "wetenschappelijk" begeleidingscomité zal instaan voor de opvolging en evaluatie van de werkzaamheden. Ook hier zetelen gemandateerden uit dezelfde departementen, met vertegenwoordigers vanuit de politie, de Vereniging voor de Rechten van het Kind en het Comité Bijzondere Jeugdzorg.

Een coördinator voor de problematiek van de straatjongeren werd op één september aangeworven. Hij

zal een soort brugfunctie vervullen, vermits hij deel uitmaakt van de pilootgroep en het begeleidingscomité. Ook in de Brusselse gemeenten streeft men naar een coördinatie waarbij de verschillende partners worden verenigd: burgemeesters, korpschefs van de gemeentepolitie, vertegenwoordigers van de jeugdbijstand, ouderverenigingen, de Brusselse scholen en de hulpverlening. De plaatselijke werking zal van zeer nabij worden opgevolgd door een verantwoordelijke in de school, aangesteld met middelen van het Impulsfonds. Die zal zich inlaten met het schoolverzuim en werken met de jongeren en hun gezinnen. Hij kan indien nodig om ondersteuning vragen van zogenaamde "mediateurs" die het Brussels Hoofdstedelijk gewest ter beschikking stelt. De Minister van Binnenlandse Zaken heeft voor de politiekorpsen van de Hoofdstad telkens één politieassistent laten aanwerven voor het repressieve werk. De middelen daarvoor komen uit het veiligheidscontract.

De werking richt zich prioritair naar de 8 Brusselse gemeenten die als meest problematisch worden omschreven. Dit zijn Brussel-stad, Vorst, Anderlecht, Molenbeek, Schaarbeek, Sint-Joost, Sint-Gillis en Elsene.

De acties

Momenteel werd er een heel pakket van voorstellen uitgewerkt. De uitvoering wordt in de nabije toekomst voorzien. De voornaamste punten hebben betrekking op de volgende aspecten:

- de verbetering van de procedure en controle van de inschrijvingen door de kantonale inspectiediensten van de scholen;
- meer controle op het spijbelen door scholen, ouders en eventueel op straat door politie, straathoekwerkers;

- de organisatie van een systematische, snelle en efficiënte reactie bij vaststelling van een overtreding van inschrijving of schoolverzuim. Een betere opvolging van de niet-inschrijvingen wil men garanderen door een betere organisatie van inspectie en de scholen. Ten aanzien van het schoolverzuim is het de bedoeling om de scholen systematisch aan te zetten tot een verantwoorde reactie, zeker bij jongeren van de lagere school en het lager secundair onderwijs. Deze zijn immers nog niet vervallen in systematisch schoolverzuim. Daarbij wil men ook de ouders betrekken en hun verantwoordelijkheidszin vergroten, alsook de jeugdbescherming, de buurtwerkers en de politie;
- het tegengaan van het misbruik van medische certificaten, door geneesheeren om voorzichtigheid te vragen en op te treden tegen geneesheeren die op onverantwoorde wijze certificaten "verkopen". De orde van geneesheeren zal een omzendbrief opstellen om de huisartsen te sensibiliseren over de gevolgen van onverantwoorde voorschrijfgedrag;

- een repressief optreden ten aanzien van de harde kern van persisterende spijbelaars.

Gezien de ernst van de problematiek overwegen de betrokken Ministers in eerste instantie een aantal maatregelen te bepalen van het laatste type.

Bij niet-inschrijving wil men de kinderbijslag intrekken, of tenminste opschorten. Momenteel wordt er nog gewerkt aan het bepalen van de toepassingsmodaliteiten.

Verder is er een voorstel om het systematische spijbelen te bestraffen via het bestaande systeem van de administratieve geldboete (de wet van 29 juni 1983) ten aanzien van de ouders.

Ook een strafrechtelijke vervolging van de ouders door de jeugdrechter behoort, in de ernstige gevallen, tot de mogelijkheden.

Een aantal bedenkingen

Positief aan de voorgestelde aanpak is zeer zeker de integrale benadering, zowel op het nationale als het plaatselijk niveau. Het is een zeer hoopgevende ontwikkeling dat initiatieven genomen worden na brede en uitvoerige concertatie. In de plaats van een versnipperd beleid geeft men nu de voorkeur aan een weloverwogen en gezamenlijke aanpak.

Positief is ook dat er op het plaatselijk vlak een aantal permanente opvolgingsstructuren werden gecreëerd door de aanstelling van schoolbemiddelaars, een coördinator en de inschakeling van politieassistenten.

Ondanks het uitgebreide pakket van maatregelen waarbij ouders, scholen en politie worden betrokken in de aanpak, geven de verantwoordelijken in eerste instantie toch de voorkeur aan het verfijnen en versterkt doorvoeren van (administratieve) sancties. Het zijn dan grotendeels de ouders die door deze ingreep worden getroffen. Vraag is of dergelijke procedures, zoals het opschorten van de kinderbijslag, effectief zullen zijn.

Men stelt zich ook weinig de vraag wat deze spijbelaars doen tijdens de uren dat ze niet op school zitten. Waar zijn ze terug te vinden?

Om een goed (situationeel-preventief) beleid te voeren zijn er ook meer gegevens hierover nodig. Via politie, ouders en bevraging van de scholieren zelf kan hierop een beter zicht worden verkregen.

Het is waarschijnlijk dat een belangrijk aantal aan de ouderlijke controle ontsnapt. Is het algemeen verspreide beeld juist dat zij een aanzienlijk cliënteel vormen voor cafés, bioscoopzalen en andere commerciële voorzieningen? In dat geval zouden de uitbaters van dergelijke gelegenheden ook betrokken moeten worden.

Een relatief nieuw probleem wat zich ent op het schoolverzuim is dat van de videomanie. Jongeren zouden gretig vertoeven in moderne lunaparken waar ze zich kunnen uitleven in videospelen, lasertoestanden, enz. die, als we sommige promotiecampagnes mogen geloven, "elke verbeelding te boven gaan" en "zelfs de stoutste dromen waarmaken". Sommige duiden dit fenomeen als een oorzaak van het spijbelprobleem. Zeker is dat dit verdere aandacht vraagt. Niettemin kan het bestrijden van een aantal symptomen alleen en het bemoeilijken van het vluchtgedrag uit de school niet model staan voor een goede preventiestrategie. Er zal ook gewerkt dienen te worden aan de schoolsfeer en aan zinvolle vrijetijdsbestedingsalternatieven binnen de school. Als men hier-

voor ook aandacht heeft kan men waarschijnlijk een aanzienlijke groep jonge scholieren beter integreren in het bestaande schoolaanbod, zowel tijdens als tussen de lesuren.

De hamvraag is dan ook hoe er kan worden ingespeeld op de oorzaken van het spijbelgedrag? De defensieve maatregelen, die hierboven werden besproken, kunnen gezien het vergevorderd stadium nodig zijn, maar op lange termijn en binnen een oorzakgerichte benadering dient er ook een offensieve strategie ontwikkeld te worden. Iemand die de school voldoende interessant vindt, zal veel minder gemakkelijk in de verleiding komen om tijdens de schooluren afwezig te zijn.

Er zijn meerdere oorzaken aan te geven voor het ongewoon spijbelgedrag. Een aantal oorzaken zullen van meer maatschappelijk-structurele aard zijn: de leerplicht tot 18 jaar, het ongeloof in de mogelijkheden die een diploma biedt, enz.

Een (aanzienlijk) deel zal te maken hebben met het schoolsysteem zelf: een schoolklimaat waarin jongeren zich niet meer thuis voelen, moeilijkheden met leerkrachten, lessen die niet aansluiten bij hun interesse, het gebrek aan interessante activiteiten tijdens de middagpauzes, enz. Het aanpakken van deze fenomenen vraagt onder meer om een schoolbeleid dat zich meer richt op de leefwereld van de leerling en tegelijk op het welzijn van de leerkrachten. Een dergelijk klimaat kan slechts tot stand gebracht worden via gemotiveerde en goed geïnformeerde leerkrachten, met heel wat pedagogische kwaliteiten ook voor moeilijke jongeren.

Durven concluderen

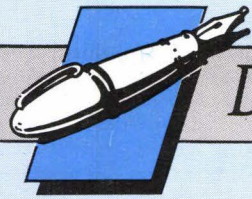
Is de school niet meer dan een instrument om kennis over te dragen? De school moet ook in de grootstad een ontmoetingsplaats worden waarbij tal van vaardigheden worden overgedragen en waarbij leerlingen zich betrokken voelen, door de inhoud en het beleid een stukje mee te bepalen. De school moet een plaats kunnen worden waar dialoog en betrokkenheid tussen de partners mogelijk wordt. Het is ook een oud zeer dat er nog heel wat schort aan de opleiding van de leerkrachten. Zijn leerkrachten voldoende gewapend om aandacht te hebben voor problemen van hun leerlingen? Kennen zij de kanalen om desgevallend de nodige stappen te ondernemen?

Inspelen op de beleveniswereld van leerlingen vraagt van de overheden, schooldirecties, PMS-diensten en leerkrachten een bereidheid om structureel in te grijpen. Dit kan via een aangepaste opleiding voor leerkrachten, goede studieoriëntering, een goed opvangen van probleemleerlingen, het installeren van een vertrouwensleerkracht, enz. Het beleid moet dicht op de bal spelen, maar mag deze opendoelkans niet laten liggen om ingrijpende maatregelen te nemen, wil ze straks nog publiek hebben om haar pedagogische kwaliteit aan te verkopen.

Stefan MEIJLAERS en

Kris VAN LIMBERGEN

Respectievelijk bestuurssecretaris bij het vast
Secretariaat voor het Preventiebeleid en
kabinetsadviseur bij de Minister van Binnenlandse
Zaken.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Forum basisonderwijs

De Vlaamse Onderwijsraad organiseert op **30 april 1994** in het Paleis voor Congressen te Brussel een eerste "Forum Basisonderwijs". Tijdens dit forum staat het thema zorgbreedte centraal. Deze term staat in het onderwijsjargon voor de wijze waarop in een school onderwijs georganiseerd wordt, dat aan alle kinderen de beste kansen biedt om hun mogelijkheden te ontplooiën en dat rekening houdt met hun gezinssituatie en socio-culturele achtergrond en met hun cognitieve, sociale, affectieve en motorische ontwikkeling. Deze dag richt zich tot iedereen die begaan is met gewoon en buitengewoon basisonderwijs: leerkrachten, ouders, PMS-medewerkers, inspectielieden, begeleiders en beleidsmakers op alle niveaus. Er zullen een aantal werkmodellen van scholen worden besproken die vandaag reeds bezig zijn met één of meerdere aspecten van zorgverbreding. Aansluitend wordt het project leerproblemen voorgesteld dat opgestart werd op uitdrukkelijke vraag van het Hulpfonds Koningin Fabiola. Voor meer informatie: Vlor, Jozef II-straat 68 te 1040 Brussel, tel.: 02/231.00.17, fax: 02/230.69.70.

Cultuur en onderwijs

Op woensdag **15 december 1993** organiseert de Stichting - Lodewijk de Raet een colloquium over de culturele sector en de eindtermen voor het onderwijs. Op het programma staan om 14 uur na een korte verwelcoming een toespraak van de gemeenschapsminister van Onderwijs, een verslag van een voorafgaandelijke discussie over de culturele sector en de eindtermen voor het onderwijs en een debat over wat er gebeurt met de reacties uit de samenleving.

De studiedag heeft plaats in de gebouwen van het VLEKHO, Koningsstraat 336 te 1210 Brussel. Deelname kost 500 Bfr. (verslagboek inbegrepen).

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

Lespakket i.v.m. de rechten van het kind

In de Kinderrechtswinkel wordt er regelmatig gevraagd naar informatie en vormingsmateriaal rond het thema rechten van het kind. Dit gaf begin 1990 aanleiding tot het uitbrengen van een lespakket. Dit pakket werd nu herwerkt en aangevuld met een aantal methodieken. In een eerste deel van het pakket steekt een folder van de kinderrechtswinkel, de UNO-conventietekst en informatie over minder- en meerderjarigheid in België. Het tweede deel bevat een twintigtal methodieken om met jongeren rond hun rechten te werken. Het pakket is bruikbaar voor verschillende leeftijdsgroepen zowel in het lager als in het secundair onderwijs. Tot slot bevat het lespakket een uitgebreide literatuurlijst. Het pakket kost 300 Bfr. (+ 60 Bfr. verzendingskosten) en kan besteld worden bij de Kinderrechtswinkel, Kleine Hertsbergstraat 1 te 8000 Brugge, tel.: 050/33.95.84.

Aids en de school

Op 19 januari organiseren de Centra voor Geboortenregeling en Sexuele Opvoeding een studiedag over de effectiviteit van aidspreventieprogramma's voor scholieren en jongeren. De studiedag richt zich tot schooldirecties, leerkrachten, medewerkers van MST- en PMS-centra en tot vormings- en preventiewerkers. Ook programma-ontwikkelaars, onderzoekers of andere intermediairen zijn van harte welkom.

Deelname kost 1.100 Bfr. inclusief documentatie, middagmaal, koffie en een drankje of 1.600 Bfr. met extra een exemplaar van het

C.G.S.O. multidimensioneel aidspreventieprogramma voor adolescenten en jongvolwassenen. De studiedag heeft plaats in het Provinciaal Vormingsinstituut Malle, Smekensstraat 61 te 2390 Malle van 09.30 uur tot 16.00 uur.

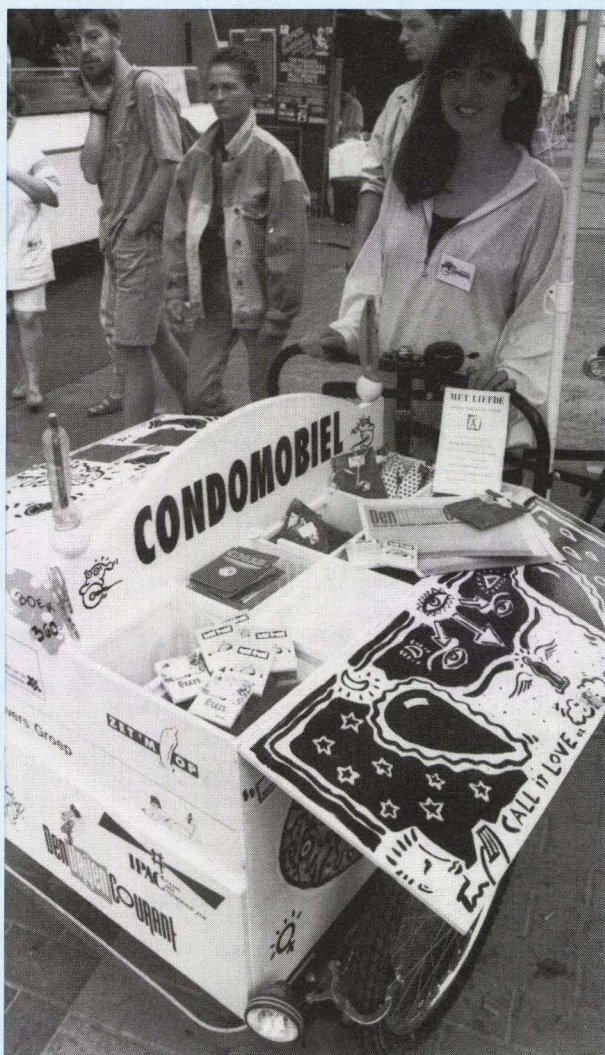
Voor meer informatie over het programma: Federatie C.G.S.O., t.a.v. Mark Vanborm of Erika Frans, Koning Albertlaan 167 te 9000 Gent, tel.: 09/221.07.22, fax: 09/220.84.06.

Aidspreventie met de condomobiel

Tijdens de zomer van 1993 startte het Vlaams Aidscoördinaat samen met drie andere organisaties het condomobielproject. Een ijskarretje met een grappige parasol werd tot rijdende condomobiel omgevormd. In plaats van ijsjes werden veilige kleur- en smaakcondooms, pretcondooms en anale condooms verkocht.

Gezien het succes van deze condomobiel en de vele positieve reacties wordt het project verdergezet en iedereen kan de condomobiel gratis lenen voor evenementen.

Voor meer informatie kan je van maandag t.e.m. donderdag terecht bij Christine Caals, p/a I.P.A.C., Marnixplaats 16-17 te 2000 Antwerpen, tel.: 03/238.68.68.



Bijcholingsaanbod V.I.B.E.G.

Het Vormingscentrum voor Begeleiding van Gehandicapten organiseert volgend programma voor werkers uit de gehandicaptensector en de sector bijzondere jeugdzorg:

Lezingen

- donderdag 13 januari 1994: "Normalisatie in de praktijk".
- donderdag 3 februari 1994: "De rol van de begeleider in de communicatie met meervoudige gehandicapten".
- donderdag 3 maart 1994: "Begeleiden van een rouwproces bij personen met een matig of ernstig mentale handicap".
- donderdag 5 mei 1994: "Begeleiden van ouders met een licht mentale handicap".

Deze namiddagen gaan steeds door in de ACW-lokalen te Antwerpen.

Deelname kost 300 Bfr. en inschrijven is verplicht.

Teambegeleiding

Op 30 november 1993, 14 en 21 december 1993, 11 en 25 januari 1994 en 8 februari 1994 worden cursussen ingericht voor teambegeleiders die inzichten willen verwerven in de opbouw van een team, in groepsprocessen en in de eigen rol en positie.

Kennismakingsdag voor opvoeders

Deze dag is gepland op 1 februari 1994 in het museum voor Natuurwetenschappen te Brussel. Er loopt daar dan een tentoonstelling over "Vijf miljard mensen. Allemaal anders. Allemaal familie".

Voor inlichtingen en een uitgebreide informatiefolder kan men terecht bij VIBEG, Maria Theresiastraat 114 te 3000 Leuven, tel.: 016/23.51.21.

Lezingen cyclus i.v.m. de ontwikkeling van het kind

De Nationale Koningin Fabiolastichting voor de Geestelijke Gezondheid en de Vlaamse Vereniging voor Geestelijke Gezondheidszorg organiseren te Antwerpen en te Hasselt een lezingencyclus i.v.m. de ontwikkeling van het kind.

Te Hasselt hebben deze lezingen steeds plaats op een donderdag om 20 uur in de grote vergaderzaal van 't Borrelhuis in de Witte Nonnenstraat 20 en te Antwerpen telkens op woensdag om 20 uur in het socio-cultureel centrum 't Elzenveld, Lange Gasthuisstraat 45.

- Psychologische begeleiding van zieke kinderen (Antwerpen, 15/12)
- Enuresis bekeken als vertraagd leerproces (Hasselt, 16/12)
- Angst bij kinderen en jongeren (Antwerpen, 19/01)
- Postnatale depressie (Hasselt, 20/01)
- Psychiatrische problemen bij baby's, peuters en kleuters (Antwerpen, 02/02)
- Dik zijn, voor sommige kinderen een probleem (Antwerpen, 23/02)
- Biologisch bepaalde aandachtstoornissen (Hasselt, 24/02)

Deelname kost 400 Bfr. per cyclus of 150 Bfr. per lezing en 100 Bfr. per lezing voor studenten, zestigplussers, miliciens, gewetensbezwaarden en groepen vanaf 5 personen.

Inschrijven kan door overschrijving op rekeningnummer 446-4601041-83 van de V.V.G.G. Gent, uiterlijk 14 dagen voor elke lezing met duidelijke vermelding van naam, adres en datum van de gekozen lezing. Toegangskarten worden vooraf opgestuurd. Voor meer inlichtingen: V.V.G.G., Kortrijksesteenweg 369 te 9000 Gent, tel.: 09/221.44.34 of O.C.M.W. Antwerpen, Lange Beeldkensstraat 267 te 2000 Antwerpen, tel.: 03/217.77.50.

Congres over de maatschappelijke relevantie en functie van ambulante revalidatie

Op 22 januari 1994 organiseert de Stichting Integratie Gehandicapten voor en met de Centra voor Ambulante Revalidatie een

congres waarin een viertal thema's aan bod zullen komen: vroegtijdige revalidatie, revalidatie bij ontwikkelingsstoornissen, revalidatie en arbeid en revalidatie na een hersenletsel. Zowel beleidsmensen als wetenschappers, de verwijzende en samenwerkende instanties en de betrokkenen zelf zullen aan het woord gelaten worden. Het congres vindt plaats in de gebouwen van de U.I.A. Voor meer inlichtingen: S.I.G., Lange Violettestraat 147 te 9000 Gent, tel.: 09/225.10.74.

Ondersteuningsteam Migranten Bijzondere Jeugdzorg

De bedoeling van dit team is het bestaan voorzieningennet in de Bijzondere Jeugdzorg te ondersteunen bij de opvang van migrantenjongeren. Enerzijds via het geven van advies en informatie m.b.t. belangrijke cultuuraspecten voor de hulpverlening n.a.v. een concrete probleemsituatie met migrantenjongeren, anderzijds via bemiddeling tussen zowel het migrantengezin en de betrokken dienst als tussen ouders en jongeren bij problematisch opvoedingssituaties.

Al wie beroepsmatig bezig is met migrantenjongeren in het veld van de Bijzondere Jeugdzorg binnen de provincie Antwerpen kan beroep doen op dit ondersteuningsteam: Van Daelstraat 41 te 2140 Borgerhout, tel.: 03/235.42.11.

Omgaan met racisme

De Vuurbloem, het centrum voor geweldloosheid in omgang en conflictantering organiseert een vormingssessie i.v.m. omgaan met racisme op **13 en 20 januari 1994** van 9.30 uur tot 16.30 uur in de Dijlemolens te Leuven. Op **26 januari, 2 februari en 9 februari** wordt eenzelfde vorming georganiseerd voor leerkrachten te Eeklo.

Voor meer informatie: De Vuurbloem, Rapaertstraat 39 te 8310 Assebroek, tel.: 050/37.10.17.

Helpend omgaan met mensen

Dit is het thema van een intensieve, éénjarige opleiding die georganiseerd wordt door de Faculteit Mens en Samenleving te Turnhout. De opleiding richt zich tot iedereen die met mensen bezig is en zich daarin verder wil verfijnen en bijssturen. Er wordt daarbij gebruik gemaakt van het ervaringsgerichte hulpverleningsmodel, waarin de ervaring en beleving van de cliënt centraal staan. De opleiding start in **maart 1994** en loopt over 8 weekends en 1 zomerdriedaagse.

Geïnteresseerden kunnen een gratis folder aanvragen op het secretariaat van de Faculteit Mens en Samenleving, Stationsstraat 82 te 2300 Turnhout, tel.: 014/41.53.98.

Buurtwerk: een basis voor de buurt

Buurt- en opbouwwerk zijn zo'n 10 à 15 jaar nauw met mekaar verbonden geweest. Met de herstructurering in de opbouwsector vielen de buurtwerkingen in een vacuüm. Tal van diensten en activiteiten in kansarme buurten moesten noodgedwongen op een laag pitje worden gezet. Met de komst van de armoedefondsen vonden deze basiswerkingen hun tweede adem. De buurtgerichte basisschakels zijn terug van weggeweest. O.C.M.W.'s en gemeentebesturen staken nieuwe buurtvoorzieningen in gang. Momenteel bestaan er in dit verband naar schatting een 60-tal initiatieven. Ondertussen werd ook de methodiek van de basisschakelwerking verder uitgewerkt. Redenen genoeg dus om de relatiebepaling tussen het opbouwwerk en het buurtwerk opnieuw te bepalen.

Daartoe organiseerde het Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de SamenlevingsOpbouw (Viboso) een bevraging bij de Riso's en bij 34 initiatieven en schreef een beleidsnota over buurtwerk. De neerslag daarvan is te vinden in het Viboso-document nr. 24. Dit document kost 350 Bfr. (inclusief verzendingskosten) en kan schriftelijk of telefonisch besteld worden bij Viboso, t.a.v. Chantal Van Broeckhoven, Handelskaai 18, bus 3, te 1000 Brussel, tel.: 217.55.95, fax: 02/223.05.73.

Op hetzelfde adres kan men ook de nieuwe publikatie in de reeks "samenlevingsopbouwcahiers" bestellen die ditmaal handelt over de buurtgerichte basiseducatie. Het cahier geeft een gedetailleerd beeld over de mogelijkheden van buurtleergroepen voor educatief achtergestelde bevolkingsgroepen. Er wordt uitvoerig ingegaan op de ervaringen van de verschillende projecten in Vlaanderen zoals o.a. het Open Leerhuis in de Seefhoek te Antwerpen. Dit cahier dat de titel "de kleinhandel van het leren" draagt kost 350 Bfr. Wie zich abonneert betaalt 800 Bfr. voor de hele jaargang.

Kwaliteit in de kinderopvang

De meeste gezinnen krijgen vroeg of laat te maken met de behoefte aan opvang voor hun kleine maar ook voor de grotere kinderen. Of het nu oma, de school, het onthaalgezin of een sportclub is, het komt er steeds op aan dat de opvang op een pedagogisch verantwoorde manier gebeurt. Het nieuwste themanummer van het tijdschrift "gezinsbeleid in Vlaanderen" heeft het dan ook over de kwaliteit in de kinderopvang. Hierin geven niet alleen pedagogen en deskundigen, opvang(st)ers en beleidsverantwoordelijken, maar ook ouders en kinderen hun ideeën en standpunten over kwaliteitsvolle kinderopvang. Hoewel ieder zijn eigen accenten legt valt het op hoe ze uiteindelijk allemaal in dezelfde richting wijzen. Het themanummer kost 120 Bfr. en is te verkrijgen door storting op het rekeningnummer 000-1417271-04 van B.G.J.G., vormingswerk, Troonstraat 125 te 1050 Brussel, tel.: 02/507.88.71.

24 vragen aan leerlingen over leerkrachten

In het vijfde nummer van Caleidoscoop werden de resultaten afgedrukt van het derde onderzoeksrapport in het kader van het onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen dat werd uitgevoerd door de Vlaamse PMS-centra. Uit de bevraging van leerlingen uit het A.S.O., het B.S.O. en het T.S.O. blijkt dat er grote verschillen zijn tussen de verschillende onderwijsvormen in de mate waarin bepaalde aspecten van goed leerkrachtgedrag door de leerlingen wordt waargenomen.

Wie meer over dit onderzoek wil weten kan contact opnemen met de redactie van Caleidoscoop, Kerkebosstraat 22 te 3550 Heusden-Zolder, tel.: 011/53.81.08 (na 17 uur).

Onderwijs en opbouwwerk

Onder deze titel zijn zopas 2 publikaties in de reeks "samenlevingsopbouwcahiers" van V.I.B.O.S.O. verschenen. Het eerste cahier verheldert visies, onderzoeksresultaten en maatregelen in verband met de kansongelijkheid in de Vlaamse scholen. Het tweede cahier besteedt aandacht aan het uitdiepen van het begrip schoolopbouwwerk en stelt concrete projecten uit de opbouwsector voor.

De cahiers kosten 350 Bfr. per stuk en kunnen besteld worden bij V.I.B.O.S.O., Handelskaai 18 bus 3 te 1000 Brussel, tel.: 02/217.55.95.

Het Onderwijszakboekje editie 1993-1994

Dit zakboekje is een boekje met een overzichtelijke synthese van de hele regelgeving inzake de rechtspositie van het personeel in de onderwijssector. Men vindt er informatie over de bezoldiging, over benoemingen, verloven en afwezigheden, etc... maar ook over hoe en bij wie men kan solliciteren voor een job in het onderwijs en hoe een onderwijsloopbaan zich ontwikkelt.

Wie zich abonneert op het zakboekje, en dus ook alle volgende edities wenst te ontvangen, krijgt ook gratis de nieuwsbrief toegevoerd waarin de meest recente en belangrijke ontwikkelingen worden signaleerd.

De editie 1993-1994 kost 1146 Bfr., abonnees betalen 987 Bfr. Voor meer informatie: Kluwer Editorial, Excelsiorlaan 18 te 1930 Zaventem, tel.: 02/719.15.11.

Catalogus 1993 Bibliotheek Welzijnszorg

Door overschrijving van 100 Bfr. op rekeningnummer 000-0281816-31 van de Provincie West-Vlaanderen, Dienst Welzijnszorg met vermelding "Catalogus 1993" kan men de nieuwe aanwinstenlijst 1991-1992 bekomen van de "Bibliotheek Welzijnszorg".

Deze bibliotheek werd opgericht in 1975 en bezit momenteel ongeveer 5.500 boeken en is geabonneerd op 125 vaktijdschriften. Wie eens tussen de boeken wil gaan snuffelen kan terecht in het provinciehuis Boeverbos, Koning Leopold III-laan 41 te 8200 Sint-Andries Brugge en dit op maandag en vrijdag van 9 uur tot 12 uur en van 14 uur tot 16.30 uur en op woensdag van 14 uur tot 16.30 uur.

Eén op drie. Een film voor jongeren over seksueel geweld

Seksueel geweld is een nijpend probleem, ook in Vlaanderen. Recent wetenschappelijk onderzoek onthult cijfers die iedereen verstoeld doen staan. Wil men de omvang van dit geweld indijken dan is preventie noodzakelijk.

Om iedereen die met jongeren werkt een eind op weg te helpen produceerde het Centrum voor Geboortenregeling en Seksuele Opvoeding Aalst i.s.m. Videocontact-J een videofilm die zich specifiek richt naar jongeren en dan vooral naar jongens. Er hoort eveneens een werkboek bij met achtergrondinformatie en een aantal praktische tips om het thema in klassen of in groepen bespreekbaar te maken. Het hele pakket kost 1500 Bfr. en kan besteld worden bij de Federatie CGSO, Koning Albertlaan 167 te 9000 Gent, tel.: 09/221.07.22 of bij CGSO-Aalst, Cumontstraat 3 te 9300 Aalst, tel.: 053/78.75.13.

Pretekst: een nieuw tijdschrift over criminaliteitspreventie

Vele mensen in de verschillende sectoren zijn actief in de preventie van veel voorkomende criminaliteit. Zeker de laatste jaren is er een groeiende aandacht vanuit heel verschillende sectoren uit de samenleving. Ook de verschillende beleidsinstanties zijn gevoelig voor het criminaliteitsprobleem en willen er iets aan doen. Toch weten deze mensen weinig van elkaar af en weten ze niet wanneer er elders kleine successen worden geboekt of weten ze niet welke lessen kunnen getrokken worden uit de ervaringen van anderen. Bovendien lijkt een geïntegreerde en multidisciplinaire aanpak het meest efficiënt om het criminaliteitsprobleem te bestrijden. Doch dit kan onmogelijk wanneer iedereen naast mekaar blijft werken. Het tijdschrift Pretekst wil hier een steentje bijdragen en als medium fungeren tussen iedereen die met preventie bezig is. Elk nummer is opgebouwd uit een aantal rubrieken. In "samenspraak" discussiëren mensen uit verschillende disciplines over een actueel onderwerp en in "actueel" wordt een actueel onderwerp belicht vanuit wetenschappelijke en praktische invalshoeken. Nieuwe preventieinitiatieven komen aan bod in "realisaties" en de rubriek "trends" geeft cijfermateriaal weer over criminaliteit en preventie. In "praktijkadvies" worden tips gegeven die bruikbaar zijn voor iedereen die met preventie bezig is en de "correspondenten" vertellen wat er over de grenzen heen gebeurt. "Flash" geeft korte, interessante nieuwtjes over wat reilt en zeilt in de preventiewereld.

Naast dit tijdschrift bestaat ook een handboek over criminaliteitspreventie. Het gaat hier om een losbladige uitgave waarin theoretische inzichten gestaafd worden met talrijke praktijkvoorbeelden. Zo zullen kernbegrippen uit de preventie verduidelijkt en gedefinieerd worden en zal een overzicht gegeven worden van de ontwikkeling van de criminaliteitspreventie. Ook de specifieke criminaliteitsvormen en -preventie zullen aan bod komen en per onderwerp zullen de mogelijkheden besproken worden die er bestaan om preventief op te treden t.a.v. een bepaald criminaliteitsprobleem. Daarnaast zullen ook beleidsnota's, huidige nationale en internationale projecten, organisaties en diensten een plaats krijgen met de vermelding van adres en contactpersoon.

Een gratis proefnummer is beschikbaar en kan aangevraagd worden bij Kluwer Editorial, t.a.v. de heer Denis, Excelsiorlaan 18 te 1930 Zaventem. In dit nummer vind je onder andere artikelen over de werking van het onlangs opgerichte Vast Secretariaat voor het

Preventiebeleid bij het Ministerie van Binnenlandse Zaken, een discussie over Methadone, een verslag van een bezoek aan preventieprojecten in Utrecht en Dordrecht.

Een jaarabonnement op Pretekst kost 1100 Bfr. voor vier nummers, voor het handboek betaalt men 1500 Bfr. (de aanvullingen worden aangerekend tegen de dan geldende paginaprijs, nu 11,5 Bfr.). Wie voor de beide uitgaven samen intekent betaalt voor het handboek 1000 Bfr. en krijgt er gratis een opbergband bij. Voor meer informatie: Kluwer Editorial, Excelsiorlaan 18 te 1930 Zaventem, tel.: 02/719.15.11.

Pretekst-abonnees kunnen ook aan een verminderde prijs, nl. 1000 Bfr., een abonnement nemen op het tweewekelijkspersoverzicht dat wordt samengesteld door het Vast Secretariaat voor het Preventiebeleid. In dit overzicht wordt een selectie weergegeven uit binnen- en buitenlandse pers over de ontwikkelingen van criminaliteit en preventie alsook een agenda met de belangrijkste studiedagen en colloquia rond deze thema's. Wie niet op pretekst geabonneerd is betaalt voor dit persoverzicht 1500 Bfr. Abonnementaanvragen dienen aan Kluwer Editorial gericht te worden.

BOEKEN

Orthopedagogische werkvelden in kaart.

BROEKAERT, E., DE FEVER, F., HELLINCKX, W.
Leuven, Garant, 1993, 172 p.

In dit boek wordt een overzicht gegeven van de belangrijkste orthopedagogische werkvelden: de gehandicaptenzorg, het buitengewoon onderwijs en de bijzondere jeugdbijstand.

Van gravinnen en kuisvrouwen. Gezinsplanning in een multiculturele context.

DEVEN, F. (ed.)
Gent, C.G.S.O., 1993, 110 p.

Gezinsplanning is nog altijd een gevoelig onderwerp. Zeker als we het hebben over migranten of kansarmen, mensen die maatschappelijk uit de boot vallen. Dit boek bundelt de ervaringen van gezinsplanningsorganisaties in diverse Europese landen. Verhalen van vallen en opstaan, van goede bedoelingen en averechtsse effecten, van werken voor naar werken met risicogroepen en kansarmen.

Over pluralisme en democratie. Verzuiling en integratie in een multiculturele samenleving.

DEMEYERE, F. (ed.)
Brussel, VUB Press, 1993.

In dit boek geven de auteurs antwoord op twee vragen: "Is het zo dat de verzuiling het streven naar integratie uitsluit dan toch in belangrijke mate kan bemoeilijken?" en/of "Is het zo dat integratie door verzuiling misschien wel langer duurt, maar dat op termijn de successen niet zullen uitblijven?"

Jaarboek seksualiteit, relaties en geboortenregeling 1993.

DE BRUYNE, C., FRANS, E., MADDENS, J., PYCK, D., SOETE, F., TROMMELMANS, W. (eds.)
Gent, C.G.S.O., 1993, 252 p.

In dit jaarboek worden de relevante ontwikkelingen inzake seksualiteit, relaties en geboortenregeling beschreven. Het boek bevat ook literaire bijdragen en kronieken over gezinsplanning in Europa, Aids, de Franse gemeenschap, juridische ontwikkelingen en recensies van relevante literatuur. Tenslotte bevat het jaar-

boek een adressengids van alle mogelijke diensten, instellingen, actie- en zelfhulpgroepen.

Het boek kost 650 Bfr. en kan besteld worden bij C.G.S.O., Koning Albertlaan 167 te 9000 Gent, tel.: 09/221.07.22.

Armoede en sociale uitsluiting.

Jaarboek 1992-1993.
VRANKEN, J., GELDOF, D.
Leuven, Acco, 1993, 213 p.

In dit jaarboek worden gegevens opgediept uit statistieken, jaarverslagen, wetenschappelijke studies en ministeriële documenten i.v.m. armoede en sociale uitsluiting. Het is een poging om deze versnipperde en vaak ontoegankelijke informatie samen te brengen tot een leesbaar overzicht van de ontwikkelingen in de toestand en in het beleid.

Opgroeien als Marokkaan in Brussel.

HERMANS, P.
Brussel, Uitgeverij Cultuur en Migratie, 1993, 300 p.

In deze studie werden een aantal jonge Marokkanen gedurende een periode van meer dan vier jaar gevolgd. Aan de hand van participerende observatie en etnografische interviews werden hierbij twee contrasterende groepen met mekaar vergeleken: jongens die in hun onderwijs zijn mislukt en jongens die succesvolle middelbare studies achter de rug hebben en hoger onderwijs hebben aangevat. Centraal staan de ervaringen, de verwachtingen en de verzevenlijkingen van de jongens. In de inleidende hoofdstukken wordt ingegaan op de Marokkaanse migratie, de socio-culturele achtergrond van Marokkaanse migranten en de literatuur over de schoolse inschakeling van culturele minderheden. Vervolgens komen aan bod: de familiale en socio-economische achtergrond van de onderzochte jongens, het verloop van hun studies, hun perceptie van hun ouders, de school en hun schoolresultaten, de betekenis van hun vrienden, hun tijdsbesteding, hun toekomstplannen, hun inschakeling in het arbeidsproces, hun beleving van racisme alsook hun etnische zelfidentificatie en hun "integratie". Hoewel het onderzoek voornamelijk in Brussel gebeurde, zijn heel wat van de bevindingen extrapolieerbaar naar de Vlaamse of Nederlandse situatie. Deze studie toont aan dat men moeilijk kan stellen dat Marokkanen niet zouden kunnen of willen integreren in een westerse samenleving. Succesvolle studies vergemakkelijken evenwel een volwaardige inpassing.

Prijs bij voorintekening: 600 BF / fl. 36 (postkosten inbegrepen). Na 31/01/94 bedraagt de prijs 700 BF / fl. 42. Bestelwijze: voor België: door overschrijving van 600 BF op banknummer 001-1362875-04 van Cultuur & Migratie, E. Delvastraat 35, 1020 Brussel (tel. 02/428.99.00 - fax: 02/426.09.81) - voor Nederland: door overschrijving van fl. 36 op rekeningnummer 45.37.47.809 van P. Hermans, via Amrobank, Helmstraat 2, Maastricht. Vermeld als reden van betaling: 93 333.



MAJONG

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

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

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

Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

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

MAJONG v.z.w.

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

ASLK: 001-2064133-49.

INHOUD

Schoolopbouwwerk in het buitengewoon onderwijs: drie getuigenissen <i>A. Wuestenberg</i>	p. 3
Leerlingenbegeleiding: een vraag met vele vraagtekens <i>M. Bouverne-De Bie</i>	p. 8
Eindtermen en leerlingenbegeleiding <i>R. Standaert</i>	p. 14
Katern	
Sekse en klasse: een belemmering voor emancipatie? <i>A. Woodward</i>	p. 16
Aidspreventie in het onderwijs: een stripverhaal 'Jo' <i>C. De Vuyst en A. Alwan</i>	p. 20
Vertraging oplopen op school <i>J. Van Damme</i>	p. 23
Het schoolverzuim <i>S. Meijlaers en K. Van Limbergen</i>	p. 29
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 31

Aandacht: Studiedag 'Leerlingenbegeleiding' - 9 maart 1994

In opdracht van MAJONG v.z.w. (Maatschappij- en Jongerenproblemen) organiseren het Centrum voor Andragogiek v.z.w. (o.a.v. Universiteit Antwerpen/IDEA-UFSIA) en het Departement voor Lerarenopleiding (Universiteit Gent) een vervolgstudiedag op het thema "Leerlingenbegeleiding: een antwoord op veranderende leerling-situaties?"

Op deze vervolgstudiedag zal het accent liggen op de beleidsaspecten van "leerlingenbegeleiding". In de voormiddag worden een aantal inleidingen verzorgd, gevolgd door een panelgesprek. In de namiddag worden 6 werksessies georganiseerd voor de verschillende beleidsniveaus: de inspectie S.O., de pedagogische begeleiding, de directie S.O., de interne pedagogische begeleiding S.O., de PMS-centra en de pedagogische centra en de lerarenopleiding.

De studiedag staat onder het voorzitterschap van Dr. P. Mahieu (UFSIA); dhr. G. Monard (Departement Onderwijs) zal de studiedag afsluiten.

Noteer nu reeds de datum van woensdag 9 maart 1994 van 09.00u. tot 17.00u. in de UFSIA-gebouwen te Antwerpen.

Een programmapfolder is op aanvraag te bekomen bij het CVA, Geert Van Vooren, Prinsstraat 8 te 2000 Antwerpen.