

# WELWIJS

verschijnt 4× per jaar, jaargang 5, nummer 3, september 1994

**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 - Anne Armirotto - Maria Bouverne-De Bie (voorzitter) - Lieve Cat-  
trijse - Marijke Declair - Hugo Sacreas - Jan Tallon - Laurent Thijs - Bart  
Vandecasteele - Bea Vandewiele - Nicole Vettenburg - Katleen Walravens.

**Coördinatie en eindredactie:**

Nicole Vettenburg

**Verantwoordelijke uitgever:**

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 KESSEL-LO.

**Redactie-adres:**

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

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

**Ontwerp kافت:**

Ilse Wong en Nathalie Janssens

**Druk:**

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

**Abonnementen:**

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

**Financiële ondersteuning 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 BINNEN HET NIEUWE PMS-PROFIEL

Kansengelijkheid is sedert de Franse revolutie een constante geworden in ons maatschappelijk denken en politiek handelen. Het onderwijs is hier evenmin van gespaard gebleven. Doorheen de onderwijsgeschiedenis ziet men, naargelang de historische context, telkens een variant op hetzelfde onderwijspolitiek thema verschijnen. Het PMS-centrum, als erfgenaam van de vroegere Diensten voor Studie- en Beroepsoriëntering, heeft hier van bij haar ontstaan een belangrijke rol gespeeld<sup>1</sup>. Wanneer men nu de statistieken ziet in verband met de scolariteit dan scoort België niet al te best<sup>2</sup>. Blijkbaar is er toch wat fout gelopen en resulteert een leerplichtverlenging niet automatisch in het opheffen van onderwijsongelijkheid. Men ziet inmiddels een merkwaardige tendens ontstaan namelijk een toenadering van de welzijnssector tot het onderwijs. Beide worden geconfronteerd met eenzelfde probleem: de maatschappelijk kwetsbare jongeren. Men wordt geconfronteerd met moeilijk te hanteren fenomenen als: schoolmoeheid, verslavingsgedrag, jeugdcriminaliteit, voortijdig schoolverlaten. Het roept vragen op naar het P.M.S., zeker in deze periode van bezinning en herprofilering van dit werk.

## Een nieuw en een derde spoor voor het PMS-werk?

Binnen de PMS-methodiek erkent men momenteel twee sporen: de individuele leerlingenbegeleiding en de systeembegeleiding.

Voor het eerste en voornaamste spoor heeft het P.M.S. een vrij stevige methodiek uitgebouwd rond de individuele leerlingenbegeleiding. Deze werking ligt voorname-lijk op het vlak van de curatieve hulpverlening. Het is een logisch gevolg van het opzet van deze externe, vooral psychologisch georiënteerde onderwijsverzorgingsdienst namelijk het waarborgen van maximale ontwikkelingskansen voor alle leerlingen. Het wordt een axioma dat maximale psychische ontwikkelingskansen automatisch zouden resulteren in democratisering van ons onderwijs en het opheffen van iedere vorm van discriminatie op basis van sociale verschillen.

Onderwijsstimulering, als tweede spoor, is binnen het PMS-werk minder bespreekbaar. Dit heeft in zeer sterke mate te maken met de zogeheten autonomie van het PMS, wat geen methodologisch maar een beleidsprobleem is. In de onderwijsstimulering gaat het om de evaluatie van het schoolsysteem op basis van de gegevens uit de individuele of curatieve hulpverlening. Het is een integraal onderdeel van de systeembegeleiding.

Hierdoor kunnen preventieve maatregelen genomen worden: problemen worden voorkomen of worden vlotter oplosbaar. Wanneer men onderwijsstimulering niet bespreekbaar kan stellen krijgt men ook geen methodiek. Heel wat waardevolle gegevens en inzichten, die van belang zijn voor het bijsturen van het schoolsysteem, gaan hierdoor verloren of blijven onbenut. Dit leidt tot het onderschatten van de PMS-bijdrage tot de verhoging van de kwaliteit van ons onderwijs. Het kan ook betekenen dat, in het kader van de lokale autonomie van de school, het P.M.S. zeer marginaal wordt aan het ganse onderwijsgebeuren en omgekeerd.

Wanneer men vanuit het P.M.S. geconfronteerd wordt met het falen van onze maatschappij, om alle jongeren een basisvorming te waarborgen, dan moet niet

in de eerste plaats de schuldvraag gesteld worden. Er moet wel gezocht worden naar een nieuwe en specifieke PMS-invalshoek. Beide eerst vermelde sporen hebben, omwille van hun axioma, tekort geschoten voor een niet onbelangrijke doelgroep van het P.M.S. namelijk de maatschappelijk kwetsbaren. Is hier geen andere benadering en methodiek mogelijk?

In vergelijking met het interbellum is de maatschappelijke context grondig gewijzigd. De positie van de maatschappelijk kwetsbaren is totaal anders. Ook de hulpverlening is veranderd: de welzijnssector is tot ontwikkeling gekomen en het onderwijs is, onder maatschappelijke druk, uit haar isolement gehaald.

Het P.M.S. heeft zich binnen dit nieuw krachtenveld – welzijnswerk en onderwijs – te positioneren. Ofwel neemt men actief deel aan het debat en zoekt men naar een derde spoor, ofwel laat men het initiatief over aan de welzijnssector. Zo men actief wil deelnemen aan het debat doet het P.M.S. er goed aan zich te bezinnen op het klassiek PMS-axioma voor de leerlingenbegeleiding.

## Onderwijs en opbouwwerk

Schoolopbouwwerk (S.O.W.) is niet iets dat zo maar uit de lucht komt vallen. Binnen de samenlevingsopbouwsector bestond reeds van in de zeventiger jaren heel wat aandacht voor het onderwijs. Het onderwijs speelt immers een zeer belangrijke regenererende rol: ondanks de democratisering van ons onderwijs blijven generaties op generaties gedesintegreerd of uitgesloten. Voor het oplossen van deze problemen moet het welzijnswerk hoe dan ook samenwerking zoeken met het onderwijs.

Het is in deze context dat men spreekt over schoolopbouwwerk. Men wil migranten en kansarmen meer betrekken bij het onderwijs via acties ten aanzien van: de gezinnen, de school, de gemeenschap en de buurt. Hiervoor wil men komen tot een samenbundeling van de krachten van alle beschikbare hulpverleners binnen het lokale werkveld uit: *de onderwijssector* (scholen, PMS-centra, Centra voor Basiseducatie...), *de welzijnssector* (Centra voor Geestelijke Gezondheidszorg, hulpverleningsdiensten, Kind en Gezin, Comi-



té voor Bijzondere Jeugdzorg, lokale integratiecentra ...) *de samenlevingsopbouwsector* (buurtwerk, basisschakels, maatschappelijk opbouwwerk...), *de jeugdsector* (jeugddiensten, jongereninformatie en adviescentra, speelpleinwerking, sportverenigingen, jeugdverenigingen, straathoekwerk), en *de sociaal-culturele sector* (vormings- of ontwikkelingsorganisaties, culturele centra, sociaal-culturele verenigingen...)<sup>3</sup>.

Dit schoolopbouwwerk staat of valt met een kansenbeleid in het onderwijs. Dit maakt het de welzijnssector niet gemakkelijk aangezien deze sector zich buiten de onderwijssector bevindt en dan ook weinig vat heeft op het beleid. Een mogelijke beleidsdiscordantie is niet de enige hinderpaal voor het schoolopbouwwerk. Een even belangrijke handicap wordt gevormd door een tegengestelde bedrijfscultuur: het onderwijs dat traditioneel neigt tot een hiërarchische-verticale structuur en de welzijnssector die een eerder democratische-horizontale structuur heeft<sup>4</sup>. Bovendien zijn er de moeilijkheden die men op het werkveld zelf ondervindt: het onderwijs dat nog onvoldoende openheid vertoont en vertrouwd is, het welzijnswerk dat nog onvoldoende vertrouwd is met de onderwijsproblematiek, de versnippering van het welzijnswerk ...<sup>5</sup>.

De bijdrage van het P.M.S. vanuit de klassieke methodiek is eerder twijfelachtig. De klassieke PMS-methodiek personaliseert het probleem van deze leerlingen. De problemen van de maatschappelijk kwetsbaren zijn echter vooral van structurele aard<sup>6</sup>. Bovendien zijn de gebruikte technieken te verbaal voor deze doelgroep, zodat ze eerder een bevoogdend in plaats van een emancipatorisch effect hebben. Het traditionele PMS-werk faalt dan ook in zijn streven naar het waarborgen van maximale ontwikkelingskansen voor deze jongeren.

Volgens de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid<sup>7</sup> gaat het in onze samenleving om groepen personen, die in confrontatie met de maatschappelijke instellingen, telkens opnieuw negatief gesanctioneerd worden waardoor ze steeds kwetsbaarder worden. Dit proces neemt een aanvang voor het betreden van de school. Is het dan niet logisch dat het P.M.S. met een aangepaste methodiek, zich zou inschakelen in een netwerk rond schoolopbouw, om samen met andere instanties een nieuw kansenbeleid te voeren?

## P.M.S., onderwijs en welzijnswerk

Deze samenwerking is reeds ten dele een realiteit. Heel wat PMS-veldwerkers hebben regelmatig overleg momenten met collega's uit de welzijnssector en het onderwijs. Het is dan ook niet zo totaal nieuw en vreemd. Alleen loopt het wat mank omdat het netwerk nog onvoldoende gestructureerd is.

Praktisch alle vormen van samenwerking hebben te maken met werkoverleg. Het betreft dan een overleg om één concreet probleem te bespreken en om de verschillende hulpvormen op mekaar af te stemmen, ofwel om over een platform te kunnen beschikken waar men mekaar regelmatig kan ontmoeten om informatie uit te wisselen. In beide gevallen ontbreekt momenteel het beleidsaspect. Het gaat telkens om personen die overleg plegen rond een bepaalde thema-

tiek, niet om het afstemmen van de doelstellingen en de middelen van de organisaties waartoe deze personen behoren.

Het schoolopbouwwerk is nu juist te situeren op het vlak van organisatorische samenwerkingsverbanden. Men spreekt van issuenetwerken en van organisatie-netwerken. In een issuenetwerk (doelgericht en eenmalig) gaat het om doelen die via een eenmalige inzet van de actoren te realiseren zijn. In een organisatie-netwerk (functioneel en permanent) daarentegen gaat het om doelen die een continuïteit in de samenwerking vragen<sup>8</sup>.

Bekijkt men heel de thematiek van het schoolopbouwwerk dan heeft het P.M.S. enkele positieve punten te bieden rond de samenwerking tussen de welzijnssector en het onderwijs.

- Er is vooreerst haar multidisciplinaire samenstelling. De welzijnssector is zeer heterogeen in haar disciplines, wat een vlotte samenwerking erg kan bemoeilijken zo men niet vertrouwd is met al deze disciplines.
- Een PMS-team heeft, in het kader van de individuele hulpverlening, al heel wat ervaring opgedaan inzake samenwerking met zowel medische, psychologische, pedagogische als maatschappelijke dienstverleningen.
- Vooral sedert de grootschalige onderwijsvernieuwingen van het V.S.O. (Vernieuwd Secundair Onderwijs) en het V.L.O. (Vernieuwd Lager Onderwijs) heeft het P.M.S. ook een meer onderwijskundige en didactische taal leren voeren.

Het zou beleidsmatig een zeer grote vergissing zijn deze realiteit te negeren en het P.M.S. niet expliciet de opdracht toe te vertrouwen om het schoolopbouwwerk te coördineren.

Het P.M.S. kent echter ook een aantal handicaps. Men mag gerust stellen dat het P.M.S. niet klaar is om deze opdracht onder de huidige voorwaarden te vervullen. Er dienen dringend beleidsopties genomen te worden:

- De welzijnssector werkt niet netgebonden. Men ziet wel verschillen in aantal maatschappelijk kwetsbaren tussen de netten, maar niet in aard van de problemen. Er dient op dit vlak een netoverschrijdend beleid te komen.
- De kleinschaligheid van het huidige PMS-net is eveneens een zeer ernstige handicap. Dit uit zich in:
  - \* een oververtegenwoordiging van PMS-werkers in omvangrijke niet erg werkzame groepen;
  - \* geen eenduidige PMS-visie op het probleem;
  - \* tekort aan PMS-middelen.

Er dient dan ook op dit vlak een beleid gevoerd te worden dat leidt tot schaalvergroting. Schaalvergroting levert een ernstige besparing op voor de Vlaamse Gemeenschap en vooral dan op de personeelspost. Deze besparing zou kunnen geïnvesteerd worden in deze nieuwe opdracht onder de vorm van het subsidiëren van projecten.

- De belangrijkste voorwaarde is wel dat er dringend werk moet gemaakt worden van een eigen PMS-methodiek gericht op school-specifiek begeleidingswerk voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. Hierbij kunnen de vakoverschrijdende eindtermen een heel belangrijke rol vervullen.



- Er moet ook gewezen worden op de noodzaak dat schoolopbouwwerk maar kansen heeft zo het een functioneel en permanent karakter heeft of het niveau haalt van organisatienetwerk. De samenwerking blijft al te zeer beperkt tot een vrij engagement van personen met alle frustraties van dien: men kan zijn organisatie niet binden of omgekeerd men heeft geen mandaat om te onderhandelen. Bij deze beleidsvoering dient het onderwijs en de welzijnssector actief betrokken te worden.
- Tenslotte dient de beleidsvoering zelf te kaderen in een lokaal kansenbeleid. Het non-discriminatieakkoord en het opheffen van rest- of concentratiescholen kunnen hier als de meest urgente actiepunten voor een kansenbeleid gelden.

**Jan TALLON**  
Molenstraat, 145  
3010 LEUVEN

#### NOTEN

- <sup>1</sup> SACRÉ, P., *Historiek van de P.M.S.-centra*, Brussel, VUB PRESS, 1993, 454.
- <sup>2</sup> VAN DE POELE, L., Leerplicht en scholingsgraad, *Tijdschrift Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 1993-1994, 2, 88-93.
- <sup>3</sup> D'HOOOGHE, E., Schoolopbouwwerk: terug van weggeweest, *Samenlevingsopbouw Cahier*, Brussel, VIBOSO, 1993, 2, 7-17.
- <sup>4</sup> LUYTEN, D., Een kansenbeleid in het onderwijs, *Samenlevingsopbouw Cahier*, Brussel, VIBOSO, 1993, 3, 8-18.
- <sup>5</sup> VETTENBURG, N., Netwerkontwikkeling in functie van schoolopbouw, *Samenlevingsopbouw Cahier*, Brussel, VIBOSO, 1993, 3, 20-27.
- <sup>6</sup> LUYTEN, D., Vele handen maken het (schoolopbouw)werk lichter, *Samenlevingsopbouw Cahier*, Brussel, VIBOSO, 1993, 2, 53-54.
- <sup>7</sup> VETTENBURG, N., en WALGRAVE, L., *School en probleemgedrag*, K.U.Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1988, 29.
- <sup>8</sup> BOS, G., VAN GENT, B., Traliewerk of netwerk, een verkenning naar netwerkvorming bij preventie van jeugdcriminaliteit. In: VETTENBURG, N., Netwerkontwikkeling in functie van schoolopbouw, *Samenlevingsopbouw Cahier*, Brussel, VIBOSO, 1993, 3, 20-27.

---

## VLAANDEREN VAKANTIELAND: OOK VOOR KANSARMEN

Vakantie..., velen onder ons zijn er tijdens de zomermaanden voor een paar dagen of enkele weken op uitgetrokken. Voor een aantal mensen is reizen een activiteit waar ze alleen maar van kunnen dromen. Omwille van financiële, sociale of gezinsomstandigheden kunnen zij niet onder de druk van het dagelijkse leven uitkomen. Voor dergelijke mensen bestaan in Vlaanderen echter een (beperkt) aantal aangepaste vakantieformules. De v.z.w. Pirliewiet en de v.z.w. Harlekino zijn twee vrijwilligers-organisaties die zich specifiek tot kansarmen en sociaal verwaarloosde jongeren richten.

### Aanbod

Harlekino draagt zijn wortels in West-Vlaanderen. Verwijzend naar de lach en de traan van de harlekijn, streven ze ernaar geplaatste kansarme jongeren een boeiende en deugddoende vakantie aan te bieden. Al bijna twintig jaar organiseert de v.z.w. met groeiend succes kampen voor 'jongeren die in een instelling voor bijzondere jeugdzorg geplaatst zijn omwille van het kansarme of ongunstige milieu waarin ze opgroeiden, en in enkele gevallen ook omwille van hun eigen ongewenst gedrag'. Per leeftijdscategorie worden eigen accenten gelegd, wat de aantrekkelijkheid voor de deelnemers moet vergroten. Voor de 10- tot 12-jarigen en de 12- tot 14-jarigen zijn er *themakampen*. Er wordt geprobeerd zoveel mogelijk op de verbeelding van de deelnemers in te spelen. De 15- en 16-jarigen kunnen terecht in een *avonturenkamp*. De nadruk ligt op avontuur en exploratie in een geest van sportiviteit, kameraadschappelijkheid, moed en doorzetting. Voor de oudsten, van 16 tot 18 jaar, wordt een *formulevakantie* georganiseerd. In samenspraak met de monitoren, krijgen de jongeren de kans om een flink stuk

van hun vakantie naar eigen keuze samen te stellen. Nieuw dit jaar was een trektocht door het nationaal park Snowdonia (Wales). Per kamp nemen 36 jongeren deel, onder begeleiding van 12 tot 15 monitoren en een aparte logistieke ploeg.

De v.z.w. Pirliewiet bestaat sedert 1987. De oorsprong ligt in een andere v.z.w. die eveneens vakantiecampen organiseerde. De latere stichters van Pirliewiet wilden echter ook niet-geplaatste jongeren toelaten, wat tot een scheur in de oorspronkelijke vereniging leidde. Aanvankelijk startte Pirliewiet met kinderkampen, maar door de contacten met vierde-wereldcentra werd dat aanbod uitgebreid met gezinsvakanties. 'Het is immers voor deze gezinnen wenselijk om samen met hun kinderen op vakantie te gaan'. 'Gezin' wordt hierbij zeer ruim geïnterpreteerd. Na verloop van tijd werd ook voor de leeftijdsgroep van plus-zestienjarigen een apart kamp georganiseerd. Het betreft een kleinschaliger en uitdagender initiatief. Hier wordt een onderscheid gemaakt tussen een jongens- en een meisjesgroep. Per kamp wordt gestreefd naar de aanwezigheid van één begeleider per 2 à 3 deelnemers.



Qua opvatting vertonen de kampen (behalve uiteraard het gezinskamp van Pirliewiet) sterke gelijkenissen met de kampen van de traditionele jeugdbewegingen. Soms zijn er algemene activiteiten, soms wordt in groep gewerkt en voor een deel van de tijd kunnen de jongeren kiezen uit een waaier van mogelijkheden. Bij Harlekino probeert men tevens de ondernemingsgeest van de jongeren te stimuleren en hun te leren dienstbaar te zijn tegenover anderen. Dat kan door hen bij allerlei taken in te schakelen als het uitbaten van de bar, de kampwinkel, e.d. De gezinsvakanties van Pirliewiet kenmerken zich door een aangepast stramen: 's morgens zijn er aparte activiteiten voor kinderen en ouders. 's Namiddags is er iets gepland voor het ganse gezin, terwijl 's avonds een groepsactiviteit plaatsvindt. Er wordt hier geopteerd voor een tussenweg: activiteiten aanbieden, niet verplichten én de gezinnen zoveel mogelijk betrekken in de (organisatie van de) activiteiten. Grondgedachte is eigen capaciteiten laten ontdekken en aldus zelfvertrouwen herwinnen.

## Doelgroep

Kansarmoede en sociale verwaarlozing zijn begrippen die heel ruim omschreven kunnen worden. Harlekino beperkte zich tot voor kort tot jongeren die in een instelling geplaatst zijn, omdat voor deze categorie jongeren weinig of geen vakantiemogelijkheden bestaan 'en dat heeft hoofdzakelijk te maken met het feit dat deze leeftijdsperiode, die gelijkloopt met de puberteit, in samenloop met de eigen problematiek en achtergrond van deze instellingskinderen, heel wat bijkomende pedagogische, inhoudelijke, materiële en financiële eisen stelt'. Aan de hand van een folder gericht aan de jongeren proberen zij hun doelgroep te bereiken.

De visie en werkwijze van Pirliewiet wijken hier enigszins van af. Zij gaan ervan uit dat jongeren in instellingen van bijzondere jeugdzorg eigenlijk wel de kans geboden wordt op vakantie te gaan. Bij kansarme gezinnen is dat dikwijls niet het geval. Pirliewiet legt contacten met de mensen die kansarmen effectief begeleiden (O.C.M.W., gezinsbegeleidingsdiensten, vierde-wereldbewegingen, buurthuizen, dagcentra). Ze vragen hen zelf jongeren en gezinnen voor te stellen. Uit de instellingen nemen ze de 'moeilijkste' jongeren mee. Ook Harlekino lijkt nu deze weg in te slaan. Deze zomer werden tot het kamp van de 10- tot 12-jarigen voor het eerst voor één derde kinderen uit kansarme gezinnen toegelaten. De werving gebeurde op dezelfde manier als bij Pirliewiet.

## Begeleiders

Bij beide organisaties is men het erover eens dat een cruciale rol gespeeld wordt door de begeleiders of monitoren. Het blijft een grote zorg steeds nieuwe mensen te vinden voor een toch wel zware uitdaging. Bovendien beperkt de inzet van de vrijwilliger zich niet tot een begeleidersrol op de vakantiecampen. Bij Pirliewiet worden weekends georganiseerd waarbij de begeleiders inzicht verschaft wordt in de problematiek

van de kansarmoede en de implicaties ervan. De leeftijd van de begeleiders kan hier nogal verschillen: van 18 tot 25 jaar voor de kinderkampen, van 25 tot 50 jaar voor de gezinsvakanties.

Sinds 10 jaar heeft Harlekino zijn eigen, erkende, monitoren cursus. Deze cursus verstrekt een specialisatie op het vlak van de problematiek van en het omgaan met sociaal verwaarloosde jongeren. Die professionele aanpak blijkt een noodzaak: 'een kind dat jaren in een ontwricht gezin en/of een instelling geleefd heeft, vertoont duidelijke tekorten op psychisch, intellectueel en emotioneel gebied'. Ook Pirliewietervaart dit. 'Eén van de opdrachten van een kinderkamp is (moeilijk) gedrag aan te pakken. (...) Het is niet mogelijk om tijdens tien dagen de oorzaken van hun gedragsproblemen aan te pakken. Daarom is een strenge en strikte aanpak, gecombineerd met een gevarieerd aanbod aan activiteiten noodzakelijk.' Met dit punt lijken een aantal begeleiders het nogal eens moeilijk te hebben. Ze voelen zich aanvankelijk te veel in de rol van politieagent geduwd.

## En de centen?

Zoals bij vele instellingen in de non-profit sector willen op het vlak van financiën wel eens problemen ontstaan. Beide v.z.w.'s zijn voor een groot stuk afhankelijk van allerlei liefdadigheidsacties en milde schenkers. Harlekino kreeg een zware klap toen hun eigen kamphuis in 1981 afbrandde. Dankzij zware inspanningen van de vrijwilligers kon er het jaar nadien echter opnieuw een kamp plaatsvinden. De financiële omkadering blijft in elk geval beide organisaties parten spelen. De vakanties van geplaatste jongeren worden door de instelling integraal betaald. Bij kansarmen ligt dat wel even anders. De prijs die hen aangerekend wordt, is maar een fractie van de kostprijs. De voorzitter van Harlekino geeft graag toe dat dit de reden is waarom zijn organisatie zich in de eerste plaats tot jongeren uit instellingen richtte. Indien het financieel haalbaar blijft, is men bij Harlekino zeker van plan in de toekomst meer niet-geplaatste jongeren mee op kamp te nemen.

**Marijke DECLEIR**  
Fildestraat, 17  
9000 GENT

**Bart VANDECASTEELE**  
St. Pietersplein, 5  
9000 GENT

## BRONNEN

*Harlekino*. Brochure, s.d., 15 p.  
Van Overveldt, Johan, *Pirliewiet v.z.w.*, s.d. 7 p.

## ADRESSEN

Harlekino, Geert Lapiere, Wagenbrugstraat 154, 8560 Moorsele, 056/41.55.85.  
Pirliewiet, Johan van Overveldt, Solvaystraat 77, 3010 Kessel-Lo, 016/25.95.56.



# HUISONDERWIJS IN HET JONGERENCENTRUM CIDAR

## De samenwerking tussen het observatiecentrum en externe scholen.

Een terugblik op de ervaringen met huisonderwijs zoals dit de afgelopen drie jaar door het Jongerencentrum Cidar werd ingericht mondt uit in de vaststelling dat een samenwerkingsverband tussen de welzijnssector en de onderwijswereld onontbeerlijk is.

Alhoewel de opdracht van de welzijnswerker en de taak van de school van elkaar verschillen hebben zij in hun werk met problematische leerlingen een raakvlak waar een dialoog zich opdringt.

Hoe we tot deze vaststelling komen en wat dit betekent voor onze positie t.a.v. de onderwijswereld lichten we toe aan de hand van onze ervaringen van de laatste drie schooljaren.

### De opdracht van het Onthaal en Observatie- en Oriëntatiecentrum Cidar

Het jongerencentrum Cidar is een kleinschalig observatiecentrum in de Bijzondere Jeugdbijstand, dat vooral met 14 tot 16-jarigen werkt.

Deze jongeren worden verwezen door Jeugdrechters en Comit es voor Bijzondere Jeugdbijstand. De opdracht van het centrum bestaat erin een breed onderzoek te voeren naar de achtergronden van de problematiek van de jongeren en hieraan adviezen te koppelen die een uitkomst moeten bieden. Hier op volgend wordt een oriëntatie op gang gezet.

Het centrum voert deze opdracht uit in twee varianten:   n residenti el,   n ambul nt. Het centrum heeft een capaciteit van 12 plaatsen, en werkt zowel met jongens als met meisjes. De interventies vanuit het centrum kunnen 2 tot 4 maanden in beslag nemen. Huisonderwijs werd tot nu toe enkel ingericht in het residentiële deel van het centrum.

### Hoe kan een jongere tijdens zijn verblijf op Cidar voldoen aan de leerplicht?

In een vroegere bijdrage<sup>1</sup> werd reeds beschreven dat de leerplichtsituatie van de opgenomen jongeren op drie vlakken problematisch is:

- op school vertonen zij vaak probleemgedrag en een manifeste desinteresse voor het schoolgebeuren;
- indien er niet voorzien wordt in een alternatief zijn de jongeren tijdens hun verblijf in observatie niet in orde met de leerplicht;
- een opname in het centrum kan een breuk van twee tot vier maanden met de oorspronkelijke school betekenen.

Het systeem van jaarklassen en graden zoals dit in de meeste Vlaamse scholen wordt toegepast eist van de leerlingen dat zij een vast omlijnd leerstofpakket bin-

nen een vast omlijnde periode afwerken en beheersen. Tempo en inhouden zijn voor al de leerlingen van een klas zo strikt bepaald dat een onderbreking van 2   4 maanden voor de leerling funest kan zijn. De deadline van de examens kan niet voor alle vakken gehaald worden. De leerling moet in dat geval zijn volledig schooljaar overdoen en zittenblijven.

Het hoge percentage van leerlingen dat bij opname in Cidar   n of meer jaren achterstand heeft ten aanzien van hun leeftijd (83,5%) is erg opvallend. Dit kunnen we illustreren met de grafiek op blz. 8.

Wanneer dit gegeven gecombineerd wordt met de bij aanmelding weerhouden problematische ontwikkelingen op schools vlak, wordt het duidelijk dat een extra jaar achterstand omwille van een opname in het centrum het einde kan betekenen van de schoolcarrière.

Mislukken op schools vlak kan dus snel evident en onontloopbaar lijken in de ogen van sommige jongeren.

Sinds 1987 tracht het centrum op een actieve manier op de onderwijsproblematiek van de opgenomen jongeren in te gaan.

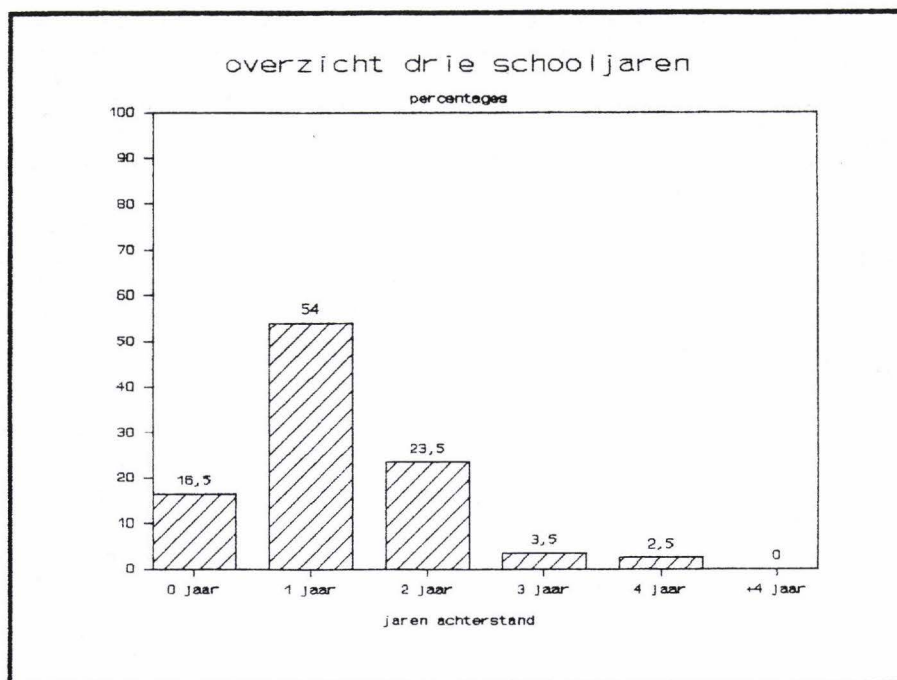
Geconfronteerd met haar feitelijke verantwoordelijkheid om de opgenomen jongeren aan de leerplicht te laten voldoen zag het centrum aanvankelijk een oplossing in het stelsel van het Deeltijds Onderwijs.

De oorspronkelijke reglementering van Deeltijds Onderwijs bood het voordeel dat deze onderwijsvorm inhoudelijk en qua werkvormen zeer flexibel kon ingevuld worden.

Er werd een samenwerking uitgewerkt tussen Cidar en het Centrum voor Deeltijds Onderwijs (Miniemeninstituut) te Leuven.

Aanvankelijk was er niets dat belette dat de jongeren na een tijdelijke inschrijving in het Deeltijds Onderwijs terug konden overschakelen naar het voltijds onderwijs.





Toen de reglementering van het Deeltijds Onderwijs verstrakte en de overstapmogelijkheden van het ene stelsel naar het andere aan strikte normen gebonden werden, betekende dit dan ook het einde van deze samenwerking.

Er werd gezocht naar andere mogelijkheden en de oplossing werd gevonden in het Besluit van de Vlaamse Executieve van 27/6/1990.

Dit besluit regelt de inrichting van huisonderwijs in de gemeenschapsinstellingen van Mol, Beernem en Ruislede.

In het Besluit van 4/12/1991 werd de toepassing ervan uitgebreid tot de private observatie-, onthaal- en oriëntatiecentra die ressorteren onder de Bijzondere Jeugdbijstand. Het Jongeren centrum Cidar ging op 1 september 1991 met huisonderwijs van start.

De algemene doelstellingen van het huisonderwijs in Cidar zijn de volgende:

- tijdens hun verblijf in het centrum mogen de jongeren niet stilvallen op schools vlak. De duur van de observatie en oriëntatie mag geen dode periode zijn die een gebrekkige aansluiting met de school bewerkstelligt of bevestigt. Integendeel, er dient gezocht te worden naar een haalbaar herstel of verderzetting van het onderwijs en het leerproces;
- de werking dient erop gericht te zijn inzicht te krijgen in het functioneren van de jongere op school;
- het aanbod van werkvormen en inhoud dient in die mate flexibel gehanteerd te worden dat het tegelijk tegemoetkomt aan de mogelijkheden en interesses van de jongeren, aan de eisen van de externe scholen, en aan de capaciteiten van de opvoederlesgevers.

Van bij de aanvang werden in de organisatie van het huisonderwijs twee sporen gevolgd:

- spoor 1: waar gedrag, school en afstand het toelaten blijft een opgenomen jongere de lessen in zijn oorspronkelijke school volgen;

- spoor 2: indien aan deze voorwaarden niet kan voldaan worden, volgt de jongere les in het huisonderwijs zoals ingericht in het jongeren centrum Cidar. Beide sporen vereisen een dialoog met de externe scholen.

### Hoe verloopt de dialoog met de scholen?

Van bij de opname vormt de schoolloopbaan van de betrokken jongere een onderdeel van de sociale anamnese.

De opeenvolgende scholen worden door de maatschappelijk werkers en de schoolcoördinator gecontacteerd en bevraagd omtrent gedrag, prestaties en hun aanpak van deze leerling.

Aan de jongere worden gelijkaardige vragen gesteld: "Hoe functioneerde jij op school? Hoe waren je punten? Vind je dit voldoende of onvoldoende? Hebben jij of je ouders steeds de juiste school- of studiekeuze gemaakt? Hoe verliepen de contacten tussen jou en de leerkrachten? Hoe voelde je jezelf in de groep medeleerlingen? Heb je reeds een beroepskeuze gemaakt...? enz."

De laatste school waar een leerling les volgde wordt persoonlijk bezocht door de schoolcoördinator van Cidar.

Zo concreet mogelijk wordt nagegaan hoe een specifieke jongere functioneert in de school. Maar er wordt ook nagegaan hoe de school functioneert t.a.v. die jongere.

We gaan uit van de vraag hoe een bepaalde jongere met zijn achtergrond, met zijn persoonlijkheid, en met zijn gedrag kan functioneren in een bepaalde school. Bovendien wordt er nagegaan welke antwoorden een bepaalde school kan geven aan de jongere, welke eisen zij stelt aan haar leerlingen, enz.

Kan de school binnen haar pedagogisch concept een antwoord bieden op al de probleemvragen van de jon-



gere? In welke mate wordt zij hierin gehinderd door situationele factoren zoals de moeilijkheidsgraad van een klas, de draagkracht binnen het lerarenkorps, een nieuwe wind die door de participatieraad waait...? Uiteindelijk wordt de vraag gesteld of deze leerling nog op deze school terecht kan.

Indien wel, wanneer en onder welke voorwaarden. Indien niet, waarom niet.

Gelijktijdig wordt nagegaan of de school bereid is tot verdere samenwerking onder de vorm van het doorspelen van leerstof, in afwachting van de herintrede van de leerling of eventueel tot op het moment van een nieuwe schoolkeuze.

Hiermee zijn we beland bij een tweede categorie van vragen die vanuit Cidar aan de scholen gesteld wordt. Het betreft de vragen omtrent de leerstof die een leerling verondersteld wordt te zien tijdens zijn verblijf in het observatiecentrum, gezien vanuit het standpunt van de school.

Tot op het moment dat een nieuwe studiekeuze een definitieve koerswijziging zou teweegbrengen, is het huisonderwijs er immers op gericht haar inhouden in de mate van het mogelijke te laten aansluiten bij de inhouden die de leerling normalerwijze op school krijgt. Eén doelstelling van het huisonderwijs is immers dat de leerling geen al te grote achterstand oploopt omwille van zijn verblijf in Cidar.

Door zijn flexibiliteit kan het huisonderwijs vrij individueel en gedifferentieerd werken.

Tempo en werkvormen kunnen in ruime mate aangepast worden aan de noden van de leerling:

- heeft een leerling 5 uur nodig voor zijn pakket Frans en 3 uur voor zijn wiskunde dan kan dit evengoed als 1 uur Frans en 5 uur wiskunde;

- de lesgever kan zich afstemmen op de taakspanning en concentratie van elke leerling; individuele lessituaties, zoals die in het globale lesprogramma voorzien zijn, bieden ruimschoots de mogelijkheid om rustmomenten juist te doseren en te timen;

- ook in de gebruikte werkvormen wordt er een grote soepelheid nagestreefd; zo kan er per vak een andere lesgever of repetitor ingeschakeld worden<sup>2</sup>. De leerling beschikt over een uitgebreide bibliotheek handboeken of computerprogramma's om de stof eens op een andere manier gepresenteerd te krijgen. Samenwerking tussen de leerlingen onderling wordt gestimuleerd. Als voorbereiding op de examens zijn formatieve toetsen gebruikelijk.

Zowel onderwijs als huisonderwijs zijn op elkaar aangewezen om hun gemeenschappelijke opdracht te realiseren, die erin bestaat bepaalde kennis- en vaardigheidsdomeinen toegankelijk te maken, – ook voor leerlingen met probleemgedrag.

Dat deze samenwerking voor geen van beiden een evident gegeven is wordt duidelijk wanneer we deze ambitie in praktijk trachten te brengen.

## Mogelijke spanningsvelden in de communicatie onderwijs-huisonderwijs

Op een ogenblik dat burnout ook in de lerarenopleiding een onderwerp van gesprek vormt vraagt het jongeren centrum Cidar hen om een nieuw engagement te nemen en dit op twee terreinen:

- Enerzijds vragen wij de school zich dusdanig intern te organiseren dat de leerstof die door een klas gezien is, wordt verzameld en doorgespeeld en dit gedurende gans de periode dat een leerling afwezig is.
- Anderzijds stellen wij wel zeer indringende vragen rond de werking van de school met bepaalde jongeren.

Waar de eerste vraag vooral beroep doet op het organisatietalent van de school, vraagt de tweede toch wel een grote openheid omtrent de opvoedkundige kwaliteiten van de school en hoe ze haar eigen grenzen en beperkingen inschat.

Scholen reageren dan ook zeer verschillend op onze vraag tot samenwerking.

Beginnen we met de kleinste maar meest onaantastbare groep: de scholen die iedere vorm van samenwerking weigeren of ontwijken. Het komt weinig voor maar het gebeurt: er zijn scholen die niets meer over hun leerling meedelen dan zijn studieresultaten, die er niet in slagen een schoolagenda te kopiëren zodat totaal niet geweten is hoever men in die klas reeds met de leerstof gevorderd is, die niet uitspreken of ze met een leerling überhaupt nog kunnen (willen) werken. Naar de achterliggende motieven kunnen wij slechts raden. Is er een gebrekkige interne communicatie of is er een grote verdeeldheid onder het personeel over hoe de school met deze leerling omgaat?

Is er een oververzadiging aan leerlingen die probleemgedrag vertonen of zijn er momenteel al te veel overvaren leerkrachten op de school die met gezagsproblemen worstelen? Wat het ook zij, de onderliggende oorzaak wordt in deze situatie zelden of nooit benoemd. Het huisonderwijs en de betrokken leerling verliezen nodeloos tijd met het wachten op een respons van de school die niet of in slechts zeer vage bevoordingen komt.

Een andere vorm van communicatie die moeizaam, maar toch al iets werkbaarder verloopt, is deze met de scholen die wel bereid zijn tot een taakgericht overleg omtrent de leerstof maar zeer gesloten blijven over hun omgang met de leerling en het gedrag dat de leerling op school stelt.

Ook deze scholen hebben ongetwijfeld hun beweegredenen. Naar de leerling en zijn begeleiders toe zorgen zij evenwel voor de nodige verrassingen. Totaal onverwacht, meestal na de uitreiking van de eindrapporten, kan de mededeling komen dat het in het belang van de leerling is naar een andere school uit te kijken. Dit advies wordt zelden grondig gemotiveerd. Bij externe leerlingen geven deze scholen ook weinig of geen feedback over het resultaat van de huiswerk- en studiebegeleiding die in Cidar gebeurt.

Tot zover de situaties die nauwelijks of slechts moeizaam werkbaar zijn. Gelukkig is de overgrote meerderheid van de scholen die wij contacteerden wel bereid tot samenwerking. Deze scholen zijn bekommerd om het welslagen van hun leerlingen en zijn bereid hierin te investeren ook al moeten zij een gedeelte van hun opdracht tijdelijk delegeren aan buitenstaanders. De spanningsvelden die hier ontstaan zijn meestal te wijten aan onbekendheid met elkaars werkterrein waardoor niet ingeloste verwachtingen kunnen ontstaan:

- De meest voorkomende misvatting is dat het gedrag van een jongere na opname in het centrum zeer snel



in positieve zin zal veranderen. Het tegendeel is vaak het geval: opname in een observatiecentrum betekent voor de jongere immers een periode van verandering en onderzoek naar hoe zijn leven er in de toekomst zal uitzien. Dat dit met de nodige spanningen en soms zelfs met een tijdelijke toename van probleemgedrag gepaard kan gaan wordt soms over het hoofd gezien. Nodeloze ontgoochelingen kunnen hierdoor vermeden worden.

- Een factor waarmee de schoolbegeleiders van Cidar dan weer rekening dienen te houden is dat bepaalde scholen (leerkrachten, pedagogisch begeleiders, schooldirecties...) zich vaak reeds geëngageerd hebben in de persoonlijke problematiek van een leerling en zijn omgeving. Deze mensen hebben dan ook een visie ontwikkeld over hoe er met een bepaalde leerling en zijn gezin moet gewerkt worden. Deze visie hoeft niet noodzakelijk te stroken met het handlingsplan dat Cidar ontwikkelt. Ook hier ligt een valkuil voor wederzijds onbegrip of ongewilde tegenwerking wanneer dit niet tijdig herkend en benoemd wordt door beide partijen.
- De externe druk waaraan zowel school als observatiecentrum onderhevig zijn, kan een bron van misverstanden in de samenwerking zijn. Zo moet een advies over een bepaalde jongere bekrachtigd worden door de jeugdrechter of de goedkeuring wegdragen van de jongere en zijn ouders. Bij de uitwerking van een advies dient rekening gehouden te worden met de beschikbare hulpverleningsinstanties die al te vaak te kampen hebben met plaatsgebrek of lange wachtlijsten. Ook scholen kunnen onder druk staan, denken we maar aan de druk uitgeoefend door oudercomités of aan het zuilgebonden karakter van de meeste scholen. De concurrentiestrijd tussen scholen onderling maakt dat zij omwille van leerlingenverwerving vaak marketinggedrag moeten vertonen, ten koste van hun pedagogische opdracht t.a.v. de "moeilijke" leerlingen.
- De onbekendheid van scholen met de arbeidssituatie en de beperkingen van het personeelskader in het observatiecentrum kunnen eveneens aanleiding geven tot het ontwikkelen van niet ingeloste verwachtingen. De personeelsnormen van het observatiecentrum beperken de deskundigheid van de didactische hulp die het centrum in het kader van het huisonderwijs

kan bieden. Dit probleem kan opgelost worden zonder veel bijkomende kosten voor de Gemeenschap, mits een verruiming van afspraken tussen de Minister van Welzijn en Gezin en de Minister van Onderwijs betreffende de tewerkstelling van reëfecteerbare leerkrachten buiten het onderwijs<sup>3</sup>.

## Besluit

Het welslagen van de aanpak van de onderwijsproblematiek in Cidar is afhankelijk van de mate waarin scholen tot samenwerking bereid zijn. Respect voor elkaars werking en openheid over de eigen grenzen en beperkingen vormen daartoe een essentiële voorwaarde.

**K. DE VOS  
M.T. MICHEL  
J.L. KABERGS**

Jongerencentrum CIDAR  
Marie-Christinastraat, 8  
3070 KORTENBERG

## NOTEN

<sup>1</sup> Welwijs 1992, 3.

<sup>2</sup> De vrijwilligers zijn verbonden aan V.Z.W. Auxilia.

<sup>3</sup> De oplossing zou erin bestaan dat een professionele leerkracht aan het centrum wordt verbonden om deze leerlingen bij te werken. De actuele personeelsnormen in de Bijzondere Jeugdbijstand laten dit niet toe.

Dit probleem zou wel opgelost kunnen worden indien de Minister van Onderwijs en de Minister van Welzijn en Gezin bovengenoemde overeenkomst in die zin zouden aanpassen dat vastbenoemde leerkrachten in welzijnsorganisaties voor bepaalde periodes tewerkgesteld kunnen worden, terwijl zij in hun school vervangen worden door reëfecteerbare leerkrachten. Een versoepeling van het protocol zou inhouden dat de diploma's die in aanmerking komen voor deze ruiloperatie verruimd worden, en dat de reëfecteerbare leerkrachten in de scholen kunnen tewerkgesteld worden. Op dit moment bepaalt het protocol dat enkel reëfecteerbare leerkrachten met diploma's huishoudkunde, snit en naad en verpleging rechtstreeks in welzijnsvoorzieningen kunnen ingeschakeld worden.



# ARALMEER EN GENTSE SCHOLEN: EEN INTERCULTUREEL PROJECT

In januari dit jaar startten tien middelbare Gentse scholen een gemeenschappelijk multicultureel project in samenwerking met de Vakgroep Vergelijkende Cultuurwetenschap van de Gentse Universiteit. Het project kreeg de titel "Aralmeer en Gentse scholen: een interculturele gevalstudie". Het Impulsfonds<sup>1</sup> en het ministerie van Onderwijs zorgen voor de financiering. De deelnemende scholen komen uit de verschillende netten. Er wordt gewerkt met projectklassen en samen zijn er een 400-tal leerlingen uit diverse richtingen en graden bij het project betrokken.

Het project kadert in de beleidsoptie van het Ministerie van Onderwijs om het onderricht beter af te stemmen op nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen. Dit betekent onder andere dat van de school verwacht wordt dat ze zowel in de aangebrachte leerstof als in de methodiek de leerlingen tracht voor te bereiden op het functioneren in een toenemende multiculturele en multi-etnische samenleving, gemeenzaam Intercultureel Onderwijs (I.C.O.)<sup>2</sup> genoemd.

De optie is relatief nieuw en vindt voorlopig moeilijk zijn bedding binnen het bestaande onderwijskader. Ten dele is dit een gevolg van de complexiteit en veelzijdigheid van de materie. I.C.O. beperkt zich immers niet tot een specifiek vak, maar is inhoudelijk vakoverschrijdend en vergt ook methodisch een andere aanpak. Handboeken en de interne schoolorganisatie zijn hiervoor dikwijls niet of nauwelijks aangepast. Stilaan dringt echter het besef van de noodzaak van I.C.O. ook door tot ouders en leerkrachten.

Het Aralmeer-project tracht hieraan tegemoet te komen. In eerste instantie wil het als hefboom fungeren om leerkrachten en leerlingen in contact te brengen met een aantal facetten van I.C.O. en een aantal strategieën en mogelijkheden uitproberen "op reis door het land van I.C.O.". Het feit dat verschillende scholen rond hetzelfde gegeven werken biedt hierbij de mogelijkheid tot een uitwisseling van ervaringen. Het project richt zich zowel op onderwijsvoorangsbeleid (O.V.B.)<sup>3</sup> als niet-O.V.B. scholen en opteert duidelijk voor een zowel vak- en netoverschrijdende werking.

## Thematiek

Het project vertrekt van een mondiaal gegeven: de ecologische problematiek, gesymboliseerd in de uitdroging van het Aralmeer. Het Aralmeer is een uitgestrekte binnenzee in Karakalpakie, op de grens van Oezbekistan en Kazachstan in het Centraal-Aziatische GOS. Deze zee is als gevolg van grootschalige irrigatie voor katoenproductie en onoordeelkundig gebruik van pesticiden en meststoffen zwaar vergiftigd en tot verdwijnen gedoemd. De plaatselijke bevolking leeft in een ecologisch rampgebied met alle desastreuze gevolgen voor de volksgezondheid. De surrealistische beelden van gestrande schepen temidden van een verzilte zandwoestijn zijn overal in dagbladen en tijdschriften verschenen. Deze beelden zijn zeer aangrijpend en bezitten daardoor een grote sensibiliserende en motiverende kracht.

De verloedering van het milieu is een van de grootste problemen waar de huidige wereld mee kampt. Dit perspectief is voor de leerlingen interessant omdat het vertrekt van een gegeven dat de mensheid verbindt, ongeacht culturele verschillen en achtergronden. Strategisch gezien heeft dit zijn voordelen: autochtone en migrantenleerlingen vertrekken vanuit een identiek kader, waarin beiden zich kunnen terugvinden en waaruit men kan leren dat de aanpak van de problemen slechts mogelijk is door samenwerking over de grenzen en culturen heen. Cultuurverschillen verliezen aldus hun al te dominant en statisch karakter. Ze worden teruggebracht naar hun ware proporties: namelijk als uitingen van manieren waarop een specifieke

groep binnen haar eigen geschiedenis en belevingswereld creatieve antwoorden zoekt op universeel menselijke behoeften en problemen.

Het Aralmeer-project is aldus te beschouwen als een verkenning van een aantal van die antwoorden. Het neemt de leerlingen in de lessen mee doorheen de katoenvlakten en de kunststeden van Oezbekistan en bezoekt het Aralmeer of wat er nog van overblijft. We maken er kennis met mensen van verschillende culturele achtergronden: Oezbeken, Russen, Karakalpakken, Kirgiezen en Koreanen. We leren er een sterk kosmopolitische cultuur kennen, die steeds een brug is geweest tussen het oosten en het westen, via de handel langs de Zijderoute. Onze Turkse migrantenleerlingen merken trouwens dat hun eigen taal sterk verwant is aan de Oezbeekse en dat beide culturen tal van gemeenschappelijke kenmerken hebben.

Oezbekistan staat nu aan het begin van een nieuw hoofdstuk in haar geschiedenis. Het oude Sovjetjuk is afgeworpen, maar de huidige president regeert nog met ijzeren hand, terwijl zowel Iran, Turkije als het Westen staan te springen om hun invloed in de regio te vergroten. Hierbij krijgen we inzicht in de machtsmechanismen die de wereld beheersen en waar Europa de laatste eeuwen een hoofdrol in heeft gespeeld. Inderdaad, want toen in Europa de duistere middeleeuwen woedden en haar grenzen bedreigd werden door de legers van Ghengis Khan en Timoer Lenk, klopte de hartslag van de wereld precies in steden als Samarkand en Buchara. Wetenschap en kunst kenden er een enorme bloei binnen een uiterst liberale islamitische samenleving.



Vandaag ontmoeten we er mensen met hun eigen sociaal-culturele achtergronden en hun eigen politieke, economische en ecologische problemen, met hun frustraties ten opzichte van het verleden en hun hoop op een betere toekomst, al dan niet onder de hoede en geborgenheid van de islam. Hun problemen zijn ook onze problemen. Niet alleen leven we in dezelfde steeds kleiner wordende wereld en was ook ons land in haar geschiedenis een speelbal van een soort kolonialisme avant la lettre, we komen tegelijkertijd tot het besef dat culturen slechts de kleren zijn die elk individu draagt en dat daaronder eenzelfde wezen schuilgaat met gelijkaardige verlangens en betrachtingen.

In de (h)erkenning dat de ander ook in onszelf schuilt is deze reis ook een zoektocht naar onszelf. We onderzoeken onze houding ten opzichte van de ander en door inzicht in hetgeen ons verbindt overstijgen we ons ethnocentrisme en onze vooroordelen.

Zo zien we dat de aangeboden thematiek inhoudelijk heel wat boeiende aanknopingspunten biedt om de leerlingen te sensibiliseren voor een aantal mondiale problemen van ecologische en economisch-politieke aard en hen terzelfdertijd in contact te brengen met een rijke en boeiende cultuur. De meeste algemene vakken lenen er zich uitstekend toe de leerstof vanuit één van de aangeduide perspectieven in te vullen.

## Praktische uitwerking

De concrete uitwerking van het project valt grosso modo in twee delen uiteen. Naast het cognitieve aspect gaat ook veel aandacht uit naar ervaringsgerichte beleving en naar een actieve inbreng van de leerlingen. Dit laatste moet uiteindelijk uitmonden in een gezamenlijk creatief spektakel in november '94.

### Informatief – cognitief luik:

Het tweede trimester van het voorbije schooljaar richtte zich vooral op het bijbrengen van kennis over de Oezbeekse maatschappij en cultuur en over de hoger geschetste problematiek. Geïnteresseerde vakleerkrachten werkten themalessen uit over de diverse aspecten van de Oezbeekse cultuur (in de lessen algemene vakken, godsdienst/zedenleer, aardrijkskunde, geschiedenis, taal en esthetica) en over de actuele situatie ter plaatse (in de lessen maatschappelijke vorming, wetenschappen). Waar mogelijk trachtten ze verbanden te leggen met onze eigen situatie en met meer algemene multiculturele thema's.

Het informatieve aanbod hierbij werd gevormd door onder andere een boekenpakket rond interculturele thema's, een reeks artikels uit tijdschriften en dagbladen en een aantal relevante video's en diareeksen. Heel wat projectleerkrachten stelden uit dit aanbod een boeiend lessenpakket samen, aangevuld met eigen materiaal en ideeën en uitgewerkt in themalesen of in een projectwerk. In een aantal scholen werd ook aan de leerlingen zelf de opdracht gegeven om informatie te verzamelen en in groepswerkjes te verwerken, met goed resultaat.

Daarnaast was er de mogelijkheid tot navorming voor leerkrachten via voordrachten over bepaalde thema's door gastsprekers. Met uitzondering van "bekende Vlaming" Dirk Tieleman en de inbreng van Gulnara, een Oezbeekse, was de interesse voor die navorming eerder mager. Een reden hiervoor is wellicht dat geen extra lestijden ter beschikking waren gesteld voor naschoolse activiteiten. Vanuit die ervaring en door de grote verscheidenheid in scholen werd de aanvankelijke idee om met vakwerkgroepen te werken (waarbij leerkrachten uit de verschillende scholen samenkwamen om ervaringen uit te wisselen en samen lessen uit te werken) voorlopig nog niet uitgetoet. Toch kunnen we stellen dat de thematiek duidelijk aansloeg binnen de scholen. Dat de migrantenscholen I.C.O. konden invullen via een andere hoek in plaats van de eerder traditionele ingang via anti-racistisch onderwijs of projecten rond typische migrantenlanden, was voor die scholen een welkome afwisseling. De cultuurverwantschap tussen Oezbekistan en Turkije versterkte de waarde. Voor de niet-O.V.B. scholen speelde het eigenlijke thema minder mee, maar zorgde het brede aanbod eveneens voor een bredere manoeuvreerruimte. Algemeen werd vooral de ecologische problematiek goed aangegrepen om ook de eigen situatie te onderzoeken en kreeg ook de Oezbeekse cultuur ruime aandacht.

### Ervaringsgerichte luik:

De bedoeling van dit luik, dat zich vooral in het derde trimester van het voorbije schooljaar situeerde, was dat de leerlingen door dialoog en confrontatie met een andere cultuur en met de natuur ook zouden leren zichzelf te bekijken. Hierdoor wordt de mogelijkheid geschapen om bewuster te worden van de eigen identiteit en culturele/ecologische attitudes.

Over het algemeen bestaat de neiging in eerste instantie een folkloristische invulling van I.C.O.-activiteiten te geven. Folklore ligt het meest voor de hand, is gemakkelijk invulbaar, niet bedreigend en heeft een zichtbaar resultaat in de vorm van een multicultureel feestje of een tentoonstelling. Het gevaar bestaat echter dat de nadruk op exotische elementen weinig oplevert en precies de vooroordelen en clichés ten opzichte van de ander bevestigt en versterkt. De ander wordt tot museumstuk, tot object gereduceerd. In dit geval schiet I.C.O. duidelijk zijn doel voorbij.

Om de neiging tot folklorisme te vermijden, probeerden we vooral de nadruk te leggen op een aantal vormende activiteiten. Dit gebeurde onder andere via een aantal informatieve spelen zoals "Rafa Rafa", "Migrantenspel", "3de wereldspel", "Natuur op het spel". Er waren bezoeken aan relevante tentoonstellingen, aan een moskee of aan organisaties die activiteiten organiseren rond milieu-educatie.

Daarnaast werd de uitwisseling van ervaringen tussen de verschillende scholen gestimuleerd evenals correspondentie tussen scholen hier en scholen in Oezbekistan per brief of video. Een aantal videobrieven waren heel leuk en de leerlingen verwachtten nu een antwoord uit Oezbekistan. Er werd geprobeerd een projectkrantje op te starten, dat als spreekbuis moest fungeren tussen de verschillende scholen, maar dit kwam niet echt van de grond. Verder werd in samen-



werking met v.z.w. Yoerth<sup>4</sup> een ervaringsgerichte activiteit in de natuur georganiseerd die voor de deelnemende leerlingen zeer boeiend was. Dat er hiervoor geen migrantenleerlingen waren ingeschreven, was jammer omdat hierdoor een mogelijkheid tot intercultureel contact verloren ging. Migrantenuouders zenden hun kinderen blijkbaar niet zo makkelijk op uitstap als de Belgische, zeker wanneer het meisjes betreft. Een aantal scholen sloten het project af met de organisatie van een multicultureel feest, waar zowel Oezbeekse als eigen culturele elementen werden verwerkt en een snuifje folklore wel op zijn plaats was.

## Evaluatie

Het eerste gedeelte van het project is achter de rug en in de meeste scholen is er hard gewerkt. Dat het project uiteindelijk pas in december werd goedgekeurd en zodoende pas vanaf januari kon starten viel nogal moeilijk. In sommige scholen waren immers reeds een aantal activiteiten gepland. Bovendien verkortte dit aanzienlijk de inloop- en voorbereidings-tijd en zorgde de grote vakantie ervoor dat het project in twee stukken brak. Toch vielen werking en de eerste resultaten in het voorbije schooljaar best mee. Inhoudelijk bezit het project blijkbaar voldoende stof om een aantal zaken vanuit een ander perspectief te bekijken en toe te laten om een aantal facetten van I.C.O. uit te proberen. De meeste leerlingen en leerkrachten die actief meewerkten waren alvast tevreden, zeker voor wat betreft de ervaringsgerichte activiteiten.

Bij projecten belooft men in feite zichzelf. Hoe meer energie men er met het leraarsteam in steekt, hoe meer eruit komt en hoe beter de resultaten. In de ene school "slaagde" het project al beter dan in de andere, hoewel slagen hier een (te) beladen term is omdat iedere school vrij was om binnen de mogelijkheden en beperkingen van zijn organisatie zelf te bepalen wat en hoeveel zij in het project investeerde. De motivatie van de deelnemende leerkrachten en de organisatie binnen die school speelden hierbij een doorslaggevende rol. Wanneer het ganse project gedragen wordt door één of hooguit enkele gemotiveerde mensen wordt het (in de eerste plaats voor die mensen zelf) een stuk lastiger. De vakoverschrijdende werking valt in dit geval zo goed als weg en het project schiet een beetje zijn bedoeling, een impuls geven tot kennismaking met I.C.O., voorbij.

Zoals hoger aangegeven had dit project ook een school- en netoverstijgende ambitie. In de praktijk en op enkele uitzonderingen na verliep de samenwerking tussen de scholen eerder stroef. Dit heeft voor een deel te maken met de interne structuur en werking van de scholen, die overal en a fortiori in dit project, sterk verschilt (net, richting, leeftijd, populatie). Bovendien zijn er organisatorische belemmeringen. Een project binnen een school doen draaien is op zich al geen sinecure, laat staan om een aantal scholen aan elkaar te koppelen. Een zekere concurrentie tussen de scholen maakt het er al niet gemakkelijker op. De samenwerking die er wel was, zorgde echter wel steeds voor een surplus.

## De toekomst: werken naar een eindhappening

In het eerste trimester van volgend schooljaar komt die samenwerking meer aan bod. Dan start men de voorbereiding voor een eindhappening. In dit gedeelte ligt de aandacht vooral op de communicatieve en praktische vaardigheden van de leerlingen. Van de deelnemende projectklassen wordt verwacht dat ze de resultaten van het project creatief vorm geven in theater, muziek, dans en plastische kunst en in het opzetten van een tentoonstelling rond Oezbekistan en milieu. Het sjamanistische theater van de Oezbeekse groep "Mayatnik", die via hun optredens een sensibiliseringscampagne opzetten omtrent het Aralmeer, kan hierbij model staan, maar ook andere thema's komen aan bod. Door de migrantenscholen te laten samenwerken met de zogenaamde "witte" scholen wordt getracht om vanuit een concrete de jongeren van verschillende culturele achtergronden met elkaar in contact te brengen rond de aangebrachte thema's. Alle deelnemende scholen werken aldus samen aan een gemeenschappelijk eindproduct voor publiek. Als alles naar wens verloopt spreken we af in november voor de eindhappening van het project "Aralmeer en Gentse scholen".

**Yvan HOUTTEMAN**  
Vakgroep Vergelijkende  
Cultuurwetenschappen  
Universiteit Gent  
Blandijnberg, 2  
9000 GENT

## NOTEN

<sup>1</sup> Het Impulsfonds voor Kansarmoede en Racismebestrijding is een organisatie die opgericht werd na de migrantenrellen in Brussel in 1991. Zij verleent bijkomende steun aan bestaande jongerenverenigingen die werken rond racisme, kansarmoede en migranten. De financiering gebeurt door de Nationale Loterij. Het Impulsfonds staat onder auspiciën van Het Centrum voor Gelijkheid van Kansen (het vroegere Koninklijk Commissariaat) en vertegenwoordigers van gemeenschappen en gewesten.

<sup>2</sup> Intercultureel Onderwijs (I.C.O.) is een term voor het soort onderwijs dat zich tot doel stelt de leerlingen beter voor te bereiden op het leven in een multiculturele samenleving. De inhoudelijke invulling ervan is nog in volle ontwikkeling. Waar men vroeger vooral de nadruk legde op anti-racistisch onderwijs en zich beperkte tot het "leren kennen" van voornamelijk de Turkse en Marokkaanse cultuur; is men tegenwoordig aan een heroriëntatie en verdieping van de inhoud toe. Dit project wil hiertoe bijdragen en tracht een aantal nieuwe aspecten van I.C.O. uit te proberen. Uiteindelijke bedoeling is naar onze mening dat I.C.O. los komt van projecten en themawerken door haar binnen te brengen in de lessenspakket en de leermaterialen van de school.

<sup>3</sup> OVB staat voor "Onderwijs-Voorrangs-Beleid". Dit zijn die scholen die omwille van het groot aantal migrantenleerlingen bijkomende middelen krijgen om bepaalde problemen (b.v. leerachterstand) bij die specifieke schoolpopulatie beter te kunnen aanpakken.

<sup>4</sup> Vzw. Yoerth is een organisatie die ervaringsgerichte activiteiten voor jongeren in de natuur organiseert, waarbij de nadruk niet ligt op prestatie maar op directe beleving (van de natuur en van elkaar). Hierbij maakt zij o.a. gebruik van een aantal elementen uit de indiaanse cultuur, relatietechnieken en recreatief sport en spel.



# LEDEBERG: VAN STRAAT TOT VOETBAL

Op dinsdag 4 oktober 1994 wordt in Brussel de Hein Roethof Prijs uitgereikt aan het meest succesvolle preventieproject. Voor het eerst konden ook Belgische projecten deelnemen aan deze van oorsprong Nederlandse competitie, genoemd naar het Tweede Kamerlid dat de Commissie Kleine Criminaliteit voorzat en in 1986 daarmee baanbrekend werk verrichtte inzake criminaliteitspreventie. De uitreiking van de prijs wordt georganiseerd door het Vast Secretariaat voor het Preventiebeleid van het Belgische Ministerie van Binnenlandse Zaken. Een van de genomineerde projecten is Gent-Ledeberg: van straat tot voetbal. In volgend artikel wordt dit project beschreven.

## Het probleem

Ledeberg is een volksbuurt binnen de negentiende-eeuwse gordel die rond het stadscentrum van Gent ligt. De wijk staat volgebouwd met kleine arbeiderswoningen. Groenzones zijn er nauwelijks en van echte speelruimte is er helemaal geen sprake. De bevolking bestaat er hoofdzakelijk uit lager geschoolde arbeiders. Van de 8.500 inwoners zijn er een 800-tal van vreemde, vooral Turkse, nationaliteit. De migrantenpolitiek is beduidend jonger dan de autochtone.

Vorige lente begon de straathoekwerker er zijn verkennend werk. Helemaal niet zo voetbal-minded, werd hij toch onmiddellijk geconfronteerd met tientallen Turkse jongens die aan niets anders dachten dan voetbal. Het voetbal waarmee ze elk vrij moment opvulden, was er een van pure improvisatie, straatvoetbal in de meest letterlijke zin van het woord. Er werd vooral gespeeld op een betonnen tegelvlaakte, temidden van flatgebouwen. De doelen bestonden uiteraard uit vier jassen en de zeldzame bezitter van een echte lederen bal werd met het nodige respect behandeld. Alle leeftijden liepen er door elkaar en van enige gestructureerde organisatie was er nauwelijks sprake. De combinatie van voetballende jongeren en bejaarde flatbewoners was niet altijd even harmonieus. Ook de trotse bezitter van een metalen garagepoort wist de sportieve ingesteldheid van de jongens niet echt te waarderen, laat staan dat de jongens zelf adequaat reageerden in conflictsituaties die een gevolg waren van hun spel. Af en toe werd over en weer geschreeuwd en enig begrip tussen beide partijen was ver te zoeken. De kinderen en jongeren bleven vaak tot middernacht op het plein, wat nog meer koren op de molen was van de bejaarde omwonenden die niet aan hun nachtrust toe kwamen.

Het pleintje maakte een verwaarloosde indruk. Een aangrenzend krot werd als speelterrein gebruikt. De bekleding van een zijgevel van een ander huis werd bijna gesloopt door keiharde doelschoten. Een fietswrak werd over en weer gesleurd en autobanden blokkeerden af en toe de garagepoort van de man die het meest in aanvaring kwam met de jongeren.

Op het pleintje gold de wet van de sterkste. Zij die het meeste lawaai maakten, of het oudst waren, konden het plein claimen en drukten de anderen opzij. De jongere Turkjes weken dan uit naar de omliggende nauwe straatjes en speelden er voetbal tussen de geparkeerde auto's. Gezien het veel voorkomen van kleine conflicten en door de bijwijken gespannen sfeer, kon de straathoekwerker zijn deelopdracht 'buurtbemiddeling' meteen ten volle uitwerken.

## Aanpak en verloop

De collega's-straathoekwerkers in andere wijken werden met gelijkaardige groepen en samenlevingsproblemen geconfronteerd. Daarom werd er geopteerd nog voor de zomervakantie een kleine voetbalcompetitie tussen de verschillende wijken te organiseren. Jongeren werden op straat aangesproken, schreven zich in, ploegjes werden gevormd en een aantal wedstrijden kon doorgaan op een echte grasmat. Meteen was ook de basis gelegd voor een geleidelijke instap in het herfstluik van een grotere buurtvoetbalactie. De jongeren maakten namelijk kennis met een georganiseerde aanpak en reglementen.

Op eigen initiatief richtten ze een aantal traininkjes in op hun vertrouwde plein. Eén van de oudere Turkse jongens volgde uit eigen beweging de kleintjes naar hun wedstrijden en nam de rol van coach op. Hij ontdekte dat het werken met kinderen hem lag en zodoende werd hij een paar maanden later de eerste Turkse monitor van de speelpleinwerking op Ledeberg. Enkele voetballertjes hadden de smaak van georganiseerd spel tamelijk snel te pakken en stapten zelf naar een echte club. Met de steun van de stad werd er elders in de wijk een sportveldje ingericht. De overige jongens (een zestigtal) verschoven tijdens de zomervakantie hun actieterrein naar dit terreintje. De problemen met de bewoners rond hun vroegere terrein verdwenen geleidelijk en die met de bewoners rond het nieuwe terrein werden van bij het begin aangepakt met buurtvergaderingen en ballenvangers.

In de herfst zou een nieuwe editie van de buurtvoetbalactie van start gaan. Deze actie was oorspronkelijk een eenmalig initiatief van de Koninklijke Belgische Voetbalbond. Dankzij de medewerking van een aantal stadsdiensten kon deze actie worden verdergezet op Gents niveau.

Vooraleer het herfstluik van de buurtvoetbalactie van start ging en toen de geïmproviseerde trainingen op Ledeberg reeds volop aan de gang waren, begon een Turkse man uit de buurt interesse te tonen voor de groep. Hijzelf was enkele jaren terug trainer van volwassenenploegen in Turkije geweest en zag het wel zitten om zijn hobby hier verder te zetten met de groepen die in Ledeberg aan het groeien waren. Hij wierp zich naar de jongens toe spontaan op als coach en nam sindsdien, samen met de Turkse monitor, de organisatie van de trainingen en de voorbereidingen van de wedstrijden voor zijn rekening. Wekelijks kregen alle ploegen (een zestal) drie trainingssessies te verwerken. De jongens zelf drukten hun waardering hiervoor uit door de man te bedenken met de titel 'Hoça',



wat in het Nederlands zoveel betekent als 'meester'. Deze titel schetst meteen ook de positie die hij inneemt ten opzichte van de jongens: zijn aanpak is streng, gericht op discipline, maar gemoedelijk. Voetbal ziet hij trouwens slechts als een middel om te werken aan opvoeding, gedragsverandering en integratie. Concreet betekent dit onder andere dat wie zich bezondigt aan het gebruik van fysiek of verbaal geweld of zich niet aan de regels houdt, uitgesloten kan worden voor één of meerdere wedstrijden. Anderzijds onderneemt de 'Hoça' ook pogingen om Belgische jongens te betrekken bij het gebeuren. Elke week zijn er verschillende momenten van overleg tussen de trainer en de straathoekwerker, waarbij de Turkse monitor meestal als tolk optreedt. De gespreksonderwerpen behelzen de praktische organisatie van de trainingen en de wedstrijden, het op elkaar afstemmen van de gehanteerde opvoedings- en benaderingsstijlen, en de aanpak van probleemjongeren.



## Met als resultaat

De gevolgen lieten niet op zich wachten en dit niet alleen op het vlak van wedstrijdresultaten.

De jongens hebben intussen al twee edities van de buurtvoetbalactie achter de rug en organiseerden zelf vriendschappelijke wedstrijden met de jeugd ploegen van echte voetbalclubs. Meer en meer gaan de wedstrijden door in sporthallen. De straatjongens leren er enerzijds plezier te scheppen in een goede accommodatie en anderzijds om te gaan met het geheel aan regels dat hieraan verbonden is.

Het pedagogische aspect van het voetbalgebeuren zelf valt nauwelijks te onderschatten. Er wordt geleerd afspraken na te komen, samen te spelen ('passen te geven'), en respectvol met elkaar om te gaan. Ook het gedrag naar buurtbewoners toe wordt continu bijgestuurd: er zijn b.v. verschillende manieren om een bal terug te krijgen nadat die in een tuin is beland.

Het gevoel van zinvolle en gestructureerde vrijetijdsbesteding te hebben, doet bij verscheidene jongens het gevoel van eigenwaarde zienderogen toenemen. Deze effecten zijn ook duidelijk merkbaar bij andere activiteiten met de jongeren. Omdat ze zien dat door hun eigen inzet een aantal zaken mogelijk wordt, groeit ook hun zin voor initiatief en zelforganisatie. Plotse-ling ligt bijvoorbeeld het zelf afhuren van sporthallen wel binnen hun mogelijkheden.

Het imago van de jongens naar de buurtbewoners toe wordt eveneens expliciet aangepakt. In het kader van

een opruimactie in de wijk heeft een deel van de voetballers voor het oog van de omwonenden en op het pleintje waar ze vroeger hun wedstrijdje speelden enkele kubieke meters rommel en zwerfvuil verzameld. Onder andere doordat aan de ouders schriftelijk het mandaat gevraagd werd om de 'Hoça' eventueel sanctionerend te laten optreden, raken ook die meer betrokken bij de activiteiten die voor hun kinderen ingericht worden. Stilaan ontstaat rond het voetbalgebeuren een klein netwerk en krijgt één van de jaren-oude verzuchtingen van de gemeenschap, namelijk een eigen volwassenenploeg, geleidelijk aan vorm. Daarnaast wordt de plaatselijke Turkse gemeenschap ook gedrukt op het belang van gestructureerde vrijetijdsbesteding voor de jongeren.

Globaal gezien is de voetbalactie voor de jongeren op Ledeberg van groot belang geweest. Door de actie werd in enkele maanden tijd een proces op gang gezet dat normaal gezien jaren op zich zou hebben laten wachten. Niet alleen kregen een aantal ruwe voetbaldiamanten de kans om stilaan geslepen te raken, maar werden ook de drempels naar andere (sport-)initiatieven stukken verlaagd.

Een aantal oudere jongens neemt de nodige verantwoordelijkheden op naar kinderen toe en een vijftal onder hen heeft intussen een monitoren cursus gevolgd en draait mee in de speelpleinwerking.

Door de opeenvolgende successen in de wedstrijden is ook vanuit de groep Belgische jongens in de wijk een grotere belangstelling gekomen voor de club. Vroeger was er nauwelijks sprake van enige integratie tussen Belgische en Turkse jongens tijdens de vrije tijd. Momenteel is tien procent van de club Belg, niettegenstaande de trainingen volledig in het Turks gegeven worden.

Het gedrag op straat van de meeste jongeren is onder invloed van het hele gebeuren erg verbeterd en de concrete oorzaak van heel wat samenlevingsconflicten is grotendeels verdwenen.

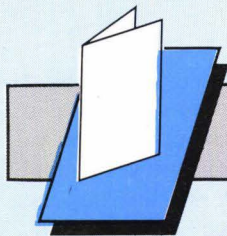
Vanuit diverse hoeken is er ondersteuning gekomen voor dit initiatief. Zo heeft zelfs de wijkpolitie een volledige voetbaluitrusting geschonken aan de club.

## Toepasbaar op andere gebieden

De toepasbaarheid op andere gebieden van een dergelijk initiatief is vanzelfsprekend. De methodiek is relatief eenvoudig en vraagt alles behalve een grote investering. Door jongeren aan te spreken op hun eigen interesses (in dit geval voetbal) en hen te helpen bij het opzetten van een gestructureerd kader, kan heel direct een aantal mechanismen in gang gezet worden die anders moeilijk spontaan van de grond komen. Belangrijk hierbij is dat het effect niet eenmalig is, maar op langere termijn blijft doorwerken. De effecten blijven ook niet beperkt tot de vrijetijdsbesteding zelf. De jongeren worden als groep of als individu eveneens gemakkelijker aanspreekbaar voor zaken die hier volledig los van staan.

**City Coaching Gent**  
**Stefaan BOSSUYT**  
 Kammerstraat, 12  
 9000 GENT





**KATERN:**

## **MEISJES- EMANCIPATIE**

# **OVER MEISJESEMANCIPATIE, FEMINISME EN FEMINIENE/MASCULIENE WAARDEN**

## **EEN GESPREK MET MARIA EYKERMAN**

Maria Eykerman staat al 35 jaar voor de klas. Zij gaf godsdienst in de technische en beroepsafdeling van het stedelijk onderwijs te Aarschot. 'Gaf', want Maria Eykerman gaat op pensioen. Tegelijkertijd stopt zij met haar activiteiten als lid van de redactie van Welwijs. Twee goeie redenen om met haar even van gedachten te wisselen over meisjesemancipatie, een thema waar zij toch wel een uitgesproken opvatting over heeft.

Op maandag 11 juli 1994, de dag van de Vlaamse Gemeenschap, hadden Maria en ik afgesproken. Een van die hete dagen van de nu al memorabele maand juli. Meer dan twee uren gesprek werd uitgeschreven maar zelfs dat lijkt niet voldoende om de standpunten van Maria Eykerman omtrent meisjesemancipatie en beroepssecundair onderwijs weer te geven.

Een sfeerbeeld...

**KVH:** *Maria, je hebt 35 jaar in het technisch en beroepssecundair onderwijs lesgegeven. Is dat een specifieke keuze van jou geweest om naar die vormen van onderwijs te gaan of is dat eerder toevallig gekomen?*

**ME:** Ja, de keuze om in het technisch en beroepssecundair onderwijs les te geven, heeft al onmiddellijk met die emancipatie te maken.

In de jaren '50 moest er beslist worden wat ik zou doen. Ik was 12 jaar, de oudste van zes kinderen en een boerendochter. Mijn moeder vond dat het regentaat landbouwhuishoudkunde een ideale studierichting was voor mij. Dat klonk absoluut niet in mijn oren! Mijn "nonkel pastoor" heeft nog gedaan wat hij kon door te zeggen dat ik toch goed studeerde en dat ze mij naar de humaniora moesten sturen bij de zusters. Maar ik ging op pensioonaat "om Frans te leren" en op 15 jaar belandde ik in de "landelijke huishoudkunde". Toen was dat nog een bloeiende richting, nu bestaat dat niet meer.

Zelf had ik nooit gekozen voor onderwijs. Ik wou verpleegster worden maar toen had dat nog zo'n slechte bijklank: "... ze doen dat alleen maar om een dokter aan de haak te slaan...". Dus eigenlijk ben ik in die richting geduwd. In 1959 kwam ik uit, had ik dat diploma van regentes landbouwhuishoudkunde en kon ik onmiddellijk, voltijds, 27 uur in de week lesgeven, allemaal algemene vakken. Daarmee ontsnapte ik aan die huishoudkunde wat eigenlijk een opgedrongen keuze was. Achteraf gezien heb ik daar wel iets aan gehad; het was een zeer praktische vorming waarin je toch wel leerde organiseren en overleggen e.d.

Op 19 jaar kreeg ik 27 uur toegewezen: Nederlands en geschiedenis. Ze vroegen mij of ik ook godsdienst wou geven wat ik graag aanvaardde. In de jaren '50

waren er al veel tekens van geloofsvernieuwing, nog voor het concilie, en als jonge mensen hadden wij veel vragen maar ook ideeën en initiatieven. Ik was bij de V.K.S.J. en langs die weg nauwer betrokken bij die godsdienstige vernieuwingen.

De combinatie Nederlands, godsdienst en geschiedenis vond ik een heel goeie combinatie. Bovendien had ik zo ook een heel goed contact met de leerlingen want het waren meestal dezelfde leerlingen aan wie ik Nederlands, geschiedenis en godsdienst gaf. In die periode verdween de vierde graad in de lagere school. Daardoor kwamen meer leerlingen in het technisch en beroepssecundair onderwijs terecht en was er voor heel wat vakken een acuut gebrek aan leerkrachten.

Dus in die 35 jaar heb ik altijd zelf moeten bijleren, al doende. In de technische richting hadden wij immers niet zoveel geschiedenis gekregen en als ik godsdienst wou geven stelde de directrice mij voor de woensdag-cursussen in Leuven te gaan studeren. Zo kreeg ik de mogelijkheid om godsdienstwetenschappen te volgen, gedurende drie jaar, wat mij het diploma van geaggregeerde voor het S.O. opleverde.

Dus de eerste 8 jaar heb ik algemene vakken gegeven wat ook voor mezelf heel vormend was. Dan ben ik 4 jaar thuis gebleven omwille van de kinderen. Ook dat was iets wat met emancipatie te maken had. Geen haar op het hoofd van een man dacht eraan om thuis te blijven en voor de kinderen te zorgen. Later, in 1972, ben ik voltijds godsdienst beginnen geven, 20 à 24 uur per week. De laatste tien jaar was dat nog 16 uur per week. Gedurende die 35 jaar is er ook op godsdienstig gebied heel wat veranderd.

**KVH:** *Je hebt al enkele voorbeelden gegeven van vormen van discriminatie waar je zelf heel duidelijk mee gecon-*



*fronteerd werd. Zijn er nog voorbeelden waar je als meisje, vrouw, moeder, leerkracht geconfronteerd werd met discriminatie/emancipatie in de loop van die 35 jaar?*

**ME:** Reeds als kind en jong meisje was ik in die zaken geïnteresseerd. Gewoon trouwen en kinderen krijgen, hoe kon je daar nu je leven mee vullen, vroeg ik me toen al af. Jongens kregen zoveel meer aandacht, kansen, vrijheden. Waarom werden meisjes zo "kort gehouden"?

In die jaren '50 begon veel daaromtrent te veranderen. Maria Rosseels schreef toen de vrouwenbladzijde in De Standaard. Er verscheen een boekje van haar over Xantippe met de titel "Het woord te voeren past de man". Ik herinner me dat een vriendin en ik dat boek hebben besproken en een briefje naar haar hebben geschreven. Eigenlijk waren er toch nog niet zoveel meisjes of vrouwen daarmee bezig of in geïnteresseerd. Toch niet in de afdeling huishoudkunde die vorming gaf voor het traditionele rollenpatroon.

**KVH:** *Wat is/was de oorzaak of de aanleiding voor die interesse van jou voor alles wat met (meisjes)emancipatie te maken heeft?*

**ME:** Gewoon de "colère" waarom je als meisje gedwongen werd in een bepaalde richting te gaan: ik werd in een huishoudrichting geduwd, maar mijn broer, zonder het te vragen, werd naar de Latijnse gedreven. Hij zou ooit priester kunnen worden en dan had hij toch Latijn nodig. Vooral in katholieke gezinnen was dit de gang van zaken.

Later als jonge moeder stond ik dan weer voor de keuze: of je beroep, of je gezin. Waarom kon het niet gemakkelijk én-én zoals voor de jonge vaders?

**KVH:** *Als je dan naar het onderwijs stapte heb je daar dan zelf discriminatie ondervonden?*

**ME:** In het katholiek onderwijs was het in de jaren '50 tot begin de jaren '60, de ongeschreven wet dat de vrouwen die huwden, het onderwijs moesten verlaten. Net toen ik in het onderwijs werd tewerkgesteld, werd die regeling eigenlijk afgeschaft. Ik ben gehuwd in 1965 en ik was een van de eersten die als gehuwde vrouw als leerkracht kon blijven werken.

Ook dat was iets waartegen je te pletter liep. De meeste vrouwen gingen gewoon. Het hoorde zo: je nam de naam over van je man en je bleef thuis voor de kinderen. Dat heeft mij verschrikkelijk geïrriteerd, de vanzelfsprekendheid waarmee de meeste vrouwen dat deden zonder veel protest. Veel vrouwen bleven later dan nog volkomen uit eigen beweging thuis! Ik had de naam van rebel te zijn op het gebied van emancipatie en ook op godsdienstig vlak. Beide domeinen hebben dan ook veel met bewustwording te maken.

**KVH:** *Is daar een verklaring voor, voor die reactie van vrouwen tegen hun seksegenoten die ijveren voor emancipatie?*

**ME:** Zo lang men de dingen neemt zoals ze zijn, als vanzelfsprekend, dan is er geen probleem. Maar op het moment dat je je bewust wordt van de scheve toestand en je wil er tegenin gaan, dan gaan de poppen



aan het dansen. Want vanaf dat moment wordt je bekeken. Ik leerde bijvoorbeeld op te letten om niet over emancipatie te spreken als er thuisblijvende vrouwen in de omgeving waren want die voelden zich onmiddellijk beledigd en aangevallen.

Het beroep van leerkracht is eigenlijk een ideaal beroep om de oude traditionele rollenpatronen in stand te houden. In welk beroep kan je immers én je beroep én je met de kinderen en het huishouden bezig houden, bijna alsof er geen vuiltje aan de lucht is. Het is wel dubbel werk maar het is nog te doen. In de meeste andere beroepen is het veel moeilijker.

In het onderwijs moet je dan ook niet de grootste feministen of meest bewuste emancipatiemensen gaan zoeken, vermoed ik. Velen blijven in dat traditionele denk- en rollenpatroon hangen, net omdat ze beroep en huishouden zo goed kunnen combineren en bijgevolg ook hun mannen in het traditionele patroon kunnen blijven.

**KVH:** *Hoe staan jouw collega's tegenover jouw standpunten en ideeën. Krijg je begrip en steun van hen met betrekking tot die thema's?*

**ME:** Er komt wel een "allergie" als je teveel over emancipatie praat. Blijkbaar moet ik toentertijd nogal veel geklaagd hebben zodat ik nu eerder een houding heb aangenomen van "zwijgen en doen". Extremisme is vaak schadelijk.

Als ik echter terugblik op de voorbije 40 jaar, dan is er toch wel heel veel veranderd. Bijvoorbeeld de mentaliteit tegenover studeren nu en 40 jaar geleden. Het is nu vanzelfsprekend geworden dat jongens én meisjes, verdere studies ondernemen. Jonge koppels vinden het nu vanzelfsprekend dat beiden gaan werken en de gezinstaken gedeeld worden. Voor de mannen 35 jaar geleden lag dit niet zo voor de hand. Zij zaten nog niet helemaal in die nieuwe trend. Ze beledigen het wel met de mond maar als puntje bij paaltje kwam verwachtten ze toch dat zij de handen vrij kregen voor hun beroep.



Nog niet zo lang geleden was het pijnlijk voor uithuiswerkende vrouwen wat je allemaal te horen en te verwerken kreeg. Dat je graag je beroep bleef uitoefenen omdat je het echt graag deed kon er bij velen – vooral vrouwen – niet in. Je deed het voor het geld ten koste van je kinderen. De thuisblijvende vrouwen waren zogezegd de goeie moeders.

**KVH:** *Die interesse voor meisjesemancipatie en feminisme zat er blijkbaar bij jou al in van jongs af aan. Wat heeft er jou toe aangezet om dit via het onderwijs door te geven aan jonge mensen?*

**ME:** Eerst en vooral door mijn persoonlijke ervaringen waardoor ik met veel interesse de emancipatiegolven van de jaren '60 en '70 volgde. Allerlei studies verschenen, de K.V.L.V. voerde actie en de K.A.V. lanceerde het POM-project: project onderwijs voor meisjes. In de godsdienstlessen kwam het ter sprake bij thema's als discriminatie, gezin, arbeid, relatiebekwaamheid. Het ontgoochelde me dat jonge collega's of studentinnen zich nog maar matig interesseerden aan dat onderwerp, er zelfs minachtend op neerkeken. Ook mijn eigen dochters zuchten wel eens: "goh, die oude feministen...". Die jonge mensen hadden niet meer te klagen. Ik denk dat het pas in het huwelijk is of als jonge moeder dat ze opnieuw geconfronteerd worden met de verschillen en problemen die samengaan met de rollenpatronen.

**KVH:** *Je voelt inderdaad vandaag de dag bij jonge meisjes dat ze niet meer echt durven opkomen voor feministische waarden. Het lijkt allemaal wat ouderwets geworden, het is afgezaagd, enz. Anderzijds worden vrouwen, in beroepssituaties en gezinssituaties, nog altijd geconfronteerd met bepaalde stereotiepe patronen en/of discriminerende situaties. Vaak realiseren jonge vrouwen zich dan pas dat de waarde van die hele emancipatiegedachte en -beweging niet zo zinloos of ouderwets is. Klopt dat met jouw ervaringen?*

**ME:** Ik denk ook dat meisjes en jonge vrouwen pas beginnen voelen hoe het in werkelijk in elkaar zit wanneer ze zelf in een beroepssituatie terechtkomen of met een relatie beginnen. Jaren geleden moesten wij als jonge vrouwen nog bewijzen dat het ging: voltijds werken (in het onderwijs weliswaar) en ook het gezin runnen. Ik ben er dan ook fier op tot die eerste generatie te behoren. Mijn vriendinnen die verpleegster of laborante waren, hebben het nog veel moeilijker gehad. De jonge generaties weten niet meer welke weg reeds is afgelegd. In de Kerk bijvoorbeeld, wordt nu over "broeders en zusters" gesproken. Sommige vrouwen weten zelfs niet meer dat nog niet zo lang geleden enkel over "broeders" gepraat werd. Veel hangt af van de aspiraties die je als vrouw hebt, bijvoorbeeld om verder te studeren, een taak uit te oefenen in de maatschappij, een eigen inkomen te hebben, onafhankelijk en zelfstandig te kunnen zijn, enz. Wie die aspiraties vroeger had voelde de belemmeringen en heel wat jonge vrouwen voelen die nog. Vroeger was het een verwijt, daardoor gefrustreerd zijn. Ik herinner me nog in vrouwenbewegingen in de jaren '60 toen dit thema opkwam er iemand zei: "Och, dat zijn allemaal gefrustreerde vrouwen." Nu is het

nodig, denk ik, gefrustreerd te geraken om te zien, te voelen dat er iets scheelt, dat er iets moet veranderen. Gandhi zou nooit Gandhi geworden zijn zonder de discriminatie aan den lijve ondervonden te hebben in Zuid-Afrika.

**KVH:** *Wat denk je over mannenemancipatie? Wordt daar te weinig aandacht aan gegeven? Denk je dat de mannen momenteel ook op die manier moeten groeien: eerst een soort frustratie ondervinden vooraleer zij zich in het standpunt of positie van de vrouwen kunnen begeven?*

**ME:** In de jaren '60 zei ik al in voordrachten dat onze situatie maar kon veranderen in de mate ook de mannen zouden veranderen maar dat kolonistoren meestal niet zelf het initiatief namen om de macht te delen. Toen waren heel wat vrouwen zelf nog bang voor verandering en spijtig genoeg kreeg het feminisme een slechte bijklank.

Nu zijn ontwikkelde (!) mannen, althans in theorie, akkoord dat vrouwen evenveel ruimte en kansen moeten krijgen, zelfs in de Kerkhiërarchie. In opvoeding en onderwijs is dat al zover, in huwelijk en maatschappij komt het. Ik denk dat mannen toch ook gelukkiger zijn met een levensgezellin dan met een vrouw die vooral hun zorgende moeder vervangt. Veel mannen voelen zich ook slachtoffer van de strakheid en de stress van het klassieke model.

In de lessen godsdienst waren de meningen van mijn leerlingen soms nog zeer verdeeld. Op twintig jaar zie ik wel veel positieve verandering maar ik herinner me jongens van 17-18 jaar van de hotel-afdeling die in deze tijd nog luidop durven zeggen dat wanneer ze thuiskomen hun pantoffels en eten moeten klaarstaan aangezien ze anders geen carrière kunnen maken. De meisjes protesteren dan wel, maar onbewust gedragen velen zich toch nog naar wat ik een "wijfjes-model" noem.

Bij de leerlingen zijn de meningen hierover dus heel verdeeld en wisselend. Sommigen zijn daar bewust mee bezig en anderen volgen gewoon de gangbare manier van denken.

**KVH:** *Blijkbaar sprak je tijdens jouw lessen heel concreet over discriminatie en meisjesemancipatie?*

**ME:** Ja en neen. In de loop van de jaren heb ik geprobeerd om zó over die thema's te spreken dat de toehoorders er niet allergisch voor werden. Mijn verborgen leerplan, zowel op geloofsgebied als op vlak van emancipatie, bestaat erin om zoveel mogelijk feiten en concrete situaties aan te tonen, zodat de leerlingen dan zelf aan het denken gaan. Het was mij er om te doen een bewustwording na te streven. Soms ging dat gepaard met veel tegenstand. Ik herinner mij dat ik ooit de film "Kramer versus Kramer" toonde in het kader van lessen over het huwelijk, het gezin en echtscheiding. Deze film gaf soms een totaal omgekeerd effect. Bij 2 à 3 klassen was de reactie: "Zo'n trut van een vrouw. Zij heeft haar kind in de steek gelaten, dat doe je niet!". Wanneer ik toen probeerde hen ook naar de rol van de man te doen kijken, reageerden ze enkel met het beschuldigen van de vrouw. Soms waren dergelijke gesprekken dus heel moeilijk.



**KVH:** *Hebben dergelijke reacties iets te maken met de verschillende waardering van feminiene en masculiene waarden? Vrouwelijke waarden worden nog altijd als minderwaardig aanzien en moeilijker aanvaard in vergelijking met mannelijke waarden. Daar verwijst je alleszins naar in je artikel in Welwijs<sup>1</sup>.*

**ME:** Dat aspect van de emancipatiegedachte, de feminiene en masculiene waarden, heb ik vooral beginnen inzien eind de jaren '70, begin de jaren '80.

In die tijd was ik betrokken bij een groep "Vrouw en Geloof" en lazen we nogal wat feministische theologie. Mij is het dan duidelijk geworden dat je twee fasen hebt in een emancipatieproces. Er is de eerste fase van het streven naar gelijke rechten. In de tweede fase, die van het feminisme, moeten de feminiene waarden evenveel appreciatie en aandacht krijgen als de masculiene waarden.

Dit standpunt maakte mij heel wat duidelijk. Het gaat dus niet alleen om gelijke rechten en doen wat de mannen doen, mogen en kunnen. Zo ben ik erg geschrokken toen de meisjes ook naar het leger mochten en een van mijn beste leerlingen voor een militaire carrière koos. Ik kon daar niet mee om en toen zei ze: "Ja maar, u bent toch feministe?". Die opmerking heeft mij toen tot nadenken aangezet.

Ook in de Kerk vinden we een dergelijke gang van zaken met de vrouwen die priester willen worden. Welk soort priester dan wel? Willen wij hier de mannen na doen of willen we iets anders?

Vroeger werd alles veel meer gecatalogiseerd: hoger-lager, meer-minder,... Nog een resultante van het Grieks-Romeins denken, een hiërarchisch denken. Daartegenover staat het yin-yang denken. Daar heeft alles zijn plaats, een aanvullende waarde, zowel het witte als het zwarte deel is belangrijk voor het geheel. Ikzelf ben gaan inzien dat dit een heel andere manier van denken is over waarden. Waarom zou vriendelijk en hartelijk zijn, tijd en aandacht hebben voor mensen, niet even belangrijk zijn als presteren, kunnen, weten,...?

**KVH:** *Beide waarden, de masculiene en de feminiene, zijn dus complementair aan elkaar.*

**ME:** Ja, maar vroeger had ook dat een negatieve bijklank. De vrouw was máár een aanvulling van de man, vooral ten voordele van hem. Dat was veeleer een *parasitair model*. De huidige denkwijze is anders: de vrouwelijke waarden zijn complementair in de zin van gelijkwaardig maar anders. Eerder een *sybiose-model*: een nieuwe man-vrouw relatie ten voordele van beide. In dat artikel van Welwijs maak ik de vergelijking met andere culturen. De blanke denkt al tijdens dat hij de beste, meest waardevolle en belangrijkste cultuur heeft. Eindelijk groeit het inzicht dat ook de Afrikaanse, Oosterse of Indiaanse culturen hun waarde hebben, anders maar niet minder.

Ik bedoel dat dit op vele gebieden, zowel op gebied van cultuur, op gebied van godsdienst als op gebied van feminisme, een geheel andere manier van denken is. Dat onderscheid tussen die twee emancipatiefasen, is sociologisch gezien, een noodzakelijke fase: eerst ijveren voor gelijke rechten, nadien opkomen voor het behoud van je eigenheid. Dat zie je ook in

andere culturen. Zo hoorde ik onlangs blanke Zuid-Afrikanen beweren dat de zwarten in Zuid-Afrika niet bereid zijn om beroeps- en technisch onderwijs te volgen. De zwarte bevolking wil ook de witte-boordberoepen van blanken binnen hun bereik krijgen. Onderdrukte groepen hebben de neiging om in een eerste fase hun onderdrukker als referentiemodel te nemen.

Het ijveren voor gelijkheid is dus een eerste fase.

De tweede en even noodzakelijke fase is het feminisme, waarin, volgens de feministische theologie, geïverd wordt om waarden, meestal aan vrouwen toegeschreven en als lager aanzien, evenwaardig te beoordelen en te appreciëren. Ook heel wat mannen zouden daar gelukkiger mee zijn.

Een klein voorbeeld uit de praktijk om aan te tonen hoe sommige mannen nog denken over mannelijkheid. Ik kreeg van een stille jongen in het zevende jaar hotel signalen dat hij alcoholproblemen had. Wanneer ik dat onderwerp naar voor breng op de klasraad, is er een leraar die zegt: "Ja maar, nu dat hij eindelijk eens begint man te worden, nu beginnen jullie hem te bekritisieren." Voor die leraar was man worden blijkbaar gelijk aan drinken, stoer doen met een moto, uitgaan tot 's morgensvroeg,... Bij sommige categorieën van mannen is het ideaal nog altijd de macho. Bij andere categorieën van mannen zie ik dan toch dat zij ook meer waarde gaan hechten aan kunnen genieten, aandacht hebben voor mensen,... Is het door opvoeding of is het biologisch bepaald dat vrouwen meer op mensen betrokken zijn en mannen meer op dingen en op presteren?

**KVH:** *Hiermee komen we bij een standpunt dat heel wat reacties uitlokt nl. niet alleen de opvoeding speelt een rol bij het geslachtsstereotiep handelen en het in stand houden van rolpatronen. Reeds van bij de biologische oorsprong is er al een verschil in de geslachten omdat er een verschil is in de hersenen.*

*Jij ondersteunt die stellingname heel duidelijk. Waarom?*

**ME:** Ik zou eerder zeggen dat ik daar interesse voor heb. Ik denk dat we geen schrik mogen hebben van die onderzoeken. Veel feministen leven nog altijd met die idee dat vrouwen moeten bewijzen alles even goed te kunnen als de mannen, ook op de mannelijke manier. Het ontkennen dat er biologische verschillen zijn, die weerstand daartegen, komt nog voort uit dat hoger-lager denken. Er blijft dat risico dat die verschillen dan weeral een reden zullen zijn om vrouwen "op hun plaats" te houden, dus buiten het hoger onderwijs, buiten de politiek, buiten de leidinggevendende posities zoals het vroeger was en zoals de Kerkhiërarchie dat nu nog doet. Vroeger werd er aan de studie van meisjes geen belang gehecht en moesten allerhande projecten meisjes stimuleren om te studeren. Nu blijkt uit de cijfers dat de meeste meisjes minder problemen hebben op school met studie en algemene ontwikkeling. Jongens daarentegen hebben meer leermoeilijkheden en dyslexie.

Dit is vooral duidelijk in het beroepssecundair onderwijs waar meer jongens met leer- en gedragsmoeilijkheden zitten dan in het algemeen secundair onderwijs.



Als leerkracht wordt er nog steeds van je verwacht dat je die problemen kan opvangen, terwijl je daar eigenlijk weinig of helemaal niet in wordt begeleid of van op de hoogte wordt gesteld. We zien het wel allemaal en ook het P.M.S. geeft toe dat er veel problemen zijn met jongens, vooral met die waar ook al sociale problemen thuis of gezondheidsproblemen werden vastgesteld. Dergelijke problemen, vooral voor het beroepssecundair onderwijs, moeten meer worden opgevangen en begeleid.

**KVH:** *Hoe sta jij dan eigenlijk tegenover coëducatie? Enerzijds wordt beweerd dat het de normale gang van zaken is wanneer jongens en meisjes van jongs af aan samen opgroeien. Anderzijds zou gemengd onderwijs de meisjes iets meer achteruit stellen omdat ze opnieuw in de positie komen waarbij de jongens zich opwerpen als initiatiefnemer en waar meisjes zich terugtrekken in die rol van stil, braaf en lief meisje.*

**ME:** Ja, dergelijke situaties heb ik voor mijn ogen zien gebeuren. Het was pijnlijk voor mij, zoiets te moeten vaststellen, omdat ik altijd zo uitgezien heb naar dat gemengd onderwijs. Het was mijn streefdoel te zien dat er gelijkwaardigheid is, dat meisjes dingen even goed kunnen als jongens, weliswaar op een andere manier. In het laatste zevende jaar, had ik tegen de meisjes gezegd dat ze bij de gesprekken niet mochten zwijgen, zich niet moesten laten doen, zich niet moesten laten bepraten. Ze probeerden dat en de jongens, die het verschil opmerkten, waardeerden dat: eindelijk durfden de meisjes ook eens iets zeggen. Vooral tijdens klas- en groeps gesprekken ervaarde ik dat de jongens gemakkelijk een kliek vormden en domineerden, de aandacht trokken en de meeste meisjes dan dichtklapten. Als er maar één of twee jongens waren was dit niet het geval, maar het viel me op in echt half om half gemengde groepen. Wellicht is dit niet voor elk vak zo duidelijk of zullen heel wat leerkrachten dit niet zo bemerken. Immers, eeuwen gold toch "het woord te voeren past de man" en "sois belle et tais-toi".

Daarnaast ergerde het me soms dat op school voor jongens méér door de vingers werd gezien en op meisjes strenger gereageerd. Zo'n houding van "het zijn nu eenmaal jongens". Waarom die verschillende maten en gewichten?

Zelf probeerde ik in de lessen zowel jongens als meisjes én aan te zetten tot assertiviteit, én tot rekening houden met de anderen, met de groep.

Gemengd onderwijs lijkt me niet zo vanzelfsprekend bij te dragen tot emancipatieopvoeding als er niet bewust over nagedacht wordt en expliciet besproken wordt.

**KVH:** *In sommige studies, o.a. in een recent onderzoek van Prof. H. BRUTSAERT<sup>2</sup>, steunt men gemengd onderwijs maar waarschuwt men voor de figuur van de leerkracht.*

**ME:** Ja, in het onderzoek van Prof. H. BRUTSAERT gaat het om jongetjes in de lagere school denk ik. Die jongens zouden problemen hebben met de figuur en de principes van vrouwelijke leerkrachten. Vooral de maatstaven omtrent orde en vlijt die deze vrouwelijke leerkrachten hanteren, kunnen jongens in de la-

gere school niet aan. Voor het secundair onderwijs ligt het onderscheid tussen jongens en meisjes en de problemen die daarmee gepaard gaan, veeleer op psychologisch vlak, denk ik. De heterogeniteit in het beroepssecundair onderwijs is ook veel groter dan in andere vormen van secundair onderwijs. Soms zijn jongens minder rijp dan meisjes. Anderzijds had ik klassen met jongens van 21 jaar en meisjes die net 16 waren geworden. Het waren vaak juist die jongens die de behoefte hadden nogal stoer te doen tegenover meisjes of vrouwelijke leerkrachten. Psychologen beweren nu dat jongens die zich niet kunnen optrekken aan een goede vaderfiguur, nogal de neiging hebben hun mannelijkheid te affirmeren door grootdoenerij tegenover vrouwen. Ik denk dat jongens dus ook behoefte hebben aan voldoende mannelijke leerkrachten als "identificatiemodellen".

**KVH:** *Is het dan nog allemaal wel zo positief om te streven naar gemengd onderwijs? Maakt dit de taak van de leerkrachten niet nog omslachtiger dan ze al is?*

**ME:** Het voordeel van gemengd onderwijs zou kunnen zijn dat het de *bewustwording* van de leerkrachten bevordert. Toen ik vorig jaar het boek van MOIR & JESSEL<sup>3</sup> las, over de biologische verschillen tussen mannen en vrouwen, deed dat opnieuw mijn ogen verder open. Inderdaad, die verschillen zijn er en we moeten die aanvaarden en er de consequenties uit trekken. Dat hielp mij om zowel de jongens als de meisjes beter te begrijpen. Terugkeren naar aparte scholen betekent terugkeren naar de vleespotten van Egypte. Het is misschien gemakkelijker om meisjes en jongens apart te houden. Het gemengd onderwijs heeft zijn moeilijkheden die ik aan den lijve ondervond, maar het heeft zeker zijn voordelen. De jongens en meisjes zelf hebben veel liever gemengd onderwijs. Volgens de meisjes brengt dit wat "ambiance" in de klas. Volgens mij is gemengd onderwijs algemeen gezien beter maar moeilijker. Het is echter de kans om veel bewuster te worden van de verschillen en gelijk(waardig)heden tussen jongens en meisjes. De kans ook om te zoeken naar een betere manier om met jongens en meisjes, mannen en vrouwen om te gaan.

We moeten de feiten zoals ze zich voordoen in het beroeps onderwijs onder ogen durven zien. Heel wat jongens hebben al meerdere mislukkingen meegemaakt en blijken dan toch vaak dyslexie of leerproblemen te hebben. In het algemeen secundair onderwijs kent men een ander publiek dat toch wel minder problemen oplevert. Daar is de leerlingenpopulatie ook minder heterogeen: meer gelijke leeftijd, gelijke capaciteiten, gelijke motivatie...

De taak van leerkrachten en directies in het beroeps onderwijs is inderdaad dubbel omslachtig. Dus lijkt het me hoogtijd dat ze extra vorming en pedagogische begeleiding krijgen.

**KVH:** *Momenteel is het de trend om meisjes aan te zetten te kiezen voor niet-stereotiepe studierichtingen. Waarom is dat een eenzijdige trend? Waarom worden meisjes gestimuleerd om niet-stereotiepe richtingen te kiezen maar waarom worden jongens minder gestimuleerd om ook eens andere, niet "typisch mannelijke" richtingen uit te gaan?*



**ME:** Die vraag heb ik mij ook vaak gesteld. Opnieuw is dit een redeneren uit dat hoger-lager denken, dat categoriale denken. Burgerlijke families zien hun zoon liever burgerlijk ingenieur worden dan onderwijzer of leraar. Waarom krijgt een goeie onderwijzer niet evenveel appreciatie als een architect of ingenieur? Dat begint nu bij de meisjes ook al: richtingen zoals verpleging en onderwijs zijn minderwaardig. En waarom heeft alles wat met positieve wetenschappen te maken heeft meer waarde? Waarom worden zorgende beroepen minder betaald?

**KVH:** *We leven nog altijd in een "mannelijke" wereld. Is dit een cultuur-gebonden fenomeen? Zo komen we weer terecht bij de theorie over de verschillende hersenhelften en de biologische sekse-verschillen die daaraan zijn verbonden.*

**ME:** In de westerse cultuur is het zogezegde mannelijke altijd belangrijk geweest.

Inderdaad, zoals ik ook las in het boek van MOIR & JESSEL, is er op gebied van de geslachtsverschillen in de hersenen nog heel wat te doen naar het onderwijs toe. Jongens zouden volgens onderzoeken van kleinsaf meer interesse hebben voor alles wat te maken heeft met ruimtelijk inzicht. Meisjes zouden vlotter zijn in taal en relaties. Dit alles is geen reden waarom in het onderwijs goeie punten voor positieve wetenschappen en wiskunde nog altijd meer geapprecieerd wordt dan goeie punten voor taal. We zien vandaag de dag heel duidelijk dat het in de hele wereld ontbreekt aan taalkennis en communicatie, sociale vaardigheden en inlevingsvermogen. Technisch kunnen we naar de maan vliegen, maar voor de problemen in Ruanda vinden we geen oplossingen. Ik ga het belang van al die technische uitvindingen niet ontkennen, maar voor de toekomst is er dringend nood aan die zogenaamde vrouwelijke vaardigheden.

**KVH:** *Wat zijn nu volgens jou belangrijke zaken die zouden moeten gebeuren, binnen het onderwijs, met betrekking tot meisjesemancipatie?*

**ME:**

1) Wel, zoals ik net wou uitleggen, zouden *communicatievaardigheden, aandacht voor mensen en zorgende beroepen* evenwaardige appreciatie moeten krijgen in het onderwijs als wetenschap en techniek. Al lang vraag ik me af of in IQ-testen ook relatiebekwaamheid wordt gemeten.

2) Te lang blijven stilstaan bij gelijke rechten en het mannelijke als model nemen, daar mag het niet bij blijven. Het onderwijs moet verder ontwikkelen en kijken naar nieuwe modellen. Modellen die niet alleen het mannelijke als referentiepunt nemen waaraan alles moet gemeten worden. In het onderwijs is nog altijd: doceren, van bovenaf, de meest gebruikte methode. Nog een beetje zoals in de middeleeuwen gedoceerd werd.

Er zijn zoveel andere methoden die veel efficiënter zijn, vanuit het leven, vanuit het doen.

De leerkracht moet de animator zijn die de leerlingen aan het denken, aan het werken zet,... Daar wordt nu al zolang over gesproken maar dringt het door? Dat hiërarchische, patriarchale, mannelijke

model blijft de bovenhand hebben. Het *leren van onderuit zoeken en laten groeien*, dat gebeurt allemaal niet zo ordelijk en rechtlijnig. Dergelijke manier van leren en denken wordt als minder of als gevaarlijk aanzien. Toch denk ik dat dit heel belangrijk is, zowel in het onderwijs als elders in de maatschappij.

3) Vanuit mijn werksituatie in het beroepssecundair onderwijs, had ik met veel probleemleerlingen te maken, zowel meisjes als jongens. Ik vermoed echter, gezien de cijfers, dat jongens kwetsbaarder zijn dan meisjes en dat daar het onderwijs meer zou moeten op ingaan, meer zou moeten begeleiden. Mislukken in het onderwijs is voor een jongen blijkbaar veel erger dan voor een meisje. Zonder diploma in de maatschappij terechtkomen, mislukken,... Die jongens voelen zich gefrustreerd, reageren dat af en sommigen worden echt kandidaat-criminellen. Ze worden van school gestuurd met pijn in het hart. Die confrontatie met het ideaalbeeld dat zij van het man-zijn hebben, kunnen ze wellicht niet aan. Waar komen die jongens dan terecht? Gezien de zeer hoge cijfers van daders van (seksueel) geweld en allerlei criminaliteit – waar de vrouwen de grootste slachtoffers van zijn – is het nu tijd voor een bijkomend terrein in de emancipatiebeweging, namelijk dat er meer onderzoek en aandacht zou worden besteed aan de opvoeding van jongens.

**KVH:** *Wat moet er volgens jou gebeuren naar de lerarenopleiding toe m.b.t. meisjesemancipatie?*

**ME:** Zelf ervaarde ik dat in een gemengde school het leren omgaan met groepen zeer belangrijk is. Omgaan met moeilijke leerlingen betekent voor een groot deel vaardig zijn in het *omgaan met groepen* en *goed les geven* eveneens. En die vaardigheid geldt niet enkel voor het omgaan met klasgenoten, maar ook voor het functioneren binnen de lerengroep bijvoorbeeld, op klasseraden, in vakgroepen. Bespreekt men nu in de lerarenopleiding bijvoorbeeld vergadertechnieken, schoolculturen?

Vermits alle leerkrachten in de toekomst in gemengd onderwijs zullen terechtkomen denk ik dat het belangrijk is dat ze op de hoogte zijn van de recente onderzoeken omtrent biologische en psychologische sekse-verschillen en de consequenties daarvan voor opvoeding en onderwijs. Evenzeer dat ze op de hoogte zijn van de geschiedenis van de vrouw, van de emancipatiebeweging en van de reële situaties van meisjes en vrouwen hier en nu en elders in andere culturen. Ik bedoel leren gevoelig zijn om de discriminaties en scheve toestanden te leren zien. Want, wat je niet kent kan je ook niet herkennen.

AANGEZIEN DE EMANCIPATIE VAN DE VROUW VOORAL DOOR MANNEN GEHINDERD WORDT,



MOET MENEERST DE MANNEN EMANCIPTEREN.





**KVH:** *In de lerarenopleiding wordt soms gezegd dat al die aandacht voor emancipatie en discriminatie nu toch niet meer nodig is. Jongens en meisjes zijn nu toch al gelijk. We maken daar nu toch geen problemen meer over. Het klinkt bijna alsof het niet wetenschappelijk genoeg is om dit thema aan bod te brengen ...?*

**ME:** Om bij andere mensen geen allergieën te kweken omtrent alles wat met feminisme en emancipatie te maken heeft, heb ik geleerd om bepaalde woorden te vermijden. Ik bracht zelden het woord emancipatie ter sprake in de lessen maar ondertussen was ik er wel over bezig. Ook in de lerarenopleiding zou je veel meer kunnen praten over heterogene groepen en de moeilijkheden daar mee om te gaan. Een dergelijke inbreng zal iedereen aanvaarden en dan kan je doorvragen: wat maakt de heterogeniteit uit?

In de huidige tentoonstelling in het museum voor natuurwetenschappen in Brussel '5 miljard mensen – allemaal mensen', werd heel duidelijk gemaakt dat de grootste verschillen die er dan al zouden zijn tussen mensen eigenlijk de man-vrouw verschillen zijn. Zo zou je kunnen zeggen dat als mannen en vrouwen elkaars verschillen *respecteren* en er *harmonisch* leren mee omgaan dat model ook toepasbaar kan zijn op het leren leven met andere culturen.

Ik denk dat het goed is te leren werken en leven met heterogene groepen. Het is nogal gemakkelijk om apartheid te creëren. Dat is de eenvoudigste oplossing. Het is heel simpel om de hele mensheid in klassen en kasten op te delen, maar het is ook eenzijdig en eng. Door te leren omgaan met andere culturen, leer je ook dat de eigen cultuur niet almachtig is.

**KVH:** *Welk is nu jouw relatie met Welwijs en de meisjeskatern?*

**ME:** Ik was zo blij dat Welwijs begon te schrijven over *sociale en emotionele problemen* binnen de school. De sociale problemen namen toe in de loop van de tijd en voor veel scholen en vooral leerkrachten stond het P.M.S. te ver weg. Die samenwerking tussen de school en het P.M.S. zou veel intenser moeten zijn.

Het zou wel goed zijn indien naast de artikels, de katern en de studiedagen, ook video's gemaakt werden van concrete schoolsituaties. Bijvoorbeeld hoe pakt die school problemen omtrent meisjesemancipatie aan, of drugpreventie, of gemengd onderwijs, of klasraden en directieraad. Hoe gebeurt dat daar? Scholen kunnen zo meer van elkaar leren. Op die manier zou beter aan die bewustwording kunnen gewerkt worden, én van leerlingen, én van leerkrachten. Nogmaals: wat je niet kent herken je ook niet. Schoolcultuur kan je niet alleen in een artikel beschrijven, maar moet je ook leren zien.

Al dat praten en schrijven over meisjesemancipatie is nog steeds belangrijk. Nog steeds draaien zoveel meisjes en vrouwen mee in een klassiek patroon van poppetje zijn en naar de pijpen van de mannen dansen. Vrouwen kunnen ook maar echt aan hun trekken komen als mannen dat aanvaarden en leren appreciëren en omgekeerd. Neem nu een jong koppel waarvan de man nog denkt dat wanneer hij thuiskomt het eten moet klaar staan, tegenover een jonge man die bewust is van het feit dat hij ook zijn deel moet doen,

dat hij vader is,... Als jongens van kleins af aan bewust worden van het belang van verzorgende taken dan wordt dat toch een heel andere vader-houding later. Vroeger was een man die met de kinderwagen liep eerder een vernedering. Mannen en vrouwen bekeken het minachtend. Nu wordt dit geapprecieerd.

Wat ik zo verheugend vind van Welwijs is dat het de problemen uit het *dagdagelijkse schoolleven* en de problemen van de *zwakste leerlingen* onder de loupe neemt. De voorbije jaren ging de hele discussie eerst rond V.S.O. en nadien over de Eenheidsstructuur en alles wat daarmee gepaard ging aan onderwijsbeleid op topniveau. Het viel me vaak op hoeveel tijd en aandacht er in allerlei onderwijsmiddelen werd besteed aan de beste leerlingen, "aan de elite"!

Welwijs pleit nu voor die welkome samenwerking tussen welzijnswerk en onderwijs. Naar mijn aanvoelen is dit vooral voor het beroepsonderwijs zo belangrijk, omdat dat onderwijs en die jongeren vroeger relatief weinig aandacht kregen.

Welwijs, een mooi en vruchtbaar (?) huwelijk tussen welzijnswerkers, onderwijsmensen en criminologen?

**Kathleen VAN HEULE**

R.U.Gent – Vakgroep Opleiding en Nascholing

Leraren

St-Pietersplein 5

9000 GENT

#### NOTEN

<sup>1</sup> EYKERMAN, M., "Over verschillen tussen mannen en vrouwen. Welke waardering krijgen masculiene en feminiene waarden?", *Welwijs*, 4 (1993) nr. 3.

<sup>2</sup> BRUTSAERT, H., *School, gezin en welbevinden. Zesdeklassers en hun sociale omgeving*, Leuven, Garant, 1993.

<sup>3</sup> MOIR A. en JESSEL D., *Het grote verschil tussen man en vrouw. Waarom de hersenstructuur mannen en vrouwen zo verschillend maakt*, Antwerpen, Zomer & Keunig, 1990.



# OVER SPORTVELDEN EN SPELERS

## Reflecties bij de samenwerking onderwijs-welzijnswerk

Na enige ervaring in de samenwerking tussen Onderwijs en Welzijnswerk, wil ik een aantal kritische reflecties maken. Mijn bedoeling is niet om een volledige en coherente gedachtengang op papier te zetten over dit thema. De uitspraken zijn weinig genuanceerd. Maar ik wil een aanzet geven tot discussie. Ik ben mij ervan bewust dat de veralgemeningen fouten bevatten en voorbij gaan aan uitzonderlijke of afwijkende situaties.

### De school overbevraagd: een aantal vaststellingen

Een algemeen aanvaarde vaststelling is de overbevraging van de school door de maatschappij. Er kan geen problematiek bedacht worden of de verantwoordelijkheid van het onderwijs komt ter sprake. Het preventieve karakter van de opvoeding is daarvan de oorzaak. Het resulteert meestal in een toegenomen druk op de school om "tijd" te maken voor een problematiek. Concreet vertaalt zich dat in mooi en minder mooi ogende projectmappen, lespakketten en in folders die de leerkracht overspoelen.

Maar ook het onderwijs stelt, vanuit een hele reeks noden, vragen aan de maatschappij. Om het overaccent van de kennisoverdracht, het keurslijf van programma's en de rigiditeit van het onderwijs te doorbreken, vragen leerkrachten meer ruimte en middelen. In deze noodkretten zit het belangrijk gemeenschappelijk probleem. Een grote en steeds groter wordende groep jongeren, ontsnapt aan het socialisatieproces van de maatschappij. Zowel behoudsgezinde, die via het onderwijs de jongeren volgzzaam willen aanpassen aan de maatschappij, als vernieuwingsgezinde mensen, die jongeren tot kritische en zich emanciperende burgers willen vormen, voelen dat de jongeren "ontsnappen". Dit "ontsnappen" manifesteert zich, heel extreem, onder de vorm van zwerfkinderen, maar fenomenen als schoolmoeheid, desinteresse, spijbelen, e.a. zijn eveneens uitingen van dit ontsnappen.

### Antwoorden zoeken

De problematieken hebben ondertussen scherpe vormen aangenomen. Vandalisme (binnen en buiten de school), hooliganisme, druggebruik, gewelddadig gedrag, wapenbezit (ook op school),... de media laten zich niet onbetuigd om ons met de neus op de feiten te drukken. Op alle niveaus zoekt men dan ook naar antwoorden. De welzijnssector start preventieprogramma's, scholen geven sociale vaardigheidscursussen, het beleid zet samenwerkingsprojecten op.

Er bestaat een consensus over de noodzaak tot samenwerking. De gezamenlijke verantwoordelijkheid van alle maatschappelijke sectoren die bij de opvoeding van jongeren betrokken zijn dwingt tot samenwerking. School, noch buurtwerk, jeugdwerk,... zijn in staat om alleen, binnen hun werkterrein, het probleem op te lossen.

### De problematiek voorbij

De belangstelling voor een "systeembenadering" van groepen en samenwerkingsverbanden vinden we in allerlei varianten terug: van I.K.Z. (Integrale Kwaliteitszorg), systeembegeleiding tot de verschillende managementstrategieën. Deze trend verklaart voor een belangrijk deel de opgang van de ideeën rond netwerkontwikkeling als samenwerkingsverband om (preventief) problemen aan te pakken. De trend past ook erg aardig in het "overlegmodel" dat dominant is in onze maatschappij. Zowel op het veld, als op beleidsniveau worden initiatieven in de richting van de uitbouw van netwerken ontwikkeld. Welzijnsorganisaties

gaan onderling samenwerken. (Al is hier de budgettaire druk door aangekondigde saneringen niet te onderschatten). Welzijnsorganisaties leggen contacten met scholen of omgekeerd. Maar wanneer we deze netwerkontwikkeling van naderbij bekijken, stellen we vast dat men *bij elkaar op zoek gaat naar de jongeren die ook door de andere partner niet bereikt worden*. Zo zien we de drugpreventiewerkers naar de scholen trekken. Zij bereiken de jeugd onvoldoende en richten zich naar de scholen om hun doelgroep aan te spreken. Maar op school "bereikt" men deze jongeren al evenmin, omdat dit instituut buiten de leefwereld van die jongere staat en hen dwingt zich te reduceren in een leerlingengroep.

De school legt contact met het buurthuiswerk om de jongeren te kunnen bereiken in hun vrije tijd, want tijdens de schooluren lukt het niet. Maar ook die jongeren vinden we niet in het buurthuis.

Vandaar de stelling dat er aan de problematiek voorbijgegaan wordt. Wanneer de school, het buurthuis, de sportvereniging,... er niet in lukt zich zo om te vormen dat jongeren er zich terug in herkennen, blijven ze de doelgroep mislopen. Zolang de jongeren niet op een volwaardige manier worden aangesproken, als jong volwassen partner, wordt de problematiek niet fundamenteel aangepakt.

### Een conclusie

Mijn conclusie is niet om het ontwikkelen van netwerken op te geven. Ik blijf ervan overtuigd dat deze horizontale verbreding van het preventief werk noodzakelijk blijft. Het is echter maar één richting van werken. Ook verticaal zal de problematiek aangepakt moeten worden. *Er zal in iedere sector in de diepte moeten gewerkt worden aan jongerenproblematiek*. Als we er niet in slagen jongeren zich terug "thuis" te laten voelen in de school, het jeugdhuis, de buurtwerking, enz. kunnen de netwerken niet lukken. In het andere geval blijven we het gebruik van de sportvelden op elkaar af stemmen, om achteraf te ontdekken dat er al lang geen spelers meer op sporten.

Er is nog een andere voorwaarde om de netwerken een antwoord te kunnen laten geven op de jongerenproblematiek. Het overleg en de samenwerking moet starten vanuit de noden van de scholen zelf. Al te vaak blijven de samenwerkingsverbanden hangen op een niveau ver boven de school. Gemeentelijke mandatarissen of ambtenaren bevolken dikwijls de overlegstructuren en hebben geen of onvoldoende band met het veldwerk. Om leerkrachten en leerlingenbegeleiders echter in de mogelijkheid te stellen om actief mee netwerken uit te bouwen en deel te nemen aan overleg, zal het beleid ervoor moeten zorgen dat dit deel uitmaakt van de opdracht van deze mensen. Maar dan komen we bij het eeuwige struikelblok voor de overheid: de budgettaire beperkingen om meer middelen te voorzien.

Zolang de politieke wil bij de overheid ontbreekt om werkelijk een beleid te voeren dat antwoord geeft op de sociale noden (waaronder de jongerenproblematiek), weegt er een zware hypotheek op de huidige initiatieven.

**Chico DETREZ**  
Waterloostraat, 17  
2600 BERCHEM



# KAN OMGAAN MET LEERLINGEN AANGELEERD WORDEN?

## Enkele overwegingen en een voorstel voor de lerarenopleiding

### Van ministers, pedagogen en leerkrachten

Zowel in het onderwijskundig onderzoek als in discussies rond het onderwijsbeleid staat de kwaliteit van het onderwijs hoog op de agenda. Nu kan het begrip *onderwijskwaliteit* op tal van manieren ingevuld worden. Vanuit het onderwijsbeleid bijvoorbeeld wordt het vaak geassocieerd met noties als *rendement*, *effectiviteit*, *efficiëntie* e.d. Dat is ook logisch. Aan onderwijs wordt flink wat geld besteed en het ligt voor de hand dat de beleidsverantwoordelijken het tot hun plicht rekenen ervoor te zorgen dat de gemeenschap waar krijgt voor zijn geld. Men probeert dus zicht te krijgen op wat het rendement is en of het wel in verhouding staat tot de prijs die ervoor betaald wordt. Criteria worden opgesteld (de eindtermen) en de inspectie wordt op pad gestuurd om na te gaan of die wel bereikt worden. Waar duidelijke leemtes bespeurd worden, worden soms extra middelen ter beschikking gesteld, bijvoorbeeld om het zittenblijven terug te dringen. Waar mogelijk probeert de overheid op voorhand garanties te krijgen dat de beoogde kwaliteit of kwaliteitsverbetering bereikt zal worden of op zijn minst dat de ter beschikking gestelde middelen aangewend zullen worden waarvoor ze bedoeld zijn. Meer dan een goed beheer zoals het een goed huisvader past, lijkt dat in hoofde van die overheid eigenlijk niet te zijn. Maar in de praktijk komt een en ander voor de scholen vaak neer op formulieren invullen, formulieren en nog eens formulieren. En dat wekt in die scholen dan vaak behoorlijk wat wrevel, zoals onlangs nog bleek uit een ingezonden opiniestuk in de krant *De Morgen*.<sup>1</sup> De auteur daarvan, een directeur van een kunstacademie, pleitte daarin voor wat meer *luiheid* in het onderwijs, te verstaan als: wat minder kommandeurij en stiptheid – kortom: ijver – en wat meer toegeeflijkheid vanwege hen die de overheid, de bureaucratie vertegenwoordigen, zodat zij die het in de onderwijspraktijk met de kinderen en jongeren waar moeten maken, zich wat minder gecontroleerd en op de vingers gekeken voelen. Meer vertrouwen graag, is de boodschap. Want pas dan kan creativiteit en inzet tot bloei komen.

Er zijn ook andere manieren om aan *kwaliteitszorg* binnen het onderwijs te werken. In Nederland bijvoorbeeld riep de Minister van Onderwijs en Weten-

schappen Ritzen alle onderwijsverantwoordelijken op zich te bezinnen over de *'betekenis van waarden en normen in het onderwijs en over de betekenis van het onderwijs voor de rol van waarden en normen in de samenleving'* (RITZEN, 1992, p. 4). De reden voor die oproep laat zich raden: RITZEN meent in de Nederlandse samenleving een vervlakking of vervaging van waarden en normen vast te stellen. De Nederlandse burger zou in ethisch opzicht teveel een pragmaticus geworden zijn die zijn ethiek laat afhangen van de situatie van het moment. Het woord zedenverwildering of -verloedering neemt RITZEN nog net niet in de mond.<sup>2</sup> En hij geeft grif toe dat de overheid met haar steeds grotere gerichtheid op doelmatigheid en efficiëntie zelf debet is aan de opkomst van de *'ethiek van de calculerende burger'*. Bovendien is de samenleving zoveel complexer geworden en dat maakt het er voor de burger allemaal niet makkelijker op. Maar precies daarom moet de school die pedagogische taak steviger ter harte nemen. Dus riep RITZEN op tot een breed maatschappelijk debat (van wie hoorden we dat onlangs nog?). Hij nodigde uitdrukkelijk een aantal *theoretische pedagogen* uit academische middelen uit in dat debat het voortouw te nemen. Die reageerden zoals het hun functie betaamt: theoretisch. RITZEN ging verder en installeerde een heus 'Platform' om het debat ook op plaatselijk niveau, in de scholen zelf, te helpen vorm geven en ondersteunen (MIEDEMA e.a., 1994).

Hoewel RITZENS initiatief inhoudelijk van een heel andere orde is dan het soort bureaucratische betutteling waarover in hoger genoemd opiniestuk geklaagd wordt, was de reactie erop in het Nederlandse onderwijsveld vaak niet wezenlijk verschillend van de stelling die in dat opiniestuk ingenomen wordt. Zo meent voorzitter HOEKSEMA van de Unie voor Christelijk Onderwijs dat de school ten onrechte met een maatschappelijk ongemak opgezadeld wordt en geeft hij leerkrachten en schoolhoofden als raad: *'Vergeet ministers en filosofen en maak met je school een programma waar je voor staat'* (BOOTSMA, 1993). Met andere woorden: rust.

Er zijn nog heel wat initiatieven en bemoeienissen die, hoewel ze voortspruiten uit een oprechte bekommernis om het een of ander aspect van de kwaliteit van het onderwijs, bij leerkrachten op minstens gemeng-



de gevoelens onthaald worden. Dat is bijvoorbeeld het geval met initiatieven die de vorming (opleiding of bijscholing) van leerkrachten betreffen, a fortiori wanneer die vorming algemeen pedagogisch-didactische thema's betreft als bijvoorbeeld: de relatie leerkracht-leerling, het welzijn van leerlingen op school, leermotivatie en schoolmoeheid, orde en tucht in de klas, e.d., kortom het soort thema's dat bij voorkeur door *pedagogen* en aanverwante lieden aangeroerd wordt. Niet dat leerkrachten het belang van zulke thema's zouden ontkennen, verre daarvan. Maar velen betwijfelen sterk of over dat soort zaken in de opleiding of bijscholing iets zinvol (lees: nuttigs, direct bruikbaar) te rapen valt. Een leerkracht natuurkunde zei eens: *'Natuurlijk is bijscholing heel belangrijk. Van de evoluties in mijn vakgebied wil ik graag goed op de hoogte blijven. Maar dat men me niet komt vertellen hoe ik moet lesgeven. Dat heb je of dat heb je niet en wat erover te leren valt, kun je alleen maar uit ervaring leren'*. Een blik op het verschil in respons dat het vakgericht versus het vakoverschrijdend bijscholingsaanbod te beurt valt, leert dat de leraar met zijn mening helemaal niet alleen staat. Van ministers en pedagogen moeten de meeste leerkrachten niet al te veel hebben, zoveel is duidelijk.

## De relatieve impact van de lerarenopleiding

Het moet gezegd: op het eerste zicht lijkt het onderzoek die leerkrachten gelijk te geven, althans wat de impact betreft van de bijdrage van pedagogen en onderwijskundigen aan bijvoorbeeld de opleiding van leerkrachten betreft.<sup>3</sup> Over het gelijk of het ongelijk van de minister gaan we het hier nu even niet hebben.

In de mate dat de algemeen pedagogisch-didactische component in de lerarenopleiding tot doel heeft leerkrachten in spe een stuk *philosophy of education*, een zekere manier van kijken naar onderwijs en opvoeding, een aantal basisprincipes of -concepten over goed onderwijs of een goede aanpak van kinderen of jongeren, bij te brengen, lijkt ze daar niet echt in te slagen. Reeds van bij de aanvang van hun opleiding blijken aspirant-leerkrachten over een hele set, zij het lang niet steeds even gearticuleerde denkbeelden over goed onderwijzen te beschikken. GOODMAN (1988) spreekt terzake van een *intuitive screen*, dat als oriënteringsbasis en filter functioneert. Ideeën die de aspirant-leerkrachten in hun opleiding aangereikt krijgen, worden eerder in hun eigen *subjectieve onderwijstheorie* opgenomen als ze stroken met dat *intuitive sereen*, d.w.z. als ze een verheldering of een verdere uitwerking van de reeds aanwezige preconcepties brengen. Compleet nieuwe denkbeelden maken veel minder kans door de studenten geadopteerd te worden. Ook de initiële praktijkervaringen van aspirant- of beginnende leerkrachten blijken op hun pedagogische opvattingen al bij al weinig invloed te hebben. Nochtans wees onderzoek uit de jaren '70 op een belangrijke, negatieve invloed van de zgn. *praktijkschok*. De confrontatie met de realiteit zou stagiairs en beginners heel wat van hun aanvankelijke idealen doen verliezen en in de richting van een meer conservatieve, meer leerstof- en minder leerlinggerichte onderwijs-

oriëntatie drijven (COPELAND, 1978; HOY & REES, 1977). Recenter onderzoek dat meer gedifferentieerde concepten hanteert, relativeert een en ander. Zo stelden TIENE en BUCK (1987) vast dat studenten in de loop van hun 10 weken durende stageperiode inzake ordehandhaving in de klas inderdaad wel naar een meer directe aanpak evolueerden, maar dat een dergelijke verschuiving lang niet bij iedereen optrad waar het hun opvattingen over bijvoorbeeld het belang van actieve leerlingenparticipatie in de les of van herontdekkend leren betreft. Ook ander onderzoek wijst eerder op een relatief grote stabiliteit van opvattingen bij leerkrachten in opleiding en van een eerder geringe invloed vanwege de stage-ervaringen (BORKO e.a., 1987; GOODMAN, 1988). Voor zover er verschuivingen genoteerd konden worden, lijkt het vooral om een meer realistische benadering van de onderwijstaak te gaan (ZEICHNER e.a., 1987). Hoe dan ook, praktijkschok of niet, inzake algemeen pedagogisch-didactische opvattingen blijken de theoretische noch de praktische component in de opleiding van leerkrachten veel zoden aan de dijk te zetten. Koren op de molen, lijkt het, van sceptici die zeggen dat het onderwijs er zonder pedagogen vermoedelijk in elk geval niet slechter af zou zijn en dat (aspirant-)leerkrachten zonder pedagogen in hun buurt heel wat minder nutteloos gezaag aan hun kop zouden hebben.

## En toch...

En toch zou het verkeerd zijn te stellen dat aspiranten en beginnende leerkrachten alleen maar behoefte zouden hebben aan een gedegen leervakgerichte (wetenschappelijke, Nederlands, e.d.) en vakdidactische scholing. Dat valt althans af te leiden uit het onderzoek naar de probleemervaringen die zij zelf rapporteren. Zowel beginnende leerkrachten (VEENMAN, 1984) als leerkrachten in opleiding (LASLEY & APPELGATE, 1985) wijzen in verband met hun praktijk (initiatie) vooral orde en tucht, omgaan met verschillen tussen leerlingen en het motiveren van leerlingen als belangrijkste probleempunten aan. Het *verwerven van invloed op de klassituatie* blijkt dan ook één van de centrale perspectieven te zijn waarrond de subjectieve onderwijstheorie van aspirant-leerkrachten en hun reflectie over de eigen praktijk georganiseerd is (GOODMAN, 1988; ZEICHNER e.a., 1987). Duidelijk is dat leerkrachten naast hun vanzelfsprekende vakinhoudelijke en strikt vakdidactische bekwaamheid dienen te beschikken over een specifieke sociale competentie die hen in staat stelt op een adequate wijze met hun leerlingen in interactie en communicatie te treden. Betekent dat dat de opleiding het verwerven van een dergelijke interactionele en communicatieve competentie uitdrukkelijk op het programma dient te zetten, dit wil zeggen er geëigende opleidingsactiviteiten voor dient te organiseren? Laten we even voor en tegen afwegen.

Eén argument *tegen* zou kunnen zijn dat de orde- en tuchtproblemen waarmee jonge beginnende leerkrachten of leerkrachten in opleiding te kampen hebben, eigenlijk voortvloeien uit het gegeven dat ze nog heel wat energie dienen te steken in de beheersing van de



leerinhouden en de didactische vormgeving van de activiteiten waarmee ze die inhouden aanbrengen. In de mate dat dat waar is, zullen lessen omtrent hoe om te gaan met leerlingen weinig zoden aan de dijk zetten, zolang die jonge (aspirant-)leerkrachten onvoldoende *geroutineerd* zijn in de *stof* waarmee ze werken. De vaststelling evenwel dat ook heel wat ervaren leerkrachten orde- en tuchtproblemen hebben (KYRIACOU, 1989) en de bevinding dat effectieve en minder effectieve klasmanagers wel degelijk op een aantal gedragskenmerken van elkaar te onderscheiden zijn (KOUNIN, 1970; DOYLE, 1986), wijst er o.i. toch wel op dat het niet hebben van orde- en tuchtproblemen niet louter gezien kan worden als een bijproduct van een goede vakinhoudelijke en vakdidactische bekwaamheid. Dat zou dan een argument *voor* kunnen zijn.

*Tegen* is dan weer het argument dat die specifieke sociale competentie die leerkrachten tot goede klasmanagers en begeleiders van leerlingen maakt, wellicht zo vervlochten is met de eigen persoon en de eigen werksituatie dat ze alleen maar al doende verworven kan worden en dat wat daarover in theorielessen of zelfs in oefeningen aangereikt kan worden, steeds zo ver van de realiteit staat, dat de invloed ervan nihil geacht mag worden.

Tegen dat laatste argument kan echter ook weer aangevoerd worden dat zo'n pessimistisch besluit alleen maar gewettigd is als voldoende inspanning geleverd werd om het tegendeel te bewijzen. Dat houdt in dat, hoe onzeker het resultaat ook, we eigenlijk verplicht zijn alle mogelijke inspanningen te leveren om een goed curriculum omtrent interactie en communicatie met leerlingen voor de opleiding van leerkrachten uit te bouwen, onder meer door de huidige opleidingspraktijk terzake kritisch door te lichten. Zelfs al zou het zo zijn dat wat de lerarenopleiding zijn studenten kan bijbrengen nooit meer is dan wat leerkrachten zelf uit eigen ervaring kunnen leren, dan nog loont het o.i. de moeite die inspanning te leveren. Het minste wat van een goed opleidingsprogramma omtrent interactie en communicatie met leerlingen verwacht mag worden, is dat het de leertijd die beginnende leerkrachten spenderen aan het verwerven van de vereiste specifieke sociale competentie betekenisvol inkort, zodat inzake orde- en tuchtproblemen jonge leerkrachten wat minder frustraties te verwerken krijgen.

## Krachtlijnen voor een curriculum 'interactie en communicatie met leerlingen'

Op grond van het onderzoek dat we rond deze materie verricht hebben,<sup>4</sup> durven we een aantal krachtlijnen vooropstellen waaraan een opleidingsprogramma dient te voldoen wil het inzake interactie en communicatie met leerlingen voor aspirant-leerkrachten enige relevantie hebben.

### 1. Integratie in het geheel van de opleiding

Van het grootste belang is dat de thematiek *omgaan met leerlingen* conceptueel integraal verbonden wordt met wat door leerkrachten terecht als hun kerntaak

gepercipieerd wordt: het organiseren, sturen, begeleiden en evalueren van leerprocessen bij leerlingen rond de cultuurinhouden waarvoor zij onderwijsbevoegdheid hebben. Leerkrachten worden – heel terecht, meen ik – kregeliger als hen door pedagogen of aanverwante stuurlieden aan wal aangeprept wordt dat ze *naast* lesgever ook nog klasmanager, begeleider van leerlingen e.d. zijn of horen te zijn. Het leiden van de klasgroep, het begeleiden van leerlingen vormt een integraal aspect van wat leerkrachten in de klas doen. Omgaan met leerlingen doe je niet eventjes tussen het lesgeven door. Lesgeven *is* omgaan met leerlingen. De opleiding dient er daarom over te waken dat er in de geest van de studenten geen systeemscheiding ontstaat tussen didactiek en vakdidactiek aan de ene kant en een curriculum over *omgaan met leerlingen* aan de andere kant. Zo'n systeemscheiding brengt het gevaar met zich dat als puntje bij paaltje komt en leerkrachten in een bepaalde situatie de indruk krijgen dat er gekozen moet worden, ze zullen kiezen voor wat in hun ogen het zwaarste weegt: het lesgeven. Het gegeven dat in de huidige opleiding van onderwijzers en kleuterleid(st)ers het leren omgaan met leerlingen in een apart vak *Agogische vaardigheden* ondergebracht is, is in dat verband een tweesnijdend zwaard. Positief is dat het thema meer uitdrukkelijk onder de aandacht gebracht wordt. Negatief dat het iets aparts wordt, iets wat losstaat van de serieuze didactiek. Het feit dat het een apart vak is geworden van – uiteraard (!?) – amper twee (in het tweede jaar) of drie (in het derde jaar) uurtjes per week, maakt voor normaalschooldirecties de verleiding groot het vak als *opvullertje* te hanteren, om leerkrachten die bij de verdeling van de onderwijsopdrachten niet genoeg uren dreigen te halen, uit de brand te helpen. Het gevolg is dat vaak een grote versnippering ontstaat. Niet zelden krijgt eenzelfde groep studenten de theorie van opvoedkundige wetenschappen, agogische vaardigheden en de praktijkbegeleiding van drie verschillende leerkrachten. De dringende en o.i. zeer terechte aanbeveling in de leerplannen om die drie gebieden bij voorkeur als één geïntegreerd geheel te beschouwen, wordt daardoor in de praktijk toch wel een flink stuk moeilijker uitvoerbaar.

De inhoudelijke opvulling van het vak *Agogische vaardigheden* in de vigerende leerplannen, stemt ons in dat verband ook niet bepaald gerust. Voor zover het in de leerplannen effectief over *vaardigheden* gaat en niet over allerlei mogelijke, maar voor toekomstige leerkrachten vrij overbodige definities en indelingen van agogiek, andragogiek, gerontagogiek e.d. of over mensen maatschappijbeelden, wat o.i. eerder in een vak filosofie thuishoort, komen de inspiratiebronnen waaruit geput wordt, quasi zonder uitzondering uit de klinisch-psychologische hoek. Het Katholieke Leerplan spant hier duidelijk de kroon. Werkelijk alle mogelijke klinisch-psychologische stromingen, modellen en bewegingen (LEARY, Rationeel emotieve therapie, Gestalt, psycho-analyse, psychosynthese, Transactionele Analyse, client centered therapie, GORDON, CUVELIER, BAKKER, COHN, WATZLAWICK, gedragsmodificatie tot en met zelfhulpgroepen) passeren de revue. Dat is historisch natuurlijk verklaarbaar. Het heeft lang geduurd (zeg maar tot begin van de jaren tachtig) vooraleer de *officiële didactiek* én het



onderwijskundig onderzoek zich ernstig over thema's als interactie en communicatie met leerlingen, orde en tucht in de klas e.d. ging buigen. Opleiders die daar toch iets zinnig over aan hun studenten wilden vertellen, moesten zich noodgedwongen wel tot de experimentele sociale psychologie of de klinische psychologie wenden. Een aantal van de concepten die in die modellen gehanteerd worden, zijn ook wel best bruikbaar, op voorwaarde dat ze naar de *klaspraktijk* vertaald worden en de link gelegd wordt met het lesgeven, met de didactiek. En die link ontbreekt in die modellen nu juist, waardoor de conceptuele integratie ervan met wat in de (vak)didactiek geleerd wordt, zeer sterk bemoeilijkt wordt, met de hoger besproken nefaste systeemscheiding tot gevolg. Ondertussen is er wél behoorlijk wat onderwijskundig onderzoek verricht waaruit leerplannen *Agogische vaardigheden* zouden kunnen putten. Het voordeel daarvan is dat de ontwikkelde concepten wel direct op de klasrealiteit betrekking hebben en er niet meer naar vertaald dienen te worden. Edoch, men zoekt in de leerplannen tevergeefs naar sporen van het klasmanagement-onderzoek, het *self-fulfilling prophecy*-onderzoek of het *teacher thinking*-onderzoek.

## 2. Direct op de klaspraktijk geënt en op de behoeften van jonge leerkrachten inspeland

We pleiten er dus voor gebruik te maken van concepten gebaseerd op onderwijskundig onderzoek dat in de context van de schoolklas zelf plaatsvond. Zich uitsluitend baseren op werkmodellen die uit de klinisch-psychologische sfeer stammen, bemoeilijkt niet alleen het leggen van de link met wat de kerntaak van leerkrachten is, het vergroot ook de neiging de toepassing van de inzichten en vaardigheden op speciale probleemsituaties of probleemgevallen af te stemmen. Daar dient de klinische psychologie namelijk juist voor. In *Agogische vaardigheden* echter dient ons inziens het accent te liggen op de effectieve sturing van *gewone* klassituaties en op de *preventie* van probleemsituaties. Laten we beginnen met onze studenten te leren gaan vooraleer ze te willen leren lopen. De kop boven water houden, ervoor zorgen dat de klas goed *draait*, is niet alleen hun eerste bekommernis, maar ook een noodzakelijke voorwaarde om speciale begeleidingstaken in verband met bijvoorbeeld individuele probleemleerlingen, pesten op school en dergelijke op zich te nemen.

De inhoud van het curriculum op de klasrealiteit enten waarborgt ook in veel grotere mate dat men *concreet* werkt. Natuurlijk zijn heel wat interactie- en communicatievaardigheden die in de omgang met leerlingen een essentiële rol spelen, ook breder toepasbaar, bijvoorbeeld in het samenwerken met collega's en directie, in het leggen van contacten met ouders, en dergelijke. Maar wanneer men eerst het accent legt op de werkbaarheid ervan in de interactie met leerlingen en pas in tweede instantie op de transfereerbaarheid ervan naar andere werksituaties, verhoogt men wellicht de kans dat ze effectief verworven worden, precies omdat het voor de aspirant-leerkrachten op die manier veel concreter en bevattelijker wordt en de relevantie ervan direct ingezien kan worden. Vaak doet men het andersom. Men presenteert be-

paalde inzichten of vaardigheden aan de hand van exploratieve of doe-gerichte communicatie-oefeningen die in wezen *context-vrij* zijn. Een voorbeeld zijn de klassieke trainingsoefeningen in duo's en trio's waarmee men onder meer probeert aan te brengen dat men *niet* niet kan beïnvloeden. De transfer van de aangereikte inzichten en vaardigheden laat men bij die manier van werken in grote mate aan de deelnemers, in dit geval de aspirant-leerkrachten, over. Niet-tegenstaande die manier van werken zeer concreet lijkt (het is toch *learning by doing*), is ze, wanneer men het gerealiseerde leerproces afweegt tegenover het doel dat bereikt moet worden, zeer abstract te noemen.

Een ons inziens voor de hand liggende manier om een curriculum omtrent interactie en communicatie met leerlingen op de klasrealiteit te enten bestaat erin de bevindingen van het *klasmanagement*-onderzoek als invalshoek te nemen. Daarmee sluit men meteen aan bij wat bij aspirant-leerkrachten één van de centrale perspectieven is van waaruit zichzelf hun praktijkinitiatie benaderen: het verwerven van invloed op wat in de klas gebeurt. Bovendien is meteen al een aanzet gegeven om de link te leggen met de kerntaak van leerkrachten. De uitdaging is om die inzichten heel concreet te maken. In wat volgt komen een aantal aspecten aan bod die in dat verband als leidraad kunnen fungeren.

## 3. Gericht op het leren analyseren van situaties en zien van samenhangen

Heel wat opleidingsdoelen die uit het *classroom-management*-onderzoek gepuurd kunnen worden, kunnen gevat worden onder de noemer '*klassituaties kunnen analyseren*' of '*samenhangen kunnen zien*'. We denken bijvoorbeeld aan de bevinding dat de regels die leerkrachten de facto hanteren heel sterk context-specifiek zijn, dit wil zeggen anders zijn of anders toegepast worden naargelang van de soort leeractiviteit die aan de orde is. Of aan de bevinding dat leerkrachten naast de regels die zij ten aanzien van hun leerlingen expliciteren ("*afspraken*" zoals leerkrachten zelf graag zeggen), er heel wat *impliciete, onuitgesproken regels* in het spel zijn. Het is van groot belang dat aspirant-leerkrachten dat soort fenomenen en samenhangen leren zien.

Om dat te bereiken, volstaat het wellicht niet hen daar theoretisch les over te geven en vervolgens te vragen of ze dat in hun eigen praktijk herkennen of hen de opdracht te geven dat soort fenomenen of samenhangen in hun hospiteerklassen door observatie op te sporen. Sterk geleide oefeningen in het analyseren van concrete situaties, op basis van uitgewerkte case-study's, video-opnames of desnoods uitgeschreven observatie-protocollen waarbij de pedagogische implicaties van de ontdekkingen besproken worden, zullen daarbij allicht nodig zijn. Op basis van de ervaringen met het door ons ontwikkelde experimentele curriculum durven we stellen dat leren zien hoe het er in klassen in de praktijk aan toe gaat en welke fenomenen zich daarbij voordoen een noodzakelijke stap is vooraleer met vrucht met allerhande exploratieve oefeningen, rollenspelen e.d. aangevat kan worden. De klassieke observatie-oefeningen in hospiteerklassen



zijn in dat verband onvoldoende. In de eerste plaats omdat men teveel afhankelijk is van wat toevallig hier en nu in die lessen gebeurt en men onvoldoende zicht krijgt op bijvoorbeeld historiciteit van het gebeuren, in de tweede plaats omdat men als observator verdrinkt in de vele gebeurtenissen die zich afspeelen en in de derde plaats omdat men in dat soort situaties de noodzakelijke selectie van waarneming heel sterk in de richting van de gehanteerde methodiek stuurt; dat valt immers het meest op en is het meest zichtbaar. Goed uitgewerkte, wetenschappelijk opgebouwde (bij voorkeur video-ondersteunde) case-study's bieden het voordeel dat – op basis van onderzoek dan – de representativiteit van wat getoond wordt, gewaarborgd kan worden; dat men een beeld kan geven van hoe interactiepatronen zich over een langer tijdsverloop ontwikkelen en dat men bepaalde fenomenen kan uitvergrooten door te illustreren hoe ze zich op verschillende momenten in diverse concrete verschijningsvormen voordoen. Ze laten met andere woorden toe datgene wat op een gegeven ogenblik hier en nu gebeurt te *contextualiseren*, meer dan met enkele eenmalige live-observaties het geval is.

#### 4. Leren onderkennen van de invloed van de 'classroom ecology'

Eén van de belangrijke bevindingen uit het klasmanagement-onderzoek is dat het handelen van leerkrachten in belangrijke mate context- en situatie-gestuurd is. Leerkrachten bijvoorbeeld blijken niet sterk geneigd tegen heug en meug de hand te houden aan regels waar de leerlingen zich vierkant tegen verzetten. De reële *participatiestructuur* van een leeractiviteit ontwikkelt zich gaandeweg mede onder invloed van wat de leerlingen doen, soms zelfs tegen de voornemens en bedoelingen van de leerkracht in, vaak zonder dat zij zich daar bewust van is. Naarmate het schooljaar vordert, stijgt de kans dat leerlingen omtrent wie de leerkracht minder hoge verwachtingen koestert, effectief ook minder aan de bak komen – wellicht omdat de druk om het programma af te werken met het vorderen van het schooljaar ook stijgt en de leerkracht meer de nood voelt het lesgebeuren onder eigen controle te houden, enz. Gelet op dat soort bevindingen is het van belang dat naar aanleiding van de analyse van concrete klassituaties en de studie van bepaalde fenomenen, studenten aangespoord worden te reflecteren over de vraag: en welke invloed heeft dat op mijn handelen?

#### 5. Gericht op het oefenen van een beperkt aantal basisvaardigheden

Er kan aangenomen worden dat een curriculum dat voorgaande punten in acht neemt op zich reeds op verschillende vlakken competentieverhogend werkt, ook wat de handelingscompetentie betreft. We kunnen ons voorstellen bijvoorbeeld dat het volstaat duidelijk te zien wat in concreto met 'withitness', dit is 'alles zien en dat ook laten merken' (KOUNIN, 1970) bedoeld wordt en er bij tijd en wijle aan herinnerd te worden, opdat men het bijhorende gedrag ook effectief in zijn gedragsrepertoire zou opnemen. Een specifieke gedragstraining is daarvoor wellicht niet

nodig. Wellicht zijn nog heel wat inzichten uit het onderzoek in de praktijk te brengen zonder eerst een gedragstraining te moeten doorlopen of – bij gebrek daaraan – een onzalig *trial and error*-proces te moeten doorspartelen. Toch lijkt het ons dat voor een beperkt aantal basisvaardigheden gedragstrainingen een duidelijke didactische meerwaarde kunnen bieden. *Doorspelen* bijvoorbeeld is zo'n vaardigheid waar studenten het moeilijk mee blijken te hebben. Het is zo verleidelijk bij één leerling te blijven hangen of met één antwoord vrede te nemen, zodat de andere leerlingen niet de kans krijgen hun gedachte af te wegen aan dat ene snelle antwoord dat onmiddellijk goed bevonden wordt. De les dient vooruit te gaan, weet u wel.

Zulke vaardigheidstrainingen worden bij voorkeur ingebed in een breder geheel. Even belangrijk als de technische beheersing van basisvaardigheden is het kunnen onderscheiden, eventueel zelf ontwerpen en toepassen van de *bredere strategieën* waarin afzonderlijke vaardigheden noodzakelijkerwijze kaderen. De systematische, graduele uitbouw van een voor de leerlingen doorzichtig werksysteem (DOYLE, 1986) is bijvoorbeeld zo'n strategie, waarbinnen verschillende vaardigheden aangewend dienen te worden. Hoe men binnen zo'n werksysteem bijvoorbeeld ruimte creëert voor zelfstandig werk door de leerlingen, is ook in eerste instantie een kwestie van strategiebepaling, pas in tweede instantie van de toepassing van vaardigheden. Ook van belang is dat de studenten concreet zicht krijgen op de *voordelen* die het toepassen van de aangeerde vaardigheden biedt – en dat veronderstelt dan weer dat ze goede, dit wil zeggen *strategische* toepassingen te zien krijgen. Het kunnen zien van de mogelijkheden die de adequate aanwending van bepaalde vaardigheden biedt, van de positieve effecten die het op leerlingen kan hebben, is wellicht van even groot belang als het werkelijk technisch inoefenen ervan, maar dat betekent niet noodzakelijk dat dat technisch inoefenen als zodanig ook overbodig wordt.

#### 6. Gericht op het leren sturen van het eigen leerproces

Wat ons bij een curriculum omtrent interactie en communicatie met leerlingen als doel voor ogen staat is de verwerving van een noodzakelijke *start*competentie. Eigenlijk impliceert dat ook een *doorgroeic*ompetentie. In de opleiding kunnen aspirant-leerkrachten niet alles verwerven dat van hen een goede leerkracht maakt, ook niet op het vlak van de interactie en communicatie met leerlingen. Daarom is het van des te groter belang dat de studenten die vaardigheden ontwikkelen die hen in staat stellen zichzelf verder te ontwikkelen, hun eigen leerproces te sturen. Wat reeds in verband met het leren reflecteren (zie bijvoorbeeld KORTHAGEN, 1993) aan methodes en suggesties ontwikkeld werd dient daarom ook in curriculum omtrent interactie en communicatie met leerlingen opgenomen te worden.

### Afsluitende bedenkingen

Ook rond een door zovelen als zo ongrijpbaar aangevoeld thema als de interactie en communicatie met



leerlingen kan de lerarenopleiding o.i. wel degelijk een zinvolle bijdrage leveren. Het blijft uiteraard waar dat praktijkervaring een noodzakelijke component is om zeker op dat vlak van een doorleefd en in de eigen persoon geïntegreerd leren te kunnen gewagen. Maar veel les gegeven hebben, is niet voldoende. Leren uit ervaring vereist dat de lerende over de nodige cognitieve kapstokken beschikt om wat hij of zij meegemaakt heeft, te kunnen duiden en naar de toekomst bruikbaar te maken. En hier komt de praktische relevantie van *theorie*, van concepten en denkmodellen ter sprake. Pedagogische theorie kan best wel heel praktijkrelevant zijn. Maar dan hebben we het uiteraard niet over uitspraken of zinsneden als: 'Opvoeden is het kind begeleiden op zijn weg naar volwassenheid door in een dialogische relatie met het kind te treden en in dat voortdurend proces van wederzijds onderhandelen het kind die cultuurinhouden in zijn persoon te laten integreren die hem in staat stellen in groeiende mate zijn eigen leven in handen te nemen, d.i. aan zijn eigen emancipatie te werken.' Dat soort romantische en poëtisch aandoende pedagogische 'theorie', tja daar kopen leerkrachten natuurlijk niets voor. Geen mooie frazen, maar concepten en verbanden die de realiteit meer grijpbaar, meer doorzichtig maken, zodat in eerste instantie een antwoord gegeven kan worden op vragen als: 'Wat is hier eigenlijk aan de hand?' Opdat theoretische concepten praktisch ook bruikbaar zouden zijn, dienen ze empirisch onderbouwd én voldoende verfijnd te zijn om de realiteit in al (of toch een groot deel van) zijn complexiteit te vatten. Met primitieve, maar in de opleiding nog altijd zeer succesvolle dichotomieën als 'autoritair versus democratisch' lesgeven, doet men niet alleen de vele nuances die onderwijsopvattingen van leerkrachten in de praktijk kenmerken, geweld aan, maar helpt men aspirant-leerkrachten ook geen zier vooruit. Integendeel, het stelt hen in de praktijk vaak voor onmogelijke dilemma's. De concepten die hoger, bij de bespreking van de krachtlijnen exemplarisch vermeld werden, zijn empirisch gefundeerd en meer nog, kunnen – mits men over goed materiaal (cases) beschikt – ook *zichtbaar* gemaakt worden. Nader onderzoek ter verfijning ervan blijft uiteraard nog steeds nodig. Maar waarom zou dat onderzoek ook niet in de lerarenopleiding zelf kunnen gebeuren, door studenten en opleiders gezamenlijk? Van de pedagogiek/onderwijskunde mag men geen pasklare oplossingen verwachten, wel hulp in de uitbouw van adequate referentiekaders die een startbasis kunnen bieden voor een kritisch onderzoek door de (aspirant-)leerkrachten zelf van de eigen praktijk en voor het zoeken naar een adequate oplossing voor of aanpak van de vele grote en kleine praktijkproblemen die zich onder meer in de omgang met leerlingen manifesteren. Voor pedagogen/onderwijskundigen die zelf over een open en onderzoekende geest zonder dogmatische ingesteldheid beschikken is in de lerarenopleiding nog heel wat zinvol werk weggelegd.

**Jean Pierre VERHAEGHE**

Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde  
H. Dunantlaan 2  
9000 GENT

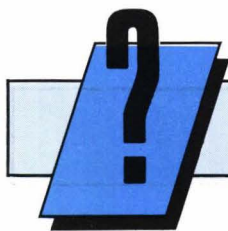
## NOTEN

- <sup>1</sup> DE VOS, J., Pleidooi voor iets meer luiheid in onderwijs. *De Morgen*, 29 augustus 1994, p. 23.
- <sup>2</sup> Voor alle duidelijkheid: RITZEN behoort tot de P.v.d.A.
- <sup>3</sup> De plaats ontbreekt om diepgaand in te gaan op wat het verschil tussen pedagogen en onderwijskundigen is of zou kunnen/moeten zijn. In de context van dit artikel – maar dan ook enkel voor dit artikel – behandelen we beide categorieën als één groep.
- <sup>4</sup> Zie: VERHAEGHE, J.P., *De vorming van leerkrachten inzake interactie en communicatie met leerlingen. Proefschrift voorgelegd tot het behalen van de graad van doctor in de pedagogische wetenschappen*, Gent, Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde, 1994.

## LITERATUROPGAVE

- BOOTSMA, E., U bent een stomme trut. *Trouw*, 11 november 1993.
- BORKO, H., LALIK, R., & TOMCHIN, E., Student teachers' understandings of successful and unsuccessful teaching. *Teaching & Teacher Education*, 1987, 3(2), 77-90.
- COPELAND, W.D., Processes mediating the relationship between cooperating-teacher behavior and student-teacher classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70(1), 95-100.
- DOYLE, W., Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching. Third Edition*, New York - London, McMillan, 1986, 392-431.
- GOODMAN, J., Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspective. *Teaching & Teacher Education*, 1988, 4(2), 121-137.
- HOY, W.K., & REES, R., The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 1977, 28(1), 23-26.
- KORTHAGEN, F.A., Het logboek als middel om reflectie door a.s. leraren te bevorderen, *VELON - Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 1993, 15(1), 27-34.
- KOUNIN, J.S., *Discipline and group management in classrooms*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- KYRIACOU, C., The nature and prevalence of teacher stress, In M. Cole, & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, Philadelphia, Keynes – Open University, 1989, 27-34.
- LASLEY, T.J. & APPELGATE, J.H., Problems in early field experience of student teaching. *Teaching & Teacher Education*, 1985, 1(3), 221-227.
- MIEDEMA, S., BIESTA, G. & VAN DER KUUR, R., De pedagogisering van het onderwijs als nationale zorg. In C. Dietvorst & J.P. Verhaeghe (red.), *De pedagogiek terug naar school*, Culemborg, Lemma, in druk (voorzien 1994).
- RITZEN, J.M.M., *De pedagogische opdracht van het onderwijs. Een uitnodiging tot gezamenlijke actie*. Notitie d.d. juni 1992 ten behoeve van een discussie met de onderwijskoepelorganisaties.
- TIENE, D., & BUCK, S., Student teachers and classroom authority. *Journal of Education Research*, 1987, 80(5), 261-265.
- VEENMAN, S.A.M., Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 1984, 54(2), 143-178.
- ZEICHNER, K.M., TABACHNICK, B.R., & DENSMORE, K., Individual, institution, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*, London, Cassell Educational Ltd., 1987, 21-59.





## Leerplicht voor meerderjarigen<sup>1</sup>

Reeds eerder werd het arrest van 14/92 van 27 februari 1992 van het Arbitragehof besproken waardoor de term "jongere" werd vervangen door de term "minderjarige". Aangezien de wet op de leerplicht de ouders bindt zou de jongere vanaf de dag van zijn meerderjarigheid niet meer schoolplichtig zijn<sup>2</sup>.

### Het probleem

De minister van onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap heeft daar een aantal bedenkingen bij. Deze bedenkingen zijn van conceptuele, interpretatieve en evaluatieve aard.

Zo heeft de Grondwetgever de leerplicht aangewezen als een onderwijsaangelegenheid en vermeldt de wet van 19 januari 1990, waarbij de meerderjarigheid op achttien werd gebracht, nergens noodzakelijke aanpassingen van de leerplichtwet, die van 29 juni 1983 is. Dus... wijzigt het arrest van het Arbitragehof terecht de term "jongere" door de term "minderjarige", maar blijft de tekst "eindigt op het einde van het schooljaar in het jaar tijdens hetwelk hij achttien wordt" ongewijzigd van tel.

### Besluit

De minister vraagt aan de schooloverheden deze interpretatie duidelijk kenbaar te maken aan alle betrokken leerlingen en deze leerlingen er op te wijzen dat hun leerplicht duurt tot het einde van het schooljaar.

<sup>1</sup> MIN. ONDERWIJS, Omzendbrief SO 4 van 6-3-1992. In: *Coördinatie van de omzendbrieven, Secundair Onderwijs-Leerplicht*, pp. 2 en 3.

<sup>2</sup> TALLON, J., *Wetwijs, Leerplicht voor alle minderjarigen*, *Welwijs*, 1993, 2, p. 35.

## De controle op de leerplicht en de controle op de inschrijvingen<sup>1</sup>

In de vroegere regeling van de controle op de leerplicht stond de kantonnale inspectie voor het basisonderwijs zeer centraal. Deze werd hierbij geholpen door de schoolhoofden. Deze laatsten maakten jaarlijks een listing op van de jongeren van de gemeenten met vermelding van de school waar de jongeren school liepen.

### Het probleem

Zolang de leerplicht gold tot de leeftijd van veertien jaar en de jongeren niet al te zeer verspreid school liepen in het secundair onderwijs, was dit een enigszins haalbare werkwijze voor de controle op de leerplicht. Dubbele inschrijvingen in het secundair onderwijs waren hiermee minder vlot op te sporen.

Met de nieuwe wet op de leerplicht was deze manuele werkwijze niet langer houdbaar. De leerplichti-

gen zitten nu verspreid over vier onderwijsniveaus: het kleuteronderwijs, het lager onderwijs, het secundair onderwijs en het hoger onderwijs. Bovendien is de leerlingmobiliteit enorm toegenomen. Leerlingen bezoeken tegenwoordig secundaire scholen in een straal van dertig kilometer rond hun basisschool. Het is een enorme klus om deze situatie jaarlijks te registreren en te rapporteren. Veelal is het schooljaar om wanneer men klaar is voor het treffen van maatregelen tegen overtreders.

Maar ook financiële overwegingen nopen de Gemeenschap tot maatregelen. In het kader van financiële schaarste wil men komaf maken met het feit dat er meer leerlingen zijn dan officieel in het rijksregister ingeschreven jongeren.

### De nieuwe regeling

Deze steunt op de aansluiting van de administratie van het Ministerie van Onderwijs op het Rijksregister. Iedere directie bezorgt aan het ministerie een lijst van ingeschreven leerlingen met hun identificatienummer. Op basis van deze lijsten kan het ministerie een dubbele controle uitvoeren: op de leerplicht en op de dubbele inschrijvingen.

Het spreekt vanzelf dat hierbij een aantal maatregelen werden getroffen ter beveiliging van het identificatienummer en ter bescherming van de persoonlijke levenssfeer.

Zo moeten de schooldirecties ondermeer:

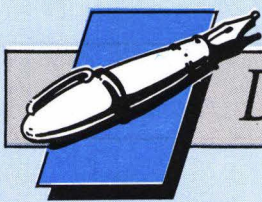
- aparte bestanden aanmaken;
- deze bestanden absoluut gescheiden houden van eventuele andere bestanden van toepassing binnen de school;
- de toegang verbieden en onmogelijk maken voor derden;
- het gebruik expliciet beperken tot de controle op de leerplicht en de dubbele inschrijvingen.

Bij schending van deze verbintenis of van de wet van 8 december 1992 ter bescherming van de persoonlijke levenssfeer (B.S. 18 maart 1993) stelt de directie zich bloot aan ernstige straffen (geldboeten, gevangnisstraffen en verbeurdverklaringen).

<sup>1</sup> MIN. ONDERWIJS, Omzendbrief SO 4 van 6-3-1992. In: *Coördinatie van de omzendbrieven, Secundair Onderwijs - Leerplicht*, pp. 4 t.e.m. 11.

Jan TALLON  
Molenstraat 145  
3010 Leuven





# AGENDA EN DOCUMENTATIE

## Specialisatieopleidingen aan de provinciale normaalleergang voor buitengewoon onderwijs van de provincie Brabant

Op dinsdag 4 oktober 1994 start om 17.30 uur het nieuwe academiejaar van de provinciale normaalleergang voor buitengewoon onderwijs. In een modulaire structuur wordt een specialisatie voorzien voor opvoeders, leraars B.L.O., leraars Bu.S.O., G. ON-medewerkers, taakleraren en therapeuten. Het specialisatieveld omvat de afdelingen mentale stoornissen, auditieve stoornissen, visuele stoornissen en leerstoornissen.

De leergang loopt over twee leerjaren op dinsdag- en woensdagavond van 17.30 uur tot 20.30 uur. Er zijn ook speciale korte modules voorzien voor alfabetiseringswerkers, monitoren voor beschuttende werkplaatsen en ouders van gehandicapte kinderen. De lessen worden gegeven in de lokalen van de centrale provinciale school voor buitengewoon secundair onderwijs, Huidevettersstraat 41 te Brussel. Er bestaat de mogelijkheid om zich in te schrijven als vrije student. Voor meer informatie: de heer Urbain De Stercke, Gasthuisstraat 31, 1000 Brussel, tel.: 02/515.76.10.

## Aanvullende studie vrouwenstudies

Aan het departement politieke en sociale wetenschappen van de Universitaire Instelling Antwerpen kunnen houders van een universitair diploma of een diploma van het hoger onderwijs van het lange type zich inschrijven voor een aanvullende studie vrouwenstudies. De studie kan voltijds (1 jaar) of halftijds (2 jaar) gevolgd worden.

Vrouwenstudies onderzoekt de constructie en de betekenissen van mannelijkheid en vrouwelijkheid en gaat na welke impact de seksverschillen hebben op de ontwikkeling en de produktie van de kennis. De bedoeling van deze studie is de emancipatiedeskundigheid van de deelnemers te verhogen door hen inzichten te verschaffen, vanuit de theorievorming en het onderzoek, in de manier waarop mannelijkheid en vrouwelijkheid de maatschappelijke context beïnvloeden. Een uitgebreid programmaboek kan schriftelijk aangevraagd worden bij: Aanvullende studie Vrouwenstudies, Gebouw R, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk.

## Colloquium: Schooldoorlichting... en dan?

Een paar jaar terug werd de werking van de gemeenschapsinspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten van de netten grondig hertekend. Het proces dat die "andere" aanpak gestalte moet geven is nog volop aan de gang. Zo is het uitschrijven van eindtermen erop gericht de gemeenschapsinspectie een instrument in handen te geven waarmee ze scholen kan doorlichten op hun minimale inspanningsverplichtingen. In het doorlichtingsrapport worden op basis daarvan suggesties geformuleerd tot de kwaliteitsverbetering van het onderwijsgebeuren op de betreffende school. Om de aldus gesignaleerde tekortkomingen te verhelpen kan de school zich desnoods beroepen op de pedagogische begeleidingsdienst van het net waartoe zij behoort.

Inmiddels hebben heel wat scholen zo een doorlichting achter de rug. Niettemin blijven er heel wat onduidelijkheden, misvattingen en gevoeligheden bestaan over de precieze rol en de bevoegdheden van de inspecteurs en pedagogisch begeleiders.

Om alvast enige duidelijkheid te brengen wat betreft dit ingrijpende veranderingsproces organiseert de Stuurgroep Onderwijs van de Stichting-Lodewijk de Raet op zaterdag 22 oktober 1994 van 9.45 uur tot 16.30 uur een colloquium waarbij, uitgaande van getuigenissen uit het veld, gediscussieerd zal worden over de visie achter de schooldoorlichting.

Het colloquium heeft plaats in de gebouwen van het V.L.E.K.H.O.,

Koningsstraat 336, 1210 Brussel. Inschrijven kan door overschrijving van 800 Bfr. (zonder broodjes) en 1000 Bfr. (met broodjes) op rekeningnummer 425-2087571-33 van de Stichting-Lodewijk de Raet met vermelding "Doorlichting (4S684)".

## Wegwijs in de leerovereenkomst

De v.z.w. Lejo is een jeugd- en vormingsdienst die werkt met en voor jongeren onder leercontract in Vlaanderen. Sinds kort verspreidt Lejo de heruitgave van de gids "wegwijs in de leerovereenkomst". Het is een handige publikatie met alle informatie voor de leerjongeren, de ouders, de begeleiders en de patroons. Naast de te ondernemen stappen om op leercontract te gaan, worden de rechten en plichten van de leerjongere en zijn patroon uitgebreid besproken. Ook solliciteren, werken, ziekenfonds, vakbond en zelfstandige worden komen aan bod. Verder wordt men wegwijs gemaakt via een aantal nuttige adressen.

De wegwijs kost 350 Bfr. (exclusief verzendingskosten) en kan besteld worden bij Lejo, Lange Kruisstraat 7 te 9000 Gent, tel.: 09/235.49.81.

## Congres over leerlingbegeleiding: de leerling centraal

Op woensdag 19 en donderdag 20 oktober organiseert de koepel van de vrije PMS-centra, de C.S.B.O., een tweedaags congres over zorgverbreding in het onderwijs. De eerste dag handelt over leerlingbegeleiding in het basisonderwijs, de tweede in het secundair onderwijs. Het congres wil de mogelijkheden tot leerlingbegeleiding tonen. Er zullen concrete modellen van samenwerking tussen school, ouders en PMS-centra worden voorgesteld. Het congres richt zich dus naar schooldirecties, leerkrachten, PMS-medewerkers en afgevaardigden van ouderverenigingen. Het congres wil ook zeer praktijkgericht zijn. Zo zullen onder meer methodes en middelen worden aangereikt, zullen praktijkvoorbeelden worden gegeven en zullen uitvoeringsproblemen worden besproken. Er zal ook worden aangegeven hoe leerlingen preventief en in probleemsituaties kunnen geholpen worden bij hun leren, hun sociale emotionele ontwikkeling en hun studiekeuze. De nadruk ligt daarbij op de rol van de school en de individuele leerkracht.

Voor meer informatie: Guido Willems, C.S.B.O., M. Lemonnierlaan, 129, 1000 Brussel, tel.: 02/513.57.08.

## Studienamiddag over de toepassing van Leefsleutels voor Jongeren

In Vlaanderen ging de eerste training van Leefsleutels voor Jongeren door in september 1990. Sindsdien wordt er hard gewerkt door honderden schoolequipes om zich Leefsleutels eigen te maken.

Maar loopt dit proces van een leien dakje? Hoe wordt het didactisch materiaal tot leven gebracht? Op deze en andere vragen tracht Leefsleutels op een studienamiddag op woensdag 19 oktober 1994 van 13.30 tot 17.30 uur een antwoord te geven.

Na een inleiding door de heer Kris Van Limbergen van het Vast Secretariaat voor het Preventiebeleid, wordt door Prof. P. Van Oost van de R.U.-Gent het onderzoeksrapport over de proces- en effectevaluatie van het programma Leefsleutels voor Jongeren voorgesteld. Daarna zal Marleen Lemmens van de Onderzoeksgroep Jeugddelinologie aan de K.U.-Leuven het artikel "Leefsleutels voor Jongeren in vier Vlaamse scholen" voorstellen waarna Nicole Vettenburg van dezelfde onderzoeksgroep de implementatieprocessen - wat werkt tegen en wat stimuleert - zal bespreken. Prof. Brice De Ruyver van de R.U.G. zal de evaluatiekit voor een



gezondheidsbeleid op school voorstellen waarna een aantal school-equipen de toepassing van Leefsleutels via casestudies zullen toelichten.

De studienamiddag heeft plaats in het Cultureel Centrum Berchem, Drie Koningenstraat 126, 2600 Berchem. Wie met het openbaar vervoer komt, kan vanuit het station van Berchem via de Statiestraat naar de Driekoningenstraat, wie met de auto komt neemt de uitrit Berchem op de Antwerpse Grote Ring en bereikt via de Grote Steenweg de Drie Koningenstraat. Parkeren kan best op het de Villegasplein. Inschrijven kan door 400 Bfr. te storten op rekeningnummer 290-0033603-62 van de v.z.w. Leefsleutels voor Jongeren of door ter plaatse 500 Bfr. te betalen.

Voor meer informatie: Leefsleutels voor Jongeren, Hundelgemsesteenweg 1, 9820 Merelbeke, tel.: 09/231.38.69, fax: 09/231.67.15.

## Studiedagen georganiseerd door de Stichting Integratie Gehandicapten

De Stichting Integratie Gehandicapten (S.I.G.) organiseert op 2 en 3 november 1994 te Gent een aantal studiedagen met als thema's: begrijpend lezen, Tacile Orientation Used of Conditioned Hearing, het bevorderen van sociale vaardigheden bij kinderen met autisme, initiatie in de bewegingspedagogiek, kindermishandeling, diagnose en behandeling van leerstoornissen. Alle sessies duren een hele of een halve dag.

Op 5 en 6 januari 1995 organiseert de S.I.G. een workshop bewegingspedagogiek gebaseerd op het werk van Veronica Sherborne in De Ceder te Deinze.

Voor meer informatie over de programma's: S.I.G., Lange Violetstraat 147 te 9000 Gent, tel.: 09/225.10.74, fax: 09/233.12.40.

## Vormingsprogramma van het Vormingsinstituut voor Begeleiding van Gehandicapten

Het V.I.B.E.G. organiseert in het najaar heel wat cursussen, trainingen en lezingen. Naast een training voor het onthaalpersoneel en een training voor opvoeders en hoofdopvoeders i.v.m. samenwerking en een cursus nonverbale communicatie worden er allerhande lezingen georganiseerd over visies en methodes in de gehandicaptensector. Op 8 december 1994 is er een congres over het omgaan met psychische problemen en gedragsproblemen bij mentaal gehandicapten.

Voor meer informatie: v.z.w. Vibeg, Maria Theresiastraat 114 te 3000 Leuven, tel.: 016/23.51.21.

## Symposium: Gentle Teaching in de praktijk

Op vrijdag 28 oktober 1994 om 13.30 uur tot 17 uur organiseren "Den Dries" Evergem, "De Sterre" Clinge Nederland en de "Vakgroep orthopedagogiek" van de R.U.G. een symposium over Gentle Teaching, ook "the psychology of interdependence" genoemd. John Mc Gee die de grondlegger is van deze benaderingswijze zal dit symposium leiden. Aan de hand van casus, gedocumenteerd met videobeelden zal hij de basisprincipes van Gentle Teaching in de praktijk brengen. Het symposium gaat door in de polyvalente zaal van Den Dries in Evergem. Deelname kost 1000 Bfr.

Voor meer informatie: Den Dries, Bolwerkstraat 11, 9940 Evergem, tel.: 09/253.63.52, fax: 09/258.00.49.

## Training: Het slecht-nieuws-gesprek in het onderwijs

Het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren organiseert rond dit thema een training voor directies, leerkrachten en hulpopvoedend personeel.

Het onderwijs is niet altijd vrolijkheid en succes.

Leerkrachten en directie staan soms voor de taak om aan ouders of leerlingen een onaangenaam bericht over te brengen: nogmaals een schoolmislukking, gedragsproblemen, druggebruik, criminaliteit, enz. Hier is het dus belangrijk een slecht-nieuws-gesprek te

kunnen voeren. Ideeën en gedragsregels kunnen hierrond enige houvast bieden. Ze laten toe om zich met meer gemoedsrust en vaardigheid doorheen deze gespreksituatie te bewegen. De training wil aanleren hoe oog krijgen voor de perspectieven van waaruit leerling en ouder aan het gesprek deelnemen en zicht krijgen op hun waarheden die het gesprek moeilijk maken. De manier waarop gesproken wordt is belangrijk.

De kadersessie van deze training heeft plaats op dinsdag 18 oktober 1994 van 19 uur tot 22 uur en gaat in op het inhoudelijk verloop van het slecht-nieuwsgesprek, op de sporen om probleemverwerking te bevorderen en op het helpen en advies geven. In een trainingssessie op dinsdag 15 en 22 november 1994 van 19 uur tot 22 uur krijgen de deelnemers de kans om de specifieke communicatievaardigheden in praktijk om te zetten via gespreksvoorbeelden en rollenspelen en leert men omgaan met de eigen emoties. Inschrijven kost 540 Bfr. voor de kadersessie en 1.650 Bfr. voor de trainingssessie of 2.190 Bfr. voor de volledige cyclus en dient te gebeuren voor 11 oktober.

Voor meer informatie: UIA-CBL, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, tel.: 03/820.29.60.

## Cursus aidspreventie: Je zou er aids van krijgen

"Je zou er aids van krijgen" is de titel van het multidimensioneel aidspreventieprogramma voor adolescenten en jongvolwassenen van het C.G.S.O. Het totale pakket bestaat uit een volledig uitgewerkt draaiboek, ingedeeld in vier themablokken van telkens 3 lessen, een bijbehorend leerlingenboekje en een aantal spelvormen. Verder is er een afzonderlijk verslagboek waarin de gebruiker kennis kan nemen van de resultaten van een meer algemeen onderzoek naar de effecten van het programma, en met de resultaten van een meer algemeen onderzoek naar relationele en seksuele vorming en aidspreventie in het secundair onderwijs van Vlaanderen. De bedoeling van deze GGSO-publikatie is de leerlingbegeleider een praktisch en gefundeerd instrument te geven om in de school aan aidspreventie te doen.

Rond dit aidspreventieprogramma organiseren C.G.S.O. en het Vormingscentrum Jos Van Ussel een tweedaagse, praktijkgerichte training voor leerlingbegeleiders. Deze training gaat dieper in op de methodes en vaardigheden die in het kader van de vorming aan jongeren gebruikt kunnen worden, en dit aan de hand van de methodieken die in het programma zijn uitgewerkt. Aansluitend is er ook aandacht voor concrete problemen in de vorming aan groepen zoals het omgaan met storingen en weerstanden in de groep, het creëren van voldoende veiligheid, het betrekken van alle deelnemers, enz. Tijdens de training worden 4 workshops voorzien: Aids, wat weet ik er van?; Condoom en condoomgebruik; Weerbaarheid/grenzen; Rolgedrag. De trainingen worden regionaal georganiseerd in oktober en november en zijn bedoeld voor leerlingbegeleiders zoals leerkrachten, PMS/MST-medewerkers die met jongeren van 14 tot 21 jaar werken.

Voor meer informatie: Vormingscentrum Jos Van Ussel, Erika Frans, Meersstraat 138B, 9000 Gent, tel.: 09/220.65.22.

## De poco-loco gids voor jongeren van 13 tot 18 jaar

De Vereniging van Vlaamse Jeugddiensten en Consulanten (V.V.J.) stelt in samenwerking met Cultureel Jongerenpaspoort de poco-loco gids voor waarin een reeks exclusief uitgezochte, leuke, originele, betaalbare en kleinschalige activiteiten voor jongeren is opgenomen onder de titel het "maf" tussen het koren.

Het boekje is bestemd voor alle initiatiefnemers die plaatselijk een activiteit voor jongeren willen organiseren: scholen, gemeentebesturen, jeugdverenigingen, jeugdhuizen, jeugddiensten, jeugdleden, enz... en kan aangevraagd worden bij V.V.J., Kapellestraat 48, 2630 Aartselaar, tel.: 03/877.23.93, fax: 03/877.25.04.

## Lesmateriaal voor het Secundair Onderwijs

Het modelproject "diversificatie van de studiekeuze van meisjes in het T.S.O. en B.S.O." maakt deel uit van het onderwijsvoorrangs-



beleid in de Vlaamse Gemeenschap en van het Gelijke Kansenbeleid in de Europese Unie. Dit project wordt gecoördineerd door de Vlaamse Onderwijsraad. In het kader van dit project werden twee modules ontwikkeld voor meisjes en jongens uit de eerste graad secundair onderwijs. De modules bevatten kant en klare werkbladen voor de leerlingen en gerichte achtergrondinformatie voor de leerkracht om goed gedocumenteerd te werken rond rol-doorbreking, toekomstperspectief en technologie. De module "algemene vakken" bevat een 15-tal activiteiten rond beroepensegregatie, techniek en toekomstperspectief. Ze kunnen geïntegreerd worden in de algemeen vormende vakken maar vormen ook een rijpe bron voor een rol doorbrekend project.

De module "technologische opvoeding" werkt het thema electriciteit zo uit dat het aansluit bij de beginsituatie, de leerstijl en belangstelling van meisjes.

Beide modules kosten 150 Bfr. voor de "algemene vakken" en 350 Bfr. voor de "technologische opvoeding" (exclusief verzendingskosten) en kunnen besteld worden op het permanent secretariaat van de Vlaamse Onderwijsraad, Project Diversificatie, Jozef II straat 68 te 1040 Brussel, tel.: 02/231.00.17, fax: 02/230.69.70.

## Activiteitenverslag 1992-1993 van het Hoger Instituut Voor de Arbeid

Het H.I.V.A. heeft een overzicht samengesteld van haar activiteiten in 1992 en 1993. In een eerste deel worden de doelstellingen van het H.I.V.A., het gevoerde onderzoeks- en personeelsbeleid en de werking van de bestuursorganen beschreven. De uitdagingen op de onderzoeksmarkt worden geschetst. Verder komen de verschillende sectoren aan bod met een organigram en een korte beschrijving van de onderzoeksdomeinen: arbeid, economie, onderwijs, welzijn, opleiding en vorming. In een tweede deel wordt elk onderzoeksproject beschreven naar inhoud, opdrachtgever en betrokken onderzoeker en het laatste deel biedt een overzicht van de publicaties, de medewerking aan studiedagen en vormingsinitiatieven en de participatie aan stuurgroepen.

Wie geïnteresseerd is in dit activiteitenverslag kan dit aanvragen bij het H.I.V.A., E. Van Evenstraat 2e, 3000 Leuven, tel.: 016/28.33.20, fax: 016/28.33.44.

## Activiteitenverslag 1992-1993 van het Centrum ter Preventie van Zelfmoord

Op 1 mei 1979 liep bij het Centrum ter Preventie van Zelfmoord het eerste telefoontje binnen. Nu 15 jaar later werd het centrum reeds 39.551 keer ter hulp geroepen door mensen in nood die het leven niet meer aankunnen, door naasten van suïcidanten, door hulpverleners die om bijstand en advies vragen, door studenten en andere geïnteresseerden die het onderwerp beter willen begrijpen. Het Centrum ter Preventie van Zelfmoord tracht al deze mensen zo goed mogelijk op te vangen en te informeren.

Zopas heeft het centrum haar activiteitenverslag 1992-1993 uitgebracht waarin het fenomeen zelfmoord en de evolutie ervan in België aan bod komt en waarin de structuur, de activiteiten, de financiële situatie, en de toekomstperspectieven van het Centrum ter Preventie van Zelfmoord worden toegelicht.

Voor meer informatie: Centrum ter Preventie van Zelfmoord, Kassteleinsplein 46, 1050 Brussel, tel.: 02/649.62.05 (9-12 uur), fax: 02/649.88.18.

## Jaarverslag 1993 van de Koning Boudewijnstichting

De Koning Boudewijnstichting heeft recent haar jaarverslag uitgebracht met daarin alle thema's en activiteiten waar deze stichting actief mee bezig is. Geïnteresseerden kunnen dit verslag aanvragen bij de Koning Boudewijnstichting, Brederodestraat 21, 1000 Brussel, tel.: 02/511.18.40, fax: 02/511.52.21.

## Publicaties van de Jeugddienst voor Maatschappelijke Participatie

De Jeugddienst voor Maatschappelijke Participatie (J.E.M.P.) is een pluralistische en partij-onafhankelijke organisatie die werkt onder auspiciën van de Stichting-Lodewijk de Raet. De J.E.M.P. is van mening dat jongeren zelf moeten kunnen meedenken over hun leefwereld omdat beslissingen over cultuur, sport, verkeer, leefmilieu, huisvesting en onderwijs ook kinderen en jongeren aangaan. Vanuit deze visie werden verschillende publicaties uitgegeven. De meest recente publicatie n.a.v. de gemeenteraadsverkiezingen is de brochure "Toeterweltoe" waarin op een jongerenvriendelijke manier uitgelegd wordt hoe een gemeente bestuurd wordt en waarom het zo belangrijk is je stem uit te brengen. Deze brochure kost 200 Bfr. In maart verscheen de brochure "Zal ik het zeggen" over het gemeentelijke jeugdwerkbeleidsplan die verkrijgbaar is voor 150 Bfr.

Meer informatie over deze twee brochures en andere publicaties kan aangevraagd worden bij J.E.M.P., Liedtsstraat 27-19, 1210 Brussel, tel.: 02/242.00.92, fax: 02/242.26.10.

## Opbouwwerk en basisschakelmethodiek

Het Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw (V.I.B.O.S.O.) heeft zopas in haar publicatie "Opbouwwerk en basisschakelmethodiek" een inventarisatie van de basisschakelmethodiek binnen de opbouwwerkprojecten samengesteld.

Verskillende sectoren vinden mekaar momenteel rond de prioritaire aandacht voor groepen die het het moeilijkst hebben om zich in de samenleving te handhaven. De afstemming van de werking op de meest achtergestelden is geen eenvoudige opdracht. Het veronderstelt een bewuste keuze, een geïntegreerde aanpak en samenwerking met andere organisaties.

Het V.I.B.O.S.O. ging na in welke mate een werkwijze die basisschakelgericht is dienstig kan zijn in het opbouwwerk. In het zopas gepubliceerde document komt men tot het besluit dat deze aanpak nuttig is als hulpmethodiek binnen projecten die zich expliciet op de achtergestelde bevolkingsgroep richt.

Dit Viboso-document kost 220 Bfr. en is schriftelijk of telefonisch te bestellen bij het V.I.B.O.S.O., Vooruitgangstraat 323, 1210 Brussel, tel.: 02/201.05.65.

## Recht op kans – Kans door hulp

De Brusselse Welzijnsraad, het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Brussel en de Brusselse voorzieningen voor Bijzondere Jeugdbijstand hebben een brochure samengesteld die bedoeld is voor mensen die beroepshalve met minderjarigen werken. De brochure wil klaarheid scheppen in de bestaande regelgeving, zoals die is gegroeid na de veranderingen en de aanvullingen van de jaren '80.

In een eerste deel wordt de structuur en de werking van de bijzondere jeugdbijstand in de Vlaamse Gemeenschap geschetst en het tweede deel fungeert als illustratie met een vijftiental voorbeelden. Er wordt daarbij telkens vertrokken van de manier waarop men met een minderjarige in een problematische opvoedingssituatie kan geconfronteerd worden. Daarna wordt aangetoond hoe de hulpverlening in de bijzondere jeugdbijstand functioneert. Het derde en laatste deel sluit de brochure af met een voorstelling van voorzieningen die op het Brussels grondgebied actief zijn in het kader van het Vlaamse decreet op de bijzondere jeugdbijstand.

Voor meer informatie: Brussels Welzijnsnieuws, Leopold II-Laan 204, 1080 Brussel.

## Jongerenuitwisselingsprogramma Youth for Understanding

Youth for Understanding biedt jongeren tussen 15 en 18 de kans een jaar lang school te lopen in een ander land en er te verblijven



in een gastgezin. Meer over de modaliteiten en de organisatie kan men lezen in een brochure die kan aangevraagd worden bij Educatieve Uitwisseling YFU Vlaanderen, Koning Albertlaan 32 te 3000 Leuven, tel.: 016/29.06.14. Voor diegenen die daarna nog vragen hebben worden voorlichtingsbijeenkomsten georganiseerd op 8 en 22 oktober in Oost- en West-Vlaanderen en op 12, 19 en 26 november in Limburg, Antwerpen en Brabant.

## BOEKEN

### **Andere therapeuten, andere wegen.**

#### **Variaties om het thema IK-steun.**

CLUCKERS, G. (red.)

Leuven, Garant, 1994, 128 p.

Elke psychotherapeut heeft vanuit het eigen werkmodel bepaalde ideeën over en ervaringen met steunende en inzichtgevend dimensies in psychotherapie. Binnen een psychodynamisch therapie-model blijven het statuut en de concrete hantering en dosering van "Ik-steun" een controversiële aangelegenheid.

In de praktijk is de behoefte aan integratie van dragende en structuuroppbouwende therapeutische factoren en aan theoretische onderbouw hiervan, almaar duidelijker.

Dit boek sluit aan bij deze uitbouw van een theoretisch kader en van de diversifiëring van praktijkvertalingen, dit alles vooral toegespitst op psychodynamische kinder- en jeugdpsychotherapie.

### **Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties.**

#### **Groepsbehandeling van kinderen**

STEERNEMAN, P.

Leuven, Garant, 1994, 192 p.

Dit boek beschrijft een complete, innovatieve groepstraining met als therapie-doel sociaal-competent gedrag te ontwikkelen bij kinderen die problemen hebben in sociale situaties, onder meer sociaal-angstige en sociaal-agressieve kinderen, kinderen met pervasieve ontwikkelingsstoornis, enz. De training bestaat uit 53 sessies, waarin sociale cognities systematisch worden geoefend. Het accent ligt enerzijds op de emotieherkenning en anderzijds op "theory of mind" die betrekking heeft op de vaardigheid aan jezelf en aan anderen gedachten, gevoelens, ideeën en intenties toe te schrijven om op basis daarvan te anticiperen op gedrag van anderen. Het boek is bestemd voor hulpverleners in de ambulante, semi-residentiële en residentiële setting en voor hulpverleners in opleiding. Daarnaast is het boek ook bedoeld voor leerkrachten in het speciaal onderwijs en in het kader van de zorgverbreding voor leerkrachten in het regulier onderwijs.

### **De basisschool binnen bereik.**

WINDHOUD, P., LAGERWEIJ, N.

Leuven, Garant, 1994, 123 p.

De ontwikkelingen in het onderwijs doen voortdurend beroep op de veranderingsbereidheid van de school. De nieuwe trend daarbij is meer zelfstandigheid voor de school. Maar kan de school dat wel aan? De ene al wat beter dan de andere, zo blijkt. Het vergroten van de veranderingscapaciteiten van de school is dan ook prioritair. Dit boek over schoolontwikkeling heeft vooral een praktische waarde voor de werkers in het veld van de basisschool. De auteurs zetten eerst alle relevante aspecten van het schoolontwikkelingsproces op een rij. Dan introduceren ze een hulpmiddel om schoolbeleid een vorm te geven: een analyse-model. Hiermee kan de school nagaan welke terreinen wel of niet voldoende onder controle zijn. Daarnaast worden instrumenten aangeboden waarmee de school de ontbrekende informatie aan de oppervlakte kan krijgen. Het boek is bedoeld voor schoolleiders en -begeleiders.

### **Toegankelijkheid van reguliere welzijnsvoorzieningen voor migranten. Twintig voorstellen op basis van recent Nederlands en Vlaams onderzoek.**

PAUWELS, K.

Brussel, C.B.G.S., 68 p.

Het minderhedenbeleid van de Vlaamse Regering is ondermeer gericht op de stimulering van leden van minderheden tot deelname aan voorzieningen die relevant zijn voor hun positieverbetering en op de stimulering van maatregelen, gericht op grotere toegankelijkheid tot algemene voorzieningen. Dit rapport behandelt in dit

kader de vraag of reguliere welzijns- en verzorgingsvoorzieningen voldoende toegankelijk zijn voor migranten.

Alle initiatieven staan open voor de hele bevolking en er is in principe sprake van een lage drempel. De vraag rijst of dit inderdaad ook het geval is. Zo niet, kunnen er maatregelen genomen worden om de toegankelijkheid te vergroten.

Op basis van een analyse van recente Vlaamse en Nederlandse literatuur worden in die zin twintig voorstellen geformuleerd.

Dit rapport kost 80 Bfr. en kan besteld worden bij C.B.G.S., Gerard Godijn, Markiesstraat 1 (kamer 474), 1000 Brussel, tel.: 02/507.35.59.

### **Intensieve leerlingbegeleiding.**

#### **Schoolstrategieën in het voortgezet onderwijs.**

PONTE, P. en VAN VEEN, A. (red.)

Leuven, Garant, 1994, 223 p.

Scholen voor voortgezet onderwijs ervaren de laatste jaren een toenemende druk op hun onderwijs- en begeleidingsaanbod. Verwachtingen en eisen van de overheid en van de ouders en de kenmerken van leerpopulaties en ontwikkelingsbehoeften zijn sterk aan veranderingen onderhevig. Bovendien beïnvloeden zij de school als leef- en leermilieu in sterke mate. Tal van vraagstukken en problemen vragen om een geschikte reactie, om aangepaste en/of extra maatregelen op individueel-, groeps- en schoolniveau.

Vanuit dit uitgangspunt worden in dit boek een aantal probleemgebieden beschreven: spijbelen, allochtone neveninstroom, vandalisme, alcohol- en drugverslaving, seksueel gewelddadig gedrag, leerproblemen, schoolstress, school- en beroepskeuze voor meisjes, ... Voor deze problemen worden de mogelijke reactievormen van de school toegelicht en worden deze vervolgens gerelateerd aan de school als organisatie. Op die wijze tracht dit boek aan te geven welke randvoorwaarden nodig zijn om schoolstrategieën te kunnen realiseren.

### **Eerst goed kijken...**

#### **De dynamiek van scholen-in-ontwikkeling**

LAGERWEIS, N. en HAAK, E.

Leuven, Garant, 1994, 192 p.

Dit boek geeft de lezer een verhelderend beeld van grenzen en mogelijkheden van onderwijsverandering.

De auteurs geven een eigentijdse visie op onderwijsverandering. Zij gaan uit van een dynamische en organische opvatting over schoolontwikkeling. Onderwijsvernieuwingen zijn geen eenmalige gebeurtenissen. Het gaat bijna altijd om processen die veel tijd en motivatie vragen. De kunst is mensen te motiveren voor de verandering en hun daarbij passende ondersteuning te geven. Wie kwaliteit van onderwijs wil verbeteren kan in dit boek vele aangrijpingspunten vinden voor actie.

Ieder die in het onderwijsveld in aanraking komt met veranderingsprocessen, treft hier een betrouwbare, inzicht gevende en inspirerende gids. Voor adviseurs, begeleiders en managers biedt het een onmisbare steun voor het handelen in de onderwijspraktijk.

### **Taal of teken. Over de taalontwikkeling van kinderen met een handicap.**

VAN BERCKELAER-ONNES, I. en VAN WEELDEN, J. (red.)

Leuven, Garant, 1993, 83 p.

Taal vormt de basis van het bestaan - een leven zonder taal is ondenkbaar. De vanzelfsprekendheid waarmee de mens taal verwerft, is echter niet voor iedereen weggelegd. Er zijn kinderen die hierbij specifieke begeleiding nodig hebben.

Dit boek bespreekt taalontwikkelingsstoornissen in combinatie met of ten gevolge van andere stoornissen bij kinderen. Hieruit blijkt hoezeer de ontwikkeling van deze kinderen daardoor wordt beïnvloed.

Deze publikatie is een initiatief van de Vereniging ter Bevordering van Ortho-agogische Activiteiten.

### **Orthopedagogische werkvelden in Noord-Nederland.**

VAN DER PLOEG, J. (red.)

Leuven, Garant, 1993, 179 p.

Dit boek laat zien hoe de orthopedagogische hulpverlening voor kinderen en jongeren met psycho-sociale problemen, school/leerproblemen of met een verstandelijke/lichamelijke handicap is georganiseerd.

Het maakt studenten, hulpverleners en verwijzers, maar zeker ook ouders en andere geïnteresseerden snel wegwijs in de vele en uiteenlopende gebieden van de hulpverlening.



## 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.

---

## PUBLIKATIES MAJONG/WELWIJS

Op 28 november 1990 en op 10 maart 1993 organiseerde Welwijs twee studiedagen. Van deze studiedagen zijn de verslagboeken verkrijgbaar bij de v.z.w. Majong. De kostprijs (per boek) bedraagt 350 Bfr. (inclusief verzendingskosten).

### *De drie werelden van Johnny en Marina*

Deze studiedag vond plaats in 1990 met als thema de spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep.

In het verslagboek werden volgende bijdragen gebundeld:

- Inleiding (N. Vettenburg)
- Situering van het thema (M. Bouverne-De Bie)
- Bruggen over troebel water (J. Heene)
- Beeldenstorm. Over jongeren, gezin en school (P. Allegaert en L. Vanmarcke)
- Jongens en meisjes in veranderlijke gezinssituaties - belicht vanuit de echtscheidingsproblematiek (P. Van Den Bossche en J. Tallon)
- Jongeren in beeld (J.L. Hazekamp)
- De drie werelden van Johnny en Marina (M. Bouverne-De Bie)

### *Leerlingenbegeleiding: een antwoord op veranderende leerlingsituaties*

Deze studiedag werd georganiseerd in 1993. Het verslagboek bevat volgende bijdragen:

- Veranderende leerlingsituaties: jongeren, onderwijs, welzijnswerk en samenleving vandaag (W. Wielemans)
- Concepten van leerlingenbegeleiding: een vergelijkend overzicht (L. Thys)
- Samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk (N. Vettenburg)
- Vragen en kanttekeningen vanuit de praktijk (B. Vandewiele, A. De Wilde, E. Bruneel, M. Nelissen)
- Inleiding en verslaggeving van de werkgroepen
- Leerlingenbegeleiding en lerarenopleiding (J. Heene)
- Synthese van de studiedag (M. Bouverne-De Bie)



# INHOUD

Schoolopbouwwerk binnen het nieuwe PMS-profiel <i>J. Tallon</i>	p. 3
Vlaanderen vakantieland: ook voor kansarmen <i>M. Declair en B. Vandecasteele</i>	p. 5
Huisonderwijs in het jongerencentrum Cidar De samenwerking tussen het observatiecentrum en externe scholen <i>K. De Vos, M.T. Michel, J.L. Kabergs</i>	p. 7
Aralmeer en Gentse scholen: een intercultureel project <i>Y. Houtteman</i>	p. 11
Ledeberg: van straat tot voetbal <i>S. Bossuyt</i>	p. 14
Katern Over meisjesemancipatie, feminisme en feminiene/masculiene waarden Een gesprek met Maria Eykerman <i>K. Van Heule</i>	p. 16
Over sportvelden en spelers Reflecties bij de samenwerking onderwijs-welzijnswerk <i>C. Detrez</i>	p. 23
Kan omgaan met leerlingen aangeleerd worden? Enkele overwegingen en een voorstel voor de lerarenopleiding <i>J.P. Verhaeghe</i>	p. 24
Wetwijs Leerplicht voor meerderjarigen De controle op de leerplicht en de controle op de inschrijvingen <i>J. Tallon</i>	p. 30
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 31