

WELWIJS

verschijnt 4× per jaar, jaargang 6, nummer 1, maart 1995

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 Armiroto - Maria Bouverne-De Bie (voorzitter) - Lieve Cat-
trijssse - 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 kaft:

Ilse Wong en Nathalie Janssens

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

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

Financiële ondersteuning voor de Katern 'meisjes-emancipatie':

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

TAAL: STRUIKELSTEEN OF SLEUTEL?

Het taalpatroon van jongeren beroepssecundair onderwijs vertoont specifieke – hoogst socio-cultureel – bepaalde kenmerken. Het wijkt gevoelig af van het taalpatroon in de school, dat vooral op de midden- en hogere klasse is afgestemd. Volgens BERNSTEIN (1962; zie ook: MATTHIJSSSEN, 1972, WIELEMANS, 1977) is hun taalpatroon ingeperkt door de positie die in lagere klasse wordt voorgeleefd. Zo kenmerkt de communicatie er zich door korte informatieve mededelingen en bevelen. Genuanceerde uitingen van gevoelens en persoonlijke standpunten vinden er minder plaats. Nochtans is deze lagereklassecultuur niet op te vatten als cultuurdeficiëntie, maar wel als een (minstens even waardevolle) cultuurvariant (VETTENBURG, 1989). Deze leerlingen beschikken immers over rijke ervaringen en dito woordenschat. Deze belevingswereld komt echter in onze middenklassecultuur weinig aan bod. In feite bestaat er een spanning tussen het zogenaamd niet-academisch taalpatroon van deze jongeren en de taal van een “geletterde” samenleving waarin ze moeten ingroeien. Welke optie is het meest aangewezen? Een eerste – op het eerste gezicht aantrekkelijke – optie is ons onderwijs volledig afstemmen op het specifieke taalpatroon van BSO-ers. Een tweede optie is: deze jongeren inwijden in het academisch taalpatroon, en wel vanuit de volgende argumentatie: ook zij moeten functioneren in een complexe samenleving, gekenmerkt door permanente toename van informatie, groeiende specialisatie in beroepen, een haast ondoorzichtige administratie. Dit veronderstelt een beheersing van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, waarin het academische taalpatroon nu eenmaal als norm geldt.

Hoe wordt deze problematiek in onderwijsmilieus aangepakt? BSO-ers worden er vaak als taalarm geëtiketteerd, waarbij men onvoldoende oog heeft voor de wel aanwezige mogelijkheden.

Een vigerende opvatting is: deze scholieren zijn praktisch ingesteld: laat hen hun ideeën met de handen uitwerken, werk met concrete afbeeldingen. Taalonderwijs wordt dan tot het meest eenvoudige herleid: invuloefeningen, het beantwoorden van vraagjes (lieft met één woord), het kopiëren van eenvoudige schema's van het bord. In moedertaalonderwijs komt spreken ruim aan bod. Schriftelijk onderwijs wordt toegespitst op eenvoudige lees oefeningen, grammatica, het bouwen van eenvoudige zinnen. Is dit de beste oplossing? Het antwoord kan slechts worden afgeleid uit de functie van onderwijs en van taal hierbij. In de eerste paragraaf komt de functie van taal in het algemeen aan bod, terwijl in de tweede paragraaf een standpunt ingenomen wordt tegenover schrijven door minder taalvaardige leerlingen. De volgende twee paragrafen worden toegespitst op toepassing in de klas: eerst in de gewone lessituatie, nadien specifiek voor schriftelijke taalbeheersing.

1. Taalonderwijs, waartoe?

Welke accenten verdient taalonderwijs? Daartoe moeten we terug naar de wortels. Taal is geen doel op zich, maar heeft een wezenlijke functie in ons menselijk bestaan. Deze moet dan ook gekaderd worden in de algemene opdracht van onderwijs. Opdracht van onderwijs is jongeren ondersteunen in hun cognitieve, dynamisch-affectieve en sociale ontwikkeling, met openheid voor diepere levensdimensies en fundamentele waarden. Zo worden mensen gevormd die op hun eigen manier bijdragen tot de opbouw van een humane samenleving: in eigen kring: klas, school, werkmilieu, en in ruimer maatschappelijk verband. Dit alles veronderstelt contact met zichzelf, medemensen en de bredere realiteit.

Een extra belangrijke voorwaarde daartoe, zeker bij maatschappelijk kwetsbare personen, is hulp bij identiteitsvinding. Dat veronderstelt een onderwijsleersituatie, waarin de jongere zichzelf kan ontdekken: eigen capaciteiten, gevoelens en aspiraties. Een tweede belangrijke voorwaarde is initiatie in de realiteit, en meer bepaald in relevante kennisdomeinen.

Welke **functie** vervult taal hierbij?

Wat we voelen, weten en denken is nog erg vaag en impliciet. Taal maakt het mogelijk om nog diffuse gevoelens, kenniselementen, opvattingen te benoemen. Daardoor wordt onze ervaringswereld meer toegankelijk zowel voor onszelf als voor anderen.

In die optiek vervult taal minstens drie functies: expressie, conceptualisering en communicatie. Of anders geformuleerd: taal fungeert als een expressie-, denk- en communicatieinstrument. Een vierde functie: de artistieke, hoe uiterst belangrijk ook, komt hier

De meeste gegevens in dit artikel steunen op eigen onderzoek in het Centrum voor Instructiepsychologie en technologie K.U. Leuven onder leiding van Professor Dr. J. LOWYCK. Een eerste studie (1986-1989) betreft schrijfprocessen bij leerlingen eerste leerjaar B, beroepsvoorbereidend jaar en (deels) derde jaar beroepssecundair onderwijs, waarbij eveneens didactische interventies werden uitgetest (LOWYCK, e.a., 1990). Een tweede studie (1990-1991) richt zich op taal- en denkstructuren in schoolvakken, toegespitst op het derde jaar secundair onderwijs (VANMAELE, e.a., 1992), waarvan de bevindingen hier vertaald worden naar het beroepssecundair onderwijs toe. Alhoewel dit artikel zich op het beroepssecundair onderwijs richt, geldt het, mits de nodige aanpassingen, eveneens voor het gehele secundair onderwijs.

niet verder aan bod, juist omdat ze nog grondige studie veronderstelt.

Als **expressie** biedt taal kansen om eigen ideeën en gevoelens te thematiseren. Heel wat jongeren hebben er behoefte aan om hun gevoelens te ventileren. De graffiti op lessenaars en in openbare plaatsen getuigen daarvan voldoende.

De **conceptualiserende** functie betreft taal als middel om eigen kennis te verhelderen en te organiseren (zie: VAN DER AALSVOORT & VAN DER LEEUW, 1992). Een eerste illustratie uit technologische opvoeding of beroepspraktijk. Na de voltooiing van een werkstuk wordt de leerling gevraagd om de diverse stappen op een rij te zetten. Deze opdracht zet hem aan om zijn nog diffuse ervaring in verschillende aspecten uiteen te leggen. Verwacht wordt immers dat de diverse stappen worden uitgelijnd, zoals: "ontwerp schetsen", "gereedschap en materiaal kiezen", "opdracht uitvoeren" (inclusief de diverse deelhandelingen), "uittesten en evalueren" (zie eindtermen 1993). Een tweede voorbeeld. In een les natuurwetenschappen hebben leerlingen heel wat kennis opgestoken over een dier uit hun omgeving. Die kennis blijft echter weinig bruikbaar zolang ze niet geleerd hebben om de diverse aspecten, zoals "uiterlijke kenmerken", "voeding", "ademhaling", "voortplanting", te articuleren en te ordenen. Taal is kortom het middel bij uitstek om aanvankelijk diffuse kennis in haar diverse aspecten doorzichtig te maken en te structureren. Zodoende vormt ze de brug tussen concrete ervaring en kennis en speelt ze een sleutelrol in het abstraheringsproces.

De **communicatiefunctie**, tenslotte, refereert aan taal als middel om informatie uit te wisselen. In onze voorbeelden bestaat de communicatiefunctie erin dat informatie over een thema voor derden toegankelijk wordt gemaakt. In dagelijkse situaties is communicatie slechts mogelijk zo de nodige informatie adequaat en volledig wordt verwoord en aan een aantal sociale conventies wordt voldaan.

2. Schrijven

In 1986 interviewden we leerkrachten eerste leerjaar B en beroepsvoorbereidend jaar over de functie van schrijfonderwijs. Hun aanvankelijke reactie was: we beklemtonen mondelinge taalbeheersing. Schrijven komt minder aan bod. Daarvoor werden twee argumenten gehanteerd: schrijven ligt boven het bereik van onze leerlingen. Bovendien kan je taalbeheersing even goed in mondelinge taalsituaties nastreven. Gaan deze argumenten op? Wat het eerste argument betreft: uit ons onderzoek (1986-'90) blijkt dat jongeren uit eerste leerjaar B en beroepsvoorbereidend jaar wel degelijk ideeën op papier krijgen, zij het met beperkingen: onvoldoende uitdieping, gebrekkige tekstorganisatie, zinsbouw en spelling. Maar er is wel degelijk een basis voor schrijfonderwijs. Het tweede argument verdient nog meer aandacht. Beklemtone van mondelinge taalbeheersing ten koste van schriftelijke is moeilijk te verantwoorden, ook niet voor leerlingen met een beperkte taalontwikkeling. Immers, geschreven taal kenmerkt zich door een specifieke patroon, waardoor het verschilt van (mondelin-

ge) conversatietaal. Het kenmerkt zich onder meer door kernachtigheid, een daarmee verbonden hogere abstractiegraad en een grotere innerlijke samenhang. In een geletterde samenleving is schriftelijke taalbeheersing even noodzakelijk als mondelinge. Verwaarlozing van schrijfonderwijs bij taalzwakkere leerlingen "omdat ze dit toch niet kunnen" betekent zodoende kiezen voor kansenongelijkheid. Noodzakelijk is wel een doordachte aangepaste aanpak. Vandaar een aantal werkprincipes, de doordachte keuze van schrijfopdrachten en een stelselmatige begeleiding. Bij enkele werkprincipes wordt even stil gestaan.

Functioneel schrijfonderwijs

Heel wat leerkrachten starten schrijfonderwijs met grammaticale oefeningen: oefeningen in adequate spelling, woordkeuze en zinsbouw. Van het eenvoudige naar het complexe, zo werd hun immers aangeleerd. Die vaardigheden moeten jongeren eerst beheersen, vooraleer ze aan schrijven toe zijn, zo menen ze. Voor taal schijnt dit echter niet te kloppen. Want wat stellen onderzoekers vast? Geïsoleerde oefeningen brengen weliswaar de nodige kennis en vaardigheden bij, maar bij schrijven wenden jongeren die niet aan. Verbazend is dit niet. Kennis en vaardigheden benut je slechts wanneer je de functie ervan inziet. Vandaar ons pleidooi voor een stelselmatige didactische sturing van schrijven aan de hand van functionele schrijfopdrachten. 'Functioneel' betekent hier dat de schrijfactiviteiten (expressie, conceptualisering en communicatie) uitdrukkelijk worden beoogd en dat deze ook voor de leerling doorzichtig worden gemaakt. Training in spelling, woordkeuze en zinsbouw steunen dan op een diagnose van problemen, tezamen met de leerlingen.

Procesgerichtheid

Vaak wordt schrijfonderwijs toegespitst op het afgewerkte schrijfprodukt: moedertaalleerkrachten spenderen uren aan het corrigeren van opstellen. Wenken voor inhoudelijke uitdieping, coherente tekststructuur, correct woordgebruik en spelling brengen leerlingen echter weinig bij, zolang niet wordt ingespeeld op het proces dat tot het resultaat heeft geleid. Vandaar ons pleidooi voor procesgerichtheid. Dit heeft twee betekenissen. Het betekent vooreerst aandacht voor de weg die de leerling aflegt om een prestatie te realiseren, waardoor de sturing kan worden afgestemd op diens cognitieve en dynamisch-affectieve processen. Mogelijke middelen daartoe zijn observatie en leergesprek. Het betekent ten tweede dat procesgerichtheid evenzeer bij de leerling wordt geactiveerd. De meeste jongeren, zo blijkt overigens uit ons onderzoek, zien een schrijfactiviteit immers als een klus die in minder dan een uur wordt geklaard, met als resultaat een afgewerkt, maar onvolmaakt schrijfprodukt, bedoeld voor de leerkracht. Ze moeten schrijven echter leren ervaren als een stapsgewijze proces van steeds opnieuw aanvullen, verhelderen, bijschaven, waardoor de tekst slechts in diverse stadia vorm krijgt. Vandaar de stapsgewijze didactische ondersteuning (zie Par. 4).

Reflexiviteit

Reflexiviteit vloeit voort uit de opvatting dat didactische interventies meer opleveren zo deze voortbouwen op concrete schrijfervaringen dan wanneer ze vooraf, los van het feitelijke schrijven, worden ingebracht. De meest genoemde middelen zijn systematische reviseermomenten en geregelde reflectie. Dit kan worden bereikt door een leergesprek, waar schrijvers in spe de nodige kennis en vaardigheden kunnen internaliseren, en van waaruit problemen worden geïdentificeerd voor een stelselmatige instructie.

Integratief schrijfonderwijs

Integratief schrijfonderwijs kenmerkt zich door integratie van spreken en luisteren, schrijven en lezen, en door een interactie van moedertaal met andere schoolvakken.

Genoemde werkprincipes: functionaliteit, procesgerichtheid, reflexiviteit en integratie, zijn evenzeer vanuit dynamisch-affectief oogpunt aangewezen. De angst om een schrijfpodracht niet aan te kunnen wordt wellicht gereduceerd door een continue ondersteuning van het schrijfproces vanwege leerkracht en klasgenoten, vanuit deze werkprincipes.

Volgende twee paragrafen worden toegespitst op een beperkt aantal mondelinge en schriftelijke taalsituaties.

3. Mondelinge taal in de klassituatie

Drie taalfuncties kwamen aan bod: expressie, conceptualisering en communicatie. Welke mogelijkheden dienen zich aan in de lessituatie? Alhoewel expressie en conceptualisering een eenheid vormen, toch worden ze duidelijkheidshalve afzonderlijk behandeld. Expressie wordt toegespitst op de thematisering van eigen ervaringen en gevoelens en conceptualisering op inzicht in de grote lijnen van kennisdomeinen. Wegens haar nauwe verwevenheid met beide taalfuncties wordt communicatie hier niet afzonderlijk behandeld.

Onderhavige voorstellen worden best uitgewerkt door de neerlandicus, in samenspel met de andere vakken¹. Het beroepssecundair onderwijs kent hier een duidelijke voorsprong, omwille van de ingebouwde vakkencoördinatie.

Thematisering van eigen ervaringen

Bij het binnengaan van de schoolpoort hangen jongeren hun gevoelens niet aan de kapstok. Volgens onderzoeksgegevens kampen leerlingen Secundair Onderwijs met onzekerheid, opstandigheid, toekomstzorgen, relatieproblemen, vragen omtrent eigen identiteit: wie ben ik? Wat kan ik? (zie: STANDAERT, 1977, MINNAERT, 1989). Daarnaast, zo blijkt uit het onderzoek van VETTENBURG (1988, 1989), kan de school (vooral leerkracht-leerlingrelatie en klasorganisatie) negatieve gevoelens en probleemgedrag versterken of afremmen.

Hoe dan ook, als dergelijke gevoelens niet worden opgevangen, ondermijnen die zowel het leerproces als het gehele klasleven. Door gebrek aan aandacht er-

voor gaat veel positieve energie verloren. Thematisering en communicatie van gevoelens heeft evenzeer positieve effecten: jongeren leren een onderscheid maken tussen feiten en de eigen beleving ervan. Een leerling die zich als totale persoon beluisterd en aangesproken voelt, geeft gemakkelijker betekenis aan een leerinhoud. Integratie van leerinhoud in de totale persoonlijkheid wordt mogelijk.

Ook in de eindtermen krijgen thematisering en communicatie van gevoelens aandacht. Enkele voorbeelden: uiting geven aan vreugde en verdriet, gevoelens van ongenoegen bespreekbaar stellen, vanuit eigen ervaringen oorzaken en gevolgen van een ruzie aangeven, inzien dat de beste oplossing ervoor ligt in het "samen praten in wederzijds vertrouwen".

Vraag is: hoe helpen we jongeren om ervaringen en de – vaak tegenstrijdige – emoties hierbij in taal te benoemen, zonder te vervallen in schuttingtaal? Hier fungeert de taal vooral als expressie- en communicatie-instrument.

Illustraties ontlenen we aan de reële lespraktijk van R. VANDEBURIE (1990, 1991), die in twee richtingen werkt. Enerzijds tracht ze een leerinhoud te vertalen in een thema dat de leerlingen aanspreekt. Een voorbeeld voor maatschappelijke vorming: "vreemde delingen in onze gemeente: wat heb ik ermee te maken?". Anderzijds tracht ze gevoelsmatig geladen ervaringen te thematiseren. De leerlingen van Klas X hebben lak aan school. Zowel zij als de leerkracht zitten ermee in hun maag. De leerkracht legt het probleem aan de klas voor en de groep gaat er op in via een stellingen spel, aan de hand van controversiële uitspraken, zoals: "Leven doe je niet op school, je leeft pas in het weekend". Meninge, gevoelens, gedragingen, normen worden bespreekbaar. Leerlingen zien in welke negatieve spiraal ze verwickeld zijn. In het beste geval komt de groep tot probleemanalyse: ervaring van de huidige situatie, oorzaken, oplossingen, concrete afspraken.

Taal als conceptualisering: inzicht in de grote lijnen van kennisdomeinen

Hoe doen we leerlingen de relatie doorzien tussen leerinhoud en realiteit? Hoe maken we de grote lijnen, m.a.w. de interne logica van een kennisdomein doorzichtig?

In het beroepssecundair onderwijs – overigens in elk onderwijs – vormt "zelf doen en ervaren" het ideale vertrekpunt. Maar hoe stap je van "doen" over naar "leren"? Hoe bereik je dat leerlingen zich de nieuwe ervaring eigen maken, ze onthouden en in nieuwe situaties aanwenden? Zulks veronderstelt hoe dan ook een abstraheringsproces: leerlingen moeten zich de diverse informatie-elementen en/of handelingen inwendig leren voorstellen, los van de hier en nu aanwezige werkelijkheid. Alleen taal vormt de brug tussen "doen" en "leren". Hier treedt de conceptualiseringsfunctie op de voorgrond.

Een referentiekader

Om taal als conceptualisering in de lespraktijk te benutten heb je inzicht nodig in de interne logica van een kennisdomein en in de relatie ervan met de rea-



liteit. In een kennisdomein of schoolvak onderscheiden we als essentiële componenten: (1) studiedomein, (2) thema's en begrippen, (3) onderzoeksmethode en (4) talige organisatiepatronen (VANMAELE e.a., 1992; VANMAELE, 1993, 1994a). **Studiedomein** verwijst naar het realiteitsgebied dat in het vak wordt bestudeerd. Maatschappelijke vorming, bijvoorbeeld, heeft als studiedomein menselijk handelen in samenlevingsverband, nu en in het verleden. Natuurwetenschappen en technologische opvoeding bestuderen de fysische realiteit, zij het met dit verschil: waar natuurwetenschappen fysische verschijnselen beschrijven en verklaren, bekijkt technologische opvoeding de manier waarop mensen elementen uit de fysische realiteit aanwenden en omvormen om in menselijke behoeften te voorzien. Een studiedomein vertaalt zich in **thema's** en bijbehorende **begrippen**. **Onderzoeksmethode** verwijst naar de stappen om tot kennis te komen. Een **organisatiepatroon** kan worden opgevat als een goed samenhangend geheel van thema's. Dat geheel bevat een aantal ankerpunten, die je met concrete informatie kan invullen en waartussen je relaties kan uittekenen en in taal uitdrukken. Ze stemmen overeen met denkactiviteiten die in nagenoeg

alle wetenschappen en vakken voorkomen. Zo wordt verondersteld dat leerlingen een begrip kunnen definiëren, objecten en verschijnselen kunnen classificeren, oorzaak-gevolg- en middel-doel-relaties kunnen onderkennen en uitdrukken, een evolutie (met inbegrip van mogelijke oorzaken en gevolgen) kunnen uittekenen, een methode om tot kennis te komen of een probleem op te lossen kunnen schetsen en toepassen. Dergelijke organisatiepatronen kunnen dus gezien worden als 'kapstokken', waaraan je een concrete inhoud kan 'ophangen'. Is stelselmatige initiatie van leerlingen in dit kader haalbaar? Slechts de leerkracht kan dit uitmaken. Voor leerkrachten biedt het alvast een leidraad.

Concrete toepassing

Wat doe je met zulk referentiekader bij niet-theoretisch ingestelde jongeren? In het beroepssecundair onderwijs – overigens in elk onderwijs – vormt "zelf doen en ervaren" het ideale vertrekpunt: een gemeentewandeling voor het thema "wij en de gemeente" in maatschappelijke vorming, waarneming van dieren of planten in natuurwetenschappen, het vervaardigen van een werkstuk in technologische opvoeding of beroepspraktijk.

Talige explicitering vanuit ervaring voltrekt zich op diverse niveaus: van concreet naar abstract en algemeen.

Een eerste niveau is het benoemen en ordenen van concrete observatiegegevens en/of handelingen, vanuit de vraag: wat heb je gezien/gedaan? De rapportering verloopt aanvankelijk wellicht nog chaotisch: leerlingen vinden de juiste woorden niet en halen elementen door elkaar. Niet verbaasd. De opgedane ervaring is immers nog erg impliciet en diffuus. De didactische ondersteuning bestaat erin dat leerlingen de observatiegegevens en/of handelingen in een adequate terminologie leren benoemen en vervolgens ordenen. De tweede stap – op een reeds hoger abstractieniveau – is het afleiden van conclusies uit het concrete materiaal en de veralgemening naar andere situaties toe. Bijvoorbeeld: hoe werkt een gemeentebeheer of: welke stappen zet je bij het maken van een werkstuk? Een verdere internalisering van die stappen wordt bevorderd door een schrijfoefening in de zin van: stel een schriftelijke richtlijn of instructie op voor het maken van een... (in te vullen door de leerkracht). Blijkens de eindtermen is een nog hoger abstractieniveau vereist. Zo wordt verondersteld dat leerlingen een gemeente- of stadsplan kunnen hanteren, nationaliteiten in de eigen school, na bepaling, in grafiek kunnen zetten, tekens, symbolen en pictogrammen kunnen interpreteren. De moeilijkheid van die denkactiviteiten worden onderschat, ook in het zogenaamd algemeenvormend en technisch onderwijs. Men vergeet dat zulks een tweevoudige abstrahering veronderstelt: van concreet naar verbaal en van verbaal naar symbolisch, en omgekeerd. Hier kan de taalcracht een brugfunctie vervullen. Zij kan de diverse stappen articuleren en begeleiden: (1) concreet gegeven, (2) talige terminologie, (3) abstract symbool en conventies bij het hanteren ervan. Voorgaande explicitering betreft organisatiepatronen, zoals structuur

en proces (“Hoe werkt een gemeentebestuur?”) en procedure (“Hoe ga ik te werk?”).

Een nog hoger abstractieniveau is de situering van concreet thema of concrete activiteit in het vak-referentiekader. Voor leerlingen kan dit in twee vragen worden ingedeeld: (1) wat hebben we geleerd en (2) hoe. Omtrent het “wat” kunnen we vragen stellen, zoals: over welk thema of welke activiteit hebben we het gehad? En wat heeft dit te maken met ons vak: maatschappelijke vorming, natuurwetenschappen, technologische opvoeding...? Met welk realiteitsgebied heeft ons vak te maken? De “hoe”-vragen over de denkmethode vertalen zich in de stappen op weg naar kennis en/of competent handelen.

4. Schrijven in de praktijk

Deze paragraaf bevat suggesties voor schrijfsituaties en didactische ondersteuning.

Zinvolle schrijfsituaties

De voorgestelde schrijfsituaties houden verband met de diverse taalfuncties (expressie, conceptualisering, telkens met aandacht voor communicatie), maar evenzeer met de geschetste werkprincipes.

Taal als expressie: thematisering van eigen ervaringen

Interviews na individuele sessies (1986) reveleren dat ook minder taalvaardige jongeren schrijven beleven als kans tot zelfexpressie. Enkele uitspraken van jongens eerste leerjaar B. “Het is fijn om over je leven te vertellen.” “Als je iets schrijft, kan je vriend dat lezen en dan kunnen we erover praten.” “Als je schrijft, kan je je eigen gedachten zeggen, zonder dat iemand zegt: “Dat is zo niet”. Niemand kan je uitlachen. Niemand heeft zaken met wat ik schrijf”.

Aandacht voor expressie vergt nog niet meteen de keuze van schrijfthema’s waarin gevoelens en motieven ter sprake worden gebracht. Om het even welk thema dat jongeren aanspreekt, kan bijdragen tot de verheldering en verwerking van motieven en gevoelens. Uit ons onderzoek blijkt overigens dat tieners eerste leerjaar B en beroepsvoorbereidend jaar een schrijfthema spontaan ombuigen naar de eigen ervaring. Belangrijk is dat de leerkracht de “individuele boodschap” als zondanig her- en erkent.

Daarnaast zijn expliciete schrijfthema’s, aansluitend bij hier-en-nu-ervaringen, zinvol. Als leerkracht constateer je bijvoorbeeld dat pesten in is of dat de pupillen lak hebben aan school. In dat geval is een mogelijke opdracht: “School: waaraan denk je dan? Schrijf het eens neer”, wat uitnodigt tot vrije associatie. In een klassikale sessie nadien vermelden de leerlingen wat ze kwijt willen. Zo een uitwisseling creëert onderlinge herkenning en bovendien wordt de basis voor een tekst gelegd. De leerling mag zelf de tekstsoort bepalen. Aanbeveling verdient een reflectie achteraf. Daardoor wordt een “gevoelig” thema bespreekbaar. Anderzijds betreft de reflectie schrijven als proces, in relatie met het vooropgestelde doel: klaarkomen met een moeilijke realiteit. Zo ervaren leerlingen de expressie- en communicatiefunctie van taal.

Schrijven als conceptualisering

Inzake conceptualisering onderscheiden we korte schrijfopdrachten, ingebouwd in de lessen, en meer uitgewerkte. Een illustratie voor het eerste type: in beroepspraktijk hebben leerlingen in groepen een eigen werkstuk vervaardigd. Een mogelijke schrijfopdracht is het uitschrijven van een handelingsvoorschrift hiervoor voor een andere groep. De bestemming voor een “ander publiek” verhoogt de functionaliteit en de communicatieve waarde van het schrijfprodukt. In een vergelijkende bespreking worden overeenkomsten en specificiteit van stappen en materiaal uitgelijnd, waarna leerlingen een algemeen schriftelijk handelingsvoorschrift opstellen.

Voor meer uitgewerkte en langdurige opdrachten grijpen we naar vroeger exploratief onderzoek in klassen eerste leerjaar B, beroepsvoorbereidend jaar en derde jaar beroepssecundair onderwijs (Kantoor en Haartooi). Opdrachten in eerste leerjaar B en beroepsvoorbereidend jaar waren “Voltooien van een verhaal”, “Een beroep naar keuze”, “Welke voeding heb ik dagelijks nodig?” en “een toeristische brochure over een land naar keuze”. In het derde jaar waren, in aansluiting met maatschappelijke vorming, thema’s aan de orde, zoals: “Hoe werkt een bank?”, “Gebruik van zakgeld: vergelijking tussen veertien- en zeventienjarigen”, “Onze school: even voorstellen”.

Begeleiding van schrijven

Schrijven lukt maar, mits het respecteren van een aantal werkprincipes en een stelselmatige didactische ondersteuning. Dit geldt vooral voor de zakelijke uitwerking van een thema, met het oog op conceptualisering en communicatie. Immers, zo blijkt uit ons onderzoek, tieners verengen een schrijfthema zozeer tot de eigen ervaring, dat ze slechts een beperkt aantal thema’s uitdiepen.

Voor de ondersteuning worden, mede, vanuit de geschetste werkprincipes, een aantal stappen voorgesteld, die reeds bij leerlingen eerste leerjaar B, beroepsvoorbereidend jaar en derde jaar beroepssecundair onderwijs werden uitgetest. Tabel 1 brengt deze stappen in kaart.

Tabel 1: Schrijven: stappen

1. Analyse van de schrijfopdracht
2. Inhoudelijke planning
3. Uitschrijven van eerste tekstversie
4. Eerste revisie → Verruiming en verdieping
5. Uitschrijven van tweede tekstversie
6. Tweede revisie (of beoordeling)
7. Leergesprek

Destilleren van aan te pakken knelpunten

Onderhavige stappen gelden voor schrijfopdrachten in het algemeen, zij het mits nuancering. Voor thematisering van eigen ervaringen (expressie) is de schrijfopdracht erg open en verloopt de inventarisering van inhouden vrij en associatief (zie (1)). De eerste twee schrijfstappen gelden dan ook vooral voor

een conceptualiserende zakelijke tekst. Wat de zakelijke tekst betreft, kan het thema nauw aansluiten bij de kennis van de leerling en is voorafgaandelijke inhoudelijke exploratie overbodig. Daartegenover ver- gen andere thema's, zoals "Hoe werkt een bank?" voorafgaandelijke informatieverzameling. De mees- te stappen kunnen in kleine groepen plaatsvinden, maar het uitschrijven zelf is een individuele bezig- heid.

(1) De schrijfpdracht analyseren

Het interpreteren van om het even welke opdracht is voor leerlingen een zware dobber. Nochtans wordt deze stap vaak over het hoofd gezien.

De leerling wordt gevraagd om, na een leespauze, de opdracht in eigen woorden te herformuleren. Aan- dachtspunten zijn: (1) welk is het schrijfthema (2) Wat wordt verwacht? De expressie van persoonlijke erva- ringen? Of het meedelen van zakelijke informatie of een persoonlijk standpunt? (3) Om welke tekstsoort gaat het dan? (4) Weet ik voldoende over het thema? Zoniet, hoe kom ik er meer over te weten?

Blijkt dat de opdracht niet juist begrepen is, dan wordt de leerling verzocht deze te herlezen en te herformu- leren, eventueel ondersteund met supplementaire vra- gen.

Belangrijk is dat hij het onderscheid kan maken tus- sen bindende instructies in de opgave en geboden vrij- heidsgraden. Daarom wordt, in aansluiting met de in- terpretatie, eveneens gevraagd welke aspecten van de opdracht vooraf bepaald zijn en welke ruimte hij zelf kan definiëren. Vervolgens krijgt hij de tijd om te be- slissen hoe hij die ruimte wil invullen. Deze eerste fase heeft een minstens tweevoudige functie: de diagnose van de wijze waarop de opdracht wordt geïnterpre- teerd of eventueel onvoldoende duidelijk wordt om- schreven en didactische ondersteuning bij de analyse van een opdracht.

(2) Inhoudelijke planning

In deze fase worden de grote lijnen van de tekst uit- gezet.

Subfasen zijn:

- Ideeën inventariseren

De leerling wordt uitgenodigd tot een brainstorming: de ideeën die hem invallen, noteert hij in trefwoor- den of desnoods in zinsflarden.

Ingeval van een niet-bekend thema verdient de infor- matieverzameling aandacht. Mogelijke stappen zijn (1) inventarisering van "onderzoeksvragen": wat wil ik over het thema weten? (2) raadplegen van aange- paste informatiebronnen, geselecteerd door de leer- kracht, (3) noteren van de nodige gegevens.

- Ideeën ordenen

De leerling bepaalt de volgorde waarin hij de geno- teerde ideeën in zijn tekst wil aanbrengen. Die volg- orde brengt hij aan door middel van een rangnum- mer.

- Mondeling verwoorden

De leerling mag de ideeën die hij heeft geïnventari- seerd en geordend, mondeling verwoorden. Veron- dersteld wordt immers dat een dergelijke mondelin- ge weergave de overstap van een schematische weer- gave van ideeën naar een schriftelijke vormgeving be- vordert.

(3) Uitschrijven van een eerste tekstversie

De eerste tekstversie wordt uitgeschreven.

(4) Eerste revisie (of beoordeling), met het oog op verbreding en uitdieping

In deze fase wordt de leerling begeleid bij het verrui- men en uitdiepen van een thema.

Dit gebeurt in kleine groepen, waarbij de schrijver of schrijversgroep geflankeerd wordt door enkele leef- tijdgenoten, die als vraagstellers optreden. Hun wordt gevraagd over welke (niet-behandelde) aspecten van het thema ze eveneens informatie wensen (**verruim- ing**). Onder begeleiding van de leerkracht vragen de lezers vervolgens naar de toelichting van termen of uitspraken, met het oog op de **uitdieping** van reeds geformuleerde ideeën. Van daaruit trachten schrij- ver en lezers een nieuwe ordening in de ideeën aan te brengen.

De inschakeling van medeleerlingen heeft een be- langrijk voordeel. Jonge leerlingen komen immers zelden tot een kritische inhoudelijke beoordeling, wat beter lukt door een confrontatie met kritische lezers.

(5) Uitschrijven van de tweede tekstversie

(6) Tweede revisie (of beoordeling)

In kleine groepen (schrijver en enkele lezers) wordt de tekst beoordeeld, vanuit vragen, zoals: (1) Leer ik met de tekst iets bij? Wat? (informatieve waarde), (2) Wordt die inhoud duidelijk overgebracht (duidelijk- heid van de informatie) (3) Kan ik de grote lijnen goed volgen? Of springt de schrijver van de hak op de tak? (organisatie)? (4) Vind ik de tekst boeiend? Waar- om? (stijl).

De leerkracht kan eveneens de tekst zelf beoordelen. Belangrijk is dan wel een mondelinge bespreking met de leerling achteraf.

Afgewerkte teksten kunnen dienen als leesteksten voor de andere klasgroepen, een mogelijkheid, die door ons werd uitgetest in eerste leerjaar B en be- roepsvoorbereidend jaar voor een niet-bekend the- ma. In dat geval stelt elke schrijver of schrijfgroep een aantal leesvragen, die door de medeleerlingen, na lec- tuur worden beantwoord.

(7) Leergesprek

Een leergesprek rondt de schrijfactiviteit af. Moge- lijke gesprekspunten zijn: (1) In welke stappen heb- ben we de schrijfpdracht aangepakt? (2) Positieve en negatieve ervaringen? (3) Welke knelpunten blijven over? Waaraan moeten we nog werken? (4) Hoe kan

je voortaan een schrijfpdracht aanpakken? In welke stappen?

Uit dit leergesprek destilleren leerkracht en leerlingen relevante knelpunten als aanleiding tot stelselmatig onderwijs. Mogelijke knelpunten zijn: inhoudelijke uitdieping, tekststructuur (aan te passen aan het niveau van de leerlingen), zinsbouw, bepaalde spellingsregels.

Het voorgaande roept een prangende vraag op: wat met spelling en zinsbouw? Stelselmatige training in spelling en zinsbouw vinden onzes inziens best plaats na een of enkele schrijfpdrachten. Immers, zoals reeds gezegd, benutten leerlingen dergelijke kennis en vaardigheden alleen maar wanneer ze de functie ervan inzien. Hier verwijzen we naar de werkprincipes functionaliteit en reflexiviteit.

Procesondersteuning in een klas: mogelijk?

Kan voorgaande procesmatige ondersteuning wel in een grote klasgroep? Ja, mits enkele klasorganisatorische maatregelen. Voor meer uitgewerkte schrijfpdrachten wordt liefst niet de gehele klas aan het schrijven gezet. Een beurtrol is handiger: een uiterst beperkt aantal leerlingen produceren een tekst, terwijl de overige zelfstandig aan een andere eenvoudige opgave werken. Bij de beoordeling worden per schrijver of schrijversgroep twee niet-schrijvers ingeschakeld. Zo kan de leerkracht de begeleiding op drie à vier groepen toespitsen.

5. Ter afronding

De taalleerkracht staat voor een tweesprong: taalonderwijs volledig afstemmen op het (zogenaamd) beperkte niveau van de beroepsschoolleerling? Of latente capaciteiten opsporen en activeren? Deze bijdrage accentueert de tweede mogelijkheid, en wel vanuit een vrij emancipatorische argumentatie.

Voor een nader antwoord werd taalonderwijs in een ruimer perspectief geplaatst: de opdracht van het Secundair Onderwijs: integrale persoonlijkheidsvorming en maatschappelijke weerbaarheid enerzijds en de overeenstemmende taalfuncties: expressie, conceptualisering en communicatie anderzijds.

Gepleit werd voor integratie van taalonderwijs in de diverse vakken en niet in het minst voor schrijfonderwijs. Onzes inziens ligt schrijven in het bereik van minder taalvaardige jongeren, mits aandacht voor een

aantal werkprincipes en stelselmatige didactische ondersteuning. Onze voorstellen lenen zich weliswaar voor een ultieme "praktijktoets".

Lieve VANMAELE,
Centrum voor Instructiepsychologie en
-technologie,
Vesaliusstraat 2
3000 LEUVEN

NOOT

¹ Illustraties voor vakken worden overwegend ontleend aan de eindtermen eerste leerjaar B en beroepsvoorbereidend jaar (D.V.O., 1993).

LITERATUUR

- AALSVOORT, VAN DER, M. & LEEUW, B. VAN DER, *Taal, school en kennis*, Enschede, VALO Moedertaal Nederlandse Taalunie, 1992.
- BERNSTEIN, B., *Class, codes and control*, London, Routledge and Kegan Paul, 1971.
- D.V.O., *Voorstel eindtermen secundair onderwijs eerste graad*, Brussel, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, 1993.
- LOWYCK, J., DE GELDER, E., HOEDT, F., & VANMAELE, L., *Scriptor: een computerleeromgeving voor schrijven* (Rapportering van het onderzoek "Functionele informatica in het beroepsonderwijs en het ontwikkelen van basisvaardigheden in lezen en schrijven", FKFO-project MI), Leuven, K.U. Leuven, Onderzoekscentrum voor Educatieve Technologie, 1990.
- LOWYCK, J., & VANMAELE, L., (1992). Schrijven voor jonge leerlingen. Een verkenning, *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1992, 14 (3), 206-220.
- MATTHIJSEN, M.A.J.M., *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs*, Deventer, Van Loghum-Slaterus, 1972.
- MINNAERT, A., A cry for help: zelfmoordgedrag en school, *Impuls*, 1989, 20 (1), 44-50.
- STANDAERT, R., De klasseraad. Nieuwe kansen voor opvoedend onderwijs, *Nova et Vetera*, 1977, 55 (1/2) 56-79.
- VANDEBURIE, R., Thema-gecentreerde interactie, *Impuls*, 1990, 21 (1), 30-35; 1991, 21 (4), 172-178.
- VANMAELE, L., LOWYCK, J., & WIELEMANS, K., *Vak- en taalstructuren: een verkenning van hun samenhang* (Rapportering van "Onderzoek van structuren en concepten in schoolvakken met het oog op het aanleren van specifieke taal- en denkstructuren in het vakkengeïntegreerd taalonderwijs", FKFO-project MI), Leuven, K.U. Leuven, Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie, 1992.
- VANMAELE, L., Ze hebben geen inzicht meer, *Klasse*, 1993, maart, 26-27.
- VANMAELE, L., Eindtermen en de dieptestructuur van vakken, *Impuls*, 1994, 24 (3), 123-141 (Themanummer over eindtermen voor het Middenschoolcongres over eindtermen, mei 1994a).
- VANMAELE, L., Schrijven: theorie en praktijk, *Onderwijskundig Lexicon*, II, B 1420, 1-17, Alphen aan den Rijn, Samson, 1994b.
- VETTENBURG, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U. Leuven, 1988.
- VETTENBURG, N., Moeilijke leerlingen: geen taak voor de leerkrachten alleen, *Impuls*, 1989, 20 (1), 36-43.

PROFIELEN VAN GESCHOOOLDE ALLOCHTONE VROUWEN OP DE ARBEIDSMARKT

Slechts één op drie allochtone jongeren behaalt een diploma van het secundair onderwijs. Een minderheid stroomt door naar het hoger onderwijs. Nochtans weet iedereen dat wie geen diploma heeft slechts weinig kansen maakt op de arbeidsmarkt en dat wie verder studeert betere werkkansen heeft. Vragen waarom zo weinig allochtonen slagen op school en zoveel migranten het moeilijk hebben om werk te vinden is ook vragen waarom een minderheid onder hen wél succesvol is. "Betekent succes in de opleiding ook succes op de arbeidsmarkt" is de kernvraag van een onderzoek verricht in 1993 aan het Hoger Instituut Voor de Arbeid¹. Er werden alleen gediplomeerde allochtonen betrokken. Drie opleidingsniveaus werden weerhouden: houders van een getuigschrift van het zesde jaar beroepssecundair onderwijs, gediplomeerden van het hoger onderwijs (H.O.B.U. of universiteit) en houders van een getuigschrift van een VDAB-Beroepsopleiding. Daarnaast werd eveneens een verdeling naar de drie belangrijkste nationaliteitsgroepen, Italianen, Marokkanen en Turken, nagestreefd. Deels om de lacune ten aanzien van de kennis van de positie van de andere sekse in te vullen – het merendeel van het migrantenonderzoek richt zich op mannen – en deels omwille van het belang dat aan de vrouw wordt toegeschreven in het integratieproces, werd besloten alleen met vrouwen te werken.

Samenvatting

Welke zijn de belangrijkste bevindingen van het onderzoek? De vraag of succes in de opleiding automatisch tot succes op de arbeidsmarkt leidt, kan niet zonder meer eenduidig beantwoord worden. In eerste instantie dient de vraag gesteld welk opleidingsniveau men behaald heeft. Deze vraag gaat ook zonder meer op voor gediplomeerde allochtonen. Hoe weinig migrantenjongeren er ook in slagen hun secundair onderwijs af te maken, toch is het niet voldoende gewoonweg een diploma in de wacht te slepen. Zo stelden we vast dat de meesten van het hoger onderwijs een gunstige arbeidsmarktpositie behaald hebben. De gediplomeerden van het beroepssecundair vormden echter het arme broertje. Het feit op zich dat zij er als allochtone minderheid in geslaagd zijn hun secundair volledig af te maken, staat dus niet borg voor een goede positie op de arbeidsmarkt. Ze kunnen echter nog extra kansen grijpen indien ze willen. Dit wordt aangetoond door de VDAB-groep. Hun arbeidsmarktpositie is veel gunstiger ook al heeft bijna de helft in het regulier onderwijs het hoger beroepssecundair niet eens gehaald. De VDAB-groep heeft op een andere, efficiëntere manier leren zoeken naar werk, voornamelijk bepaalde noodzakelijke vaardigheden beter ontwikkeld en een andere houding tegenover werk leren aannemen.

Wanneer we opleidingsniveau afwegen tegenover herkomst om succes op de arbeidsmarkt te verklaren, stellen we de duidelijkste verschillen vast naar opleidingsniveau. Toch stellen we ook herkomsteffecten vast die het opleidingsniveau overstijgen. Dit is het meest zichtbaar bij waarneming van discriminatie bij sollicitaties, bij zoek- en sollicitatiegedrag en met betrekking tot de houdingen die men aanneemt ten overstaan van bepaalde jobs. Het sociaal milieu is als zodanig niet dominant. Opvallend is wel dat de Italiaanse respondenten en de hoger geschoolden meer geconfronteerd werden met een positieve voorbeeldfunctie van de moeder in de zin dat meer het voorbeeld aan hen werd gesteld om te gaan werken.

De zoektocht naar geschoolde allochtone vrouwen

Oorspronkelijk was het de bedoeling te putten uit de gediplomeerden van het schooljaar 1989-1990 zodat we na een periode van drie jaar konden zien hoe hun instroom op de arbeidsmarkt verlopen was. Heel gauw merkten we echter dat het aantal gediplomeerden zo schaars was dat er geen significante conclusies getrokken zouden kunnen worden over instroomprofielen (dit zijn algemene typeringen van geslaagde en niet-geslaagde allochtone vrouwen bij hun intrede op de arbeidsmarkt). Dit noodzaakte ons om ook meer recent afgestudeerden in het onderzoek te betrekken. Enkele cijfers lichten dit toe.

Voor het schooljaar '89-'90 leverden de onderwijsinstellingen die voorzien in beroepssecundair onderwijs (Vlaanderen en Nederlandstalig Brussel)² de adressen van een 50-tal Italiaanse, een 90-tal Marokkaanse en een 70-tal Turkse meisjes die een getuigschrift behaald hadden van het zesde jaar beroepssecundair. Tot zover geen problemen. In het hoger onderwijs (H.O.B.U. en universiteiten)² studeerden er echter maar 14 Italiaanse, twee Marokkaanse en drie Turkse meisjes af. Deze geringe aantallen dwongen ons er toe ook de gegevens van de twee daaropvolgende schooljaren op te vragen. Dit verhoogde het aantal potentiële respondenten uit het hoger onderwijs tot 31 Italiaanse, 23 Marokkaanse en 7 Turkse. De VDAB-Beroepsopleiding vormt nog een verhaal apart. Voor het jaar 1990 verkregen wij de adressen van 52 Italiaanse, 15 Marokkaanse en 56 Turkse vrouwen. De gegevens van 1991 en '92 verhoogden deze aantallen tot 161 Italiaanse vrouwen, 88 Marokkaanse en 168 Turkse,... dachten wij. Wanneer we immers de bestanden van de drie jaren samenvoegden, merkten we dat een aantal onder hen zich in meer dan één jaar voor een VDAB-Beroepsopleiding had ingeschreven. In dit geval bleek het om langdurig werklozen te gaan die niet in ons onderzoeksdoel pasten. Hiermee was de kous nog niet af. Wanneer werd nagegaan wel-

ke opleidingen gevolgd werden, zagen we dat een aantal onder hen zich uitsluitend had ingeschreven voor opleidingen bedoeld voor speciale doelgroepen zoals schakelopleidingen (cursussen ter voorbereiding van een beroepsopleiding), weer-werk, jobclubs en Nederlands voor anderstaligen. Na eliminatie van deze gevallen werd het aantal potentiële respondenten uit de VDAB-Beroepsopleiding teruggebracht tot 56 Italiaanse, 49 Marokkaanse en 88 Turkse vrouwen.

Deze cijfers zijn reeds veelbetekenend. Hoewel we op basis van literatuur en statistieken konden vermoeden dat slechts weinig migrantenvrouwen een diploma behaald hebben, zijn de aantallen die wij vonden toch kleiner dan verwacht.

Algemene gegevens over de respondenten

Het onderzoek werd verricht aan de hand van een gestructureerde vragenlijst met daarin vragen over personalia en gezinssituatie, de schoolloopbaan, de loopbaan na de studies en de intrede op de arbeidsmarkt. Er waren aparte vragen voorzien voor diegenen die steeds bewust thuis gebleven zijn. Voor de afname van de vragenlijst werd een allochtoon interviewstersnetwerk uitgebouwd. Telkens werd er naar gestreefd om de interviews te laten afnemen door een vrouw van dezelfde origine als de respondenten.

In totaal werden 205 vragenlijsten afgenomen. Een groot deel van de doelgroepen (een kwart tot meer dan de helft) kon niet bereikt worden. Een aantal weigerde medewerking te verlenen. 181 vragenlijsten werden in aanmerking genomen voor analyse. Twaalf van deze 181 respondenten stellen dat ze steeds bewust thuis gebleven zijn of dat ze met andere woorden nooit de stap naar de arbeidsmarkt genomen hebben. De 169 vrouwen die wel op de arbeidsmarkt beschikbaar

zijn, werden verdeeld naar herkomstgroep en opleidingsniveau.

Op de totale onderzoeksgroep zijn de drie herkomstgroepen ongeveer gelijk verdeeld. We tellen dus globaliter één derde Italiaanse, één derde Marokkaanse en één derde Turkse respondenten. De drie opleidingsniveaus zijn ongelijk verdeeld. De grootste groep komt uit de VDAB-Beroepsopleiding. Zij vormt 44% van de onderzoeksgroep. De gediplomeerden van het hoger onderwijs zijn met een vijfde de kleinste cel. Diegenen die een getuigschrift van het beroepssecundair behaalden, maken een derde van het totaal aantal respondenten uit. Hoewel de herkomstgroepen gelijk verdeeld zijn over de totale groep respondenten zijn ze dat niet binnen elk opleidingsniveau. Het niveau beroepssecundair telt het meest Marokkaanse en Turkse vrouwen (40% en 37%) en het minst Italiaanse (24%). 'Hoger onderwijs' bestaat voor meer dan de helft uit Italiaanse vrouwen, telt een kwart Marokkaanse en slechts 14% Turkse. De VDAB-Beroepsopleiding bestaat met 49% grotendeels uit Turkse vrouwen en telt een kwart Marokkaanse en een kwart Italiaanse respondenten.

Nog iets meer over het opleidingsprofiel van de 'VDAB-groep'. In vergelijking met de groep beroepssecundair heeft 30% binnen het regulier onderwijs hetzelfde opleidingsniveau behaald, bijna de helft behaalde een lager opleidingsniveau. Kijken we naar de afstudeerdatum binnen het regulier onderwijs, dan onderscheiden we opnieuw twee grote groepen. Ongeveer de helft studeerde gedurende de laatste vier jaar af, één vijfde kwam van school voor 1985. En gaan we het soort VDAB-Beroepsopleiding na, dan onderscheiden we weer twee groepen: de helft volgde er één gericht op de secundaire sector (industrie) en 39% één binnen de tertiaire sector (diensten).

Tabel 1. Allochtone vrouwen naar herkomst en opleidingsniveau

HERKOMST	Opleidingsniveau			Totale groep (n=169) kolom% rij%
	Beroepssec. (n=59) kolom% rij%	Hoger Ond (n=36) kolom% rij%	VDAB-BO (n=74) kolom% rij%	
ITALIAANS (n=55)	23,7 25,4	58,3 38,2	27,0 36,4	32,5 100,0
MAROKKAANS (n=51)	40,0 45,1	27,8 19,6	24,3 35,3	30,2 100,0
TURKS (n=63)	37,3 34,9	13,9 7,9	48,6 57,1	37,3 100,0
Totale groep (n=169)	100,0 34,9	100,0 21,3	100,0 43,8	100,0 100,0

Leesvoorbeeld: De kolompercentages lees je van boven naar onder. Bijvoorbeeld: de groep beroepssecundair bestaat uit 23,7 Italiaanse respondenten, 40% Marokkaanse respondenten en 37,3% Turkse respondenten. 'n' geeft het aantal aan. De groep 'beroepssecundair' telt 59 respondenten. De rijpercentages lees je van links naar rechts. Bijvoorbeeld: 25,4% van de Italiaanse vrouwen behoort tot de groep beroepssecundair, 38,2% behoort tot de groep hoger onderwijs en 36,4% tot de groep VDAB-Beroepsopleiding. We tellen 55 Italiaanse vrouwen.

Analyseniveaus: Wie is succesvol op de arbeidsmarkt?

Wanneer we willen bepalen wie op de arbeidsmarkt succesvol is, moeten we er rekening mee houden dat onze respondenten niet gelijktijdig op de arbeidsmarkt beschikbaar waren aangezien ze uit drie verschillende afstudeerjaren geselecteerd werden. Om dit probleem op te lossen werd gewerkt met de maat "tewerkstellingspercentages". Dit percentage drukt de verhouding uit tussen de tijd dat men effectief gewerkt heeft en de tijd dat men beschikbaar was op de arbeidsmarkt. De totale groep werd vervolgens verdeeld in drie tewerkstellingsgroepen:

- 25% of minder van de beschikbare tijd op de arbeidsmarkt tewerkgesteld (n=49 of 29% van de totale onderzoeksgroep);
- tussen 25% en 75% van de beschikbare tijd op de arbeidsmarkt tewerkgesteld (n=49 of 29% van de totale onderzoeksgroep);
- 75% of meer van de beschikbare tijd op de arbeidsmarkt tewerkgesteld (n=71 of 42% van de totale onderzoeksgroep);

Tewerkstellingspercentages

Opleidingsniveau en herkomst zijn niet evenredig verdeeld over de drie tewerkstellingsgroepen. Op de eer-

ste plaats bekijken we de verdeling naar opleidingsniveau. Gediplomeerden van het beroepssecundair vinden we het meest terug in de laagste tewerkstellingsgroep. Bijna de helft heeft 25% of minder van de beschikbare tijd op de arbeidsmarkt gewerkt. Gediplomeerden van het hoger onderwijs vinden we het meest terug in de hoogste tewerkstellingsgroep. 61% heeft 75% of meer gewerkt. Houders van een VDAB-getuigschrift vertonen hetzelfde, zij het iets minder uitgesproken tewerkstellingspatroon dan het niveau "hoger onderwijs". De meerderheid, 48%, behoort tot de groep met de hoogste tewerkstellingspercentages. (zie tabel 2)

Op de tweede plaats bekijken we de verdeling van herkomst over de tewerkstellingsgroepen. Hiervoor tellen we per tewerkstellingsgroep het aantal respondenten van dezelfde origine samen, ongeacht hun opleidingsniveau. Hier blijkt dat de Italiaanse vrouwen succesvoller waren op de arbeidsmarkt dan de twee andere herkomstgroepen. Meer dan de helft van hen is terug te vinden in de groep met de hoogste tewerkstellingspercentages. Slechts een minderheid was 25% of minder tewerkgesteld. De Marokkaanse en de Turkse respondenten zitten zowel geconcentreerd in de hoogste als in de laagste tewerkstellingsgroep (telkens ruim een derde) (zie tabel 3).

Tabel 2. Verdeling van de tewerkstellingsgroepen naar opleidingsniveau*

Tewerkstellingsgroepen	Opleidingsniveau			
	Beroeps (n=59) kolom %	Hoger (n=36) kolom %	VDAB-BO (n=74) kolom %	Totaal (n=169) kolom %
< = 25%	45,8	8,3	25,7	29,0
> 25 & < 75%	28,8	30,6	28,4	29,0
> = 75%	25,4	61,1	45,9	42,0
<i>Totaal</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Tabel 3. Verdeling van de tewerkstellingsgroepen naar herkomst*

Tewerkstellingsgroepen	Herkomst			
	ITA (n=55) kolom %	MAR (n=51) kolom %	TUR (n=63) kolom %	Totaal (n=169) kolom %
< = 25%	10,9	39,2	36,5	29,0
> 25 & < 75%	34,5	25,5	27,0	29,0
> = 75%	54,5	35,3	36,5	42,0
<i>Totaal</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

* Gebruikte afkortingen in de tabellen:

Herkomst:

- ITA: Italiaanse respondenten
- MAR: Marokkaanse respondenten
- TUR: Turkse respondenten

Opleidingsniveau:

- Beroeps: Getuigschrift van het zesde jaar beroepssecundair
- Hoger: Diploma van het Hoger Onderwijs Buiten de Universiteit (H.O.B.U.) of van de universiteit
- VDAB-BO: Getuigschrift van een VDAB-Beroepsopleiding

De ongelijke verdeling van opleidings- en herkomstgroepen over de tewerkstellingsgroepen wijst erop dat het tewerkstellingspercentage in sterke mate samenhangt met herkomst en opleidingsniveau. Voor de verdere analyse waren dan ook de volgende drie niveaus van belang: tewerkstellingsgroep, opleidingsniveau en herkomst.

Resultaten

Op de eerste plaats gaan we na hoe de intrede op de arbeidsmarkt is verlopen. Op de tweede plaats komen individuele factoren ter verklaring van succes op de arbeidsmarkt aan bod. We richten ons hierbij op het zoek- en sollicitatiegedrag en de arbeidsmotivatie. Op de derde plaats nemen we sociale factoren in beschouwing. Het sociaal milieu van de respondenten wordt in kaart gebracht en we maken een vergelijking tussen de opvattingen van de allochtone gemeenschap en van de respondenten over gangbare normen en waarden.

1. Verloop van de intrede op de arbeidsmarkt

De vraag naar de huidige arbeidsmarktpositie levert het volgende beeld op. Bij een vergelijking van de drie tewerkstellingsgroepen stellen we vast dat, naarmate de groep hogere tewerkstellingspercentages vertoont, het aantal respondenten dat op het ogenblik van de bevraging werkt, stijgt en het aantal werkzoekenden daalt. Daarnaast was er ook een duidelijk patroon merkbaar in het opleidingsniveau. Driekwart van de gediplomeerden uit het hoger onderwijs had een job op het moment van bevraging. De twee andere opleidingsniveaus tellen elk een kwart minder werkenden. De analyse naar herkomst leverde een verschil op voor de Turkse vrouwen. Het percentage dat op het ogenblik van de bevraging een job had, lag er beduidend lager, wat niet door de ongelijke verdeling naar opleidingsniveau kon verklaard worden.

De huidige activiteit is slechts een momentopname. Om het verloop van de intrede op de arbeidsmarkt te analyseren, berekenden we de intredewerkloosheid die gelijk is aan de werkloosheidsperiode van de eerste dag dat men zichzelf beschikbaar stelt op de arbeidsmarkt tot de eerste job. We stelden een zeer sterk negatief verband vast tussen het individueel tewerkstellingspercentage en de duur van de intredewerkloosheid, en dit zowel voor de totale groep als voor quasi elke cel van elk analyseniveau. Dit betekent dat een langdurige intredewerkloosheid meestal gepaard gaat met een laag tewerkstellingspercentage, en omgekeerd. Het komt er dus met andere woorden op aan na de intrede op de arbeidsmarkt zo snel mogelijk aan werk te geraken. Aangezien de meerderheid van elke tewerkstellingsgroep (met uitzondering van diegenen die nog nooit gewerkt hebben) tot nu toe slechts één job gehad heeft, komt het er niet op aan zo vlug mogelijk eender welke job te vinden, maar wel zo vlug mogelijk een job met werkzekerheid te bemachtigen. Deze relatie blijkt in iets mindere mate op te gaan voor "hoger onderwijs", voor wie "job-shopping" dus iets meer geoorloofd lijkt. Deze "of-of-relatie": of je vindt meteen een relatief vaste job of je wordt lang-

durig werkloos, komt ook minder voor bij de Italiaanse groep, die meer gediplomeerden uit het hoger onderwijs telt dan de twee andere herkomstgroepen. Aangezien het belangrijk is snel een "standvastige" job te vinden, leek het ons vooral interessant na te gaan hoe men die eerste job gevonden heeft. Van de respondenten met hoge tewerkstellingspercentages vonden de meesten hun eerste job door actief te solliciteren (spontane sollicitaties of naar aanleiding van een advertentie), via de VDAB of via persoonlijke contacten. Gediplomeerden uit het beroepssecundair vonden hun eerste job meer dan de anderen via een interimbureau. Deze groep telt echter het grootste aantal respondenten met lage tewerkstellingspercentages. Interimbureaus blijken dus niet de goede weg te zijn naar een gunstige arbeidsmarktpositie, aangezien zij enkel kortstondige jobs kunnen aanbieden en het aangewezen lijkt zo vlug mogelijk een baan met werkzekerheid te vinden. De stelling dat het erop aankomt na de intrede op de arbeidsmarkt zo vlug mogelijk een vaste baan te vinden, wordt bevestigd door het feit dat de respondenten met een hoog tewerkstellingspercentage meer dan de anderen bij hun eerste job een contract van onbepaalde duur aangeboden kregen.

2. Individuele factoren van belang voor succes op de arbeidsmarkt

Twee thema's uit de vragenlijst zijn hiervoor van belang. Dat zijn enerzijds het zoek- en sollicitatiegedrag van de respondenten en anderzijds haar motivatie om te gaan werken, waaronder we ook de voorwaarden rekenen die respondenten eventueel aan een job stellen.

2.1. Zoek- en sollicitatiegedrag

De eerste regel die af te leiden viel uit de analyse van het zoek- en sollicitatiegedrag is de volgende: "hoe vroeger je naar werk begint te zoeken, hoe beter". Personen met een hoog tewerkstellingspercentage zijn vroeger dan de anderen naar werk beginnen zoeken. Bovendien varieert dit tijdstip in functie van het opleidingsniveau. De VDAB-groep en 'hoger onderwijs' zijn vroeger beginnen solliciteren dan de groep 'beroepssecundair'. Wanneer we dezelfde gegevens analyseren naar herkomst, vallen de Marokkaanse respondenten op doordat zij vroeger beginnen zoeken zijn en de Turkse doordat zij dit het langst uitstelden. Deze bevindingen zijn net omgekeerd van datgene wat je uitgaande van de ongelijke verdeling naar opleidingsniveau zou verwachten.

Een beroep doen op hulp van familieleden of vrienden om werk te zoeken, lijkt niet meteen de meest aangewezen strategie. Zowel de groep met de laagste tewerkstellingspercentages als het niveau beroepssecundair dat daarin het meest vertegenwoordigd zijn maken meer dan de anderen hiervan gebruik. De analyse naar herkomst levert een apart patroon op voor de Marokkaanse vrouwen, dat niet aansluit bij de verdeling over tewerkstellingsgroepen en opleidingsniveau.

Dat er sprake is van rechtstreekse discriminatie op de arbeidsmarkt wordt aangetoond in de vragen betref-

fende de houding van de werkgever bij sollicitaties. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat het gaat om de perceptie van de sollicitanten. Naast het feit dat Italiaanse vrouwen minder dan de Marokkaanse en de Turkse geconfronteerd werden met discriminerende houdingen op de arbeidsmarkt, heeft ook 'hoger onderwijs' in mindere mate discriminatie op de arbeidsmarkt waargenomen. Hoewel 'hoger onderwijs' vooral uit respondenten van Italiaanse origine bestaat, hebben wij toch de indruk dat zij beter gewaagd zijn tegen zulke houdingen dan lagere opleidingsniveaus. Het gevaar van een fatalistische houding en een negatief zelfbeeld wordt zo ook minder dreigend.

Voor het opleidingsniveau blijkt dus samen te gaan met een verschillend zoek- en sollicitatiegedrag. Dit blijkt ook uit de beoordeling van reeds gebruikte sollicitatiekanalen. "Hoger onderwijs" en VDAB blijken op een gelijkaardige manier op zoek te gaan naar werk, zij het dat de VDAB-Beroepsopleiding meer negatieve ervaringen heeft met actieve sollicitaties. De analyse naar tewerkstellingsgroepen levert niet veel nieuws op. Wat de analyse naar herkomst betreft, durven we stellen dat de Italiaanse respondenten zich duidelijk anders opstellen tegenover persoonlijke contacten. Zij beoordelen dit sollicitatiekanaal negatiever en maken er bovendien veel minder gebruik van.

2.2. Arbeidsmotivatie

De eerste vraag die over arbeidsmotivatie gesteld werd, was: "Waarom wilt u in de eerste plaats buitenshuis gaan werken?". Noch de tewerkstellingsgroepen, noch de opleidings- of de herkomstgroepen verschillen wat het antwoord hierop betreft. Hoewel financiële redenen voor iedereen de belangrijkste zijn en als eerste werden genoemd, werd het sociale aspect voor veel meer respondenten aangehaald. Op de derde plaats kwam voor een niet onbelangrijk aantal respondenten de zelfstandigheid die men kan verwerven door te gaan werken. Dit wordt bevestigd door het feit dat de ganse groep respondenten zich afzet tegen de traditionele opvatting (d.w.z. een vrouw hoort thuis bij haar gezin) die de allochtone gemeenschap in hun ogen met betrekking tot de arbeidsmarktparticipatie van de vrouw aanneemt.

Op de tweede plaats werd gevraagd aan te geven in welke mate men akkoord gaat met een aantal uitspraken die een bepaalde vorm van arbeidsmotivatie illustreren. Vooral de analyse naar tewerkstellingsgroepen levert een duidelijk patroon op. Personen met een hoog tewerkstellingspercentage scharen zich minder achter de stellingen die een instrumentele arbeidsmotivatie (gaan werken om de kost te verdienen) typeren. Ook hechten zij er veel belang aan te kunnen tonen wat ze waard zijn. Daarnaast gaan er in deze groep minder respondenten akkoord met de stelling dat je vrienden kunt maken op het werk. Ook hechten zij minder belang aan de maatschappelijke waarde van werk.

De analyse naar opleidingsniveau levert het volgende patroon op. 'Hoger onderwijs' gaat het meest akkoord met de stelling die intrinsieke arbeidsmotivatie (gaan werken omdat je het graag doet) typeert, de VDAB-Beroepsopleiding het minst. 'Hoger onder-

wijs' vertoont de laagste instrumentele arbeidsmotivatie, de groep 'beroepssecundair' de hoogste. Zichzelf kunnen bewijzen in zijn job wordt voornamelijk gewaardeerd door 'hoger onderwijs', de groep 'beroepssecundair' hecht hier het minst belang aan.

Om ondermeer een beeld te krijgen van het soort jobs dat men graag doet, werd van enkele eigenschappen gevraagd aan te geven hoe belangrijk men het vindt dat deze aanwezig zijn in hun job. Vooral niveau 'beroepssecundair' blijkt belang te hechten aan de expressieve waarde van werk (individuele ontplooiingsmogelijkheid). Tevens zijn zij het meest gesteld op een stressarme omgeving. Dit geldt tevens voor de groep met de laagste tewerkstellingspercentages. De Turkse respondenten tenslotte hechten het meest belang aan de zekerheid niet ontslagen te worden.

Tenslotte trachtten we in te schatten hoe veeleisend men is ten aanzien van werkomstandigheden. Men diende aan te duiden in welke mate men in geval van werkloosheid bereid zou zijn bepaalde niet-ideale jobs aan te nemen. De volgende resultaten vallen het meest op:

- de groep met de laagste tewerkstellingspercentages treedt faalangstiger op tegenover jobs waarvoor een ander of een hoger diploma is vereist;
- de groep met de hoogste tewerkstellingspercentages is meer bereid onregelmatig werk aan te nemen;
- 'hoger onderwijs' staat positiever tegenover jobs waarvoor een ander of een hoger diploma is vereist;
- 'hoger onderwijs' neemt een negatievere houding aan tegenover halftijds werk;
- maar een minderheid van de Turkse vrouwen is bereid onregelmatig werk aan te nemen, deze groep telt ook wel veel meer gehuwde respondenten met kinderen.

3. Sociale factoren van belang voor de arbeidsmarkt

3.1. Sociaal milieu

Van de totale groep respondenten behoort de absolute meerderheid (86%) tot de tweede generatie. Wanneer we dit bekijken voor de drie analyseniveaus zijn de volgende vaststellingen het belangrijkste:

- de groep met de laagste tewerkstellingspercentages telt minder personen uit de tweede generatie en meer uit de eerste generatie;
- slechts een absolute minderheid van 'hoger onderwijs' behoort tot de eerste generatie, van de VDAB-Beroepsopleiding daarentegen wordt wel één vijfde tot de eerste generatie gerekend;
- slechts een absolute minderheid van de Italiaanse vrouwen behoort tot de eerste generatie, bij de Marokkaanse en vooral de Turkse respondenten zijn dat er meer.

Hieruit kan voorzichtig besloten worden dat eerste-generatie-migranten vrouwen het moeilijker hebben op de arbeidsmarkt dan de tweede-generatie-migranten vrouwen.

De burgerlijke staat en gezinssamenstelling van de respondenten lijken van invloed te zijn op haar tewerkstellingspercentage, daar de meeste gehuwden (met

kinderen) net in de groep met de laagste tewerkstellingspercentages terug te vinden zijn. Tevens behoort hun partner meer dan in de andere groepen tot de eerste generatie migranten, en zijn de meeste partners bovendien nog maar maximum vijf jaar in België. Toch geldt dit niet geheel voor de VDAB-Beroepsopleiding. Daar tellen we meer gehuwden (met kinderen) maar bijna de helft heeft een hoog tewerkstellingspercentage.

Wat de sociaal-economische positie van de partner betreft, stellen we de volgende verschillen vast. 'Hoger onderwijs' telt meer partners met een hoog opleidingsniveau. In de VDAB-groep ligt het percentage wiens partner werkt het hoogst.

We stellen niet veel verschillen vast in de sociaal-economische positie van de vader maar wel in de sociaal-economische achtergrond van de moeder. In de groepen die het meest succesvol zijn op de arbeidsmarkt komt het immers meer voor dat de moeder buitenshuis werkt. De respondenten die succesvol zijn op de arbeidsmarkt werden dus meer dan de anderen geconfronteerd met een stimulerende voorbeeldfunctie van de moeder.

In tegenstelling tot wat sommigen verwachten is de concentratiegraad van allochtonen in een bepaalde buurt van weinig belang. De aanwezigheid van een al dan niet groot aantal landgenoten in dezelfde buurt houdt geen systematisch verband met succes op de arbeidsmarkt. We stellen wel een verschillend patroon vast inzake de contacten met de autochtone (Belgische) gemeenschap. De groep met de hoogste tewerkstellingspercentages blijkt meer Belgische vrienden te hebben dan de andere tewerkstellingsgroepen. Deze bevinding biedt ondersteuning voor de stelling dat arbeid een participatie aan de ruimere samenleving bevordert en een voedingsbodem biedt voor contacten met de autochtone bevolking. Daarnaast onderscheidt 'hoger onderwijs' zich doordat zij, zoals kon worden verwacht, meer Belgische vrienden heeft.

3.2. Wat denkt de allochtone gemeenschap over de positie van de vrouw en wat denkt de respondente daar zelf van? Een vergelijking

Heeft de allochtone gemeenschap veel invloed op de arbeidsmarktpositie van een vrouw? Wat denkt de gemeenschap erover en hoe stelt de respondente zich zelf op? Door middel van een aantal stellingen werd getoetst welke normen en waarden de allochtone gemeenschap volgens de respondente koestert. Nadien werd getoetst wat zij daar zelf over denkt. Op deze manier konden de twee opvattingen, die van haar allochtone gemeenschap en die van haar zelf, tegenover elkaar afgewogen worden. Over het algemeen

stelt men zich autonoom op tegenover de traditionele opvatting over de vrouw die de allochtone gemeenschap voor ogen heeft. In dit opzicht stellen de meesten zich dus niet groepsloyaal op. Dit wijst er ook op dat de gemeenschap niet beantwoordt aan het sociale-promotiemodel in de zin dat zij minder tolereert dat een vrouw zich op een Westerse wijze "emancipeert", dat ze bijvoorbeeld gaat werken, zeker niet wanneer zij een eigen gezin heeft.

Met betrekking tot de stellingen die duiden op een zekere achterstelling van de (allochtone) vrouw, sluiten de respondenten zich over het algemeen wél aan bij de opvatting van de gemeenschap, die getuigt dat er van een dergelijke achterstelling wel degelijk sprake is.

Wanneer we het hebben over discriminatie wegens een vreemde herkomst, onderscheidt de Italiaanse groep zich van de twee andere herkomstgroepen doordat zij dat minder bevestigt. Dit sluit aan bij de vaststelling dat de Italiaanse vrouwen minder dan de Marokkaanse en de Turkse vrouwen discriminatie waarnamen bij sollicitaties. De Italiaanse respondenten vinden wel meer dan de anderen dat een vrouw vaak gediscrimineerd wordt omwille van het geslacht.

Besluit

Tegenover elke vaststelling die een categoriaal beleid voorstaat, gericht op de verschillende nationaliteits- of herkomstgroepen, staat er één die meer duidt op een aanpak gericht op het opleidingsniveau. Hoewel we dus een aantal herkomsteffecten vaststellen die het opleidingsniveau overstijgen, stellen we evenwel verschillen vast die terug te brengen zijn tot het opleidingsniveau. Het is echter belangrijk in te zien dat de herkomst niet een allesomvattende verklaring biedt voor de maatschappelijke positie. Net als autochtone Belgen biedt hun opleidingsniveau hen bepaalde voor- en nadelen. Daar waar herkomst hun maatschappelijke positie omwille van discriminatie in gevaar brengt, moeten evenwel maatregelen genomen worden.

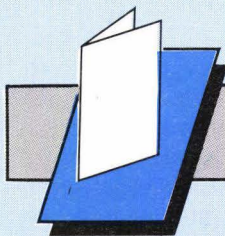
Annemie JENNES

Hoger Instituut Voor de Arbeid
E. Van Evenstraat 2E
3000 Leuven
tel. 016/32 53 59 - 33 26

NOTEN

¹ Opdrachtgever van dit onderzoek was de Minister van Tewerkstelling en Arbeid en van het Gelijke Kansenbeleid voor Mannen en Vrouwen, Mevr. M. Smet.

² Uitgezonderd het gemeenschapsonderwijs.



KATERN:

MEISJES- EMANCIPATIE

In april 1994 organiseerde de Griekse Staatssecretaris voor Gelijke kansen, mevrouw M. Arseni, in samenwerking met de Cel Gelijke kansen van de Europese Commissie een conferentie over "Onderwijs en gelijke kansen". Onder de vele analyses van seksisme in materialen en schoolpraktijken, viel de humoristische, maar tegelijk zeer diepgaande bijdrage op van Professor G. Tsiakalos die verbonden is aan de Universiteit van Thessaloniki. Via hem werd in de universiteit een afdeling "Samenleving, sekse en opleiding" opgericht, de enige in Griekenland. Projecten van Nederland, België, Ierland en Italië waren uitgenodigd om hun interventiewerk toe te lichten. Voor België was dit dus het project "Diversificatie van de studiekeuze van meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs". De bijdrage van professor G. Tsiakalos werd door toedoen van de Europese Commissie in diverse taken vertaald. Hieronder verschijnt de Nederlandse vertaling. In een latere katern zullen de vorderingen van het project Diversificatie nader toegelicht worden.

J. Desmet-Goethals, coördinator van het project diversificatie
p/a Jozef II-straat 68, 1040 BRUSSEL.

SEKSISME, RACISME EN SOCIALE UITSLUITING: DE BIJDRAGE VAN HET ONDERWIJS

Het eerste deel van mijn bezinning bevat een overzicht van de sociale gegevens die de verschillende posities van de twee geslachten kenmerken en de wetenschappelijke gegevens die de concrete verschillen verklaren. In het tweede deel van mijn bijdrage ga ik nader in op de relatie tussen de verschijnselen seksisme, racisme en sociale uitsluiting en op de mogelijkheden van het onderwijs om bij te dragen tot het overwinnen daarvan. Mocht mijn voorstelling van de sociale verschijnselen uw verbazing wekken, dan vraag ik enig geduld, ook al meent u dat de wereld die ik hier beschrijf, niet de onze is. Houd echter wel voor ogen dat de wetenschappelijke gegevens die ik u zal voorleggen – en daar gaat het hier om – volledig met de werkelijkheid overeenstemmen.

De sociale gegevens

De rol van de man in onze samenleving blijft nog steeds deze van echtgenoot en vader, terwijl zijn optreden in het openbare leven van ondergeschikt belang is. In de politiek, op de kansels van onze kerken, in universiteitsbesturen, in het economisch leven en algemeen in alle besluitvormingscentra en op de hoogste posities worden vrouwen aangetroffen.

Vrouwen maken de wetten: slechts 4% van onze volksvertegenwoordigers zijn mannen. Een vrouwelijke Eerste minister, vrouwelijke ministers, werkgeefsters, vakbondsleidsters, priesteressen – overall vrouwen. Zelden ziet men een man op een hoge positie. De zeldzame gevallen zijn voornamelijk een alibi, al zouden er zogezegd gelijke kansen bestaan om bij te dragen aan een nieuwe maatschappelijke realiteit.

In theorie zijn de mannen in onze samenleving gelijkwaardig aan de vrouwen. Ongeveer een derde van de

werknemers is mannelijk. De meesten van hen bevinden zich op de lagere posities en ontvangen, ook in de typische mannenberoepen zoals hulp in de huishouding, kapper, typist, kleuterleider, etc., een lager loon dan de vrouwen.

Veel vrouwen betwijfelen of mannen geschikt zijn voor een rol als chef, omdat de man – zoals bekend – meer vanuit zijn gevoel reageert dan vanuit zijn verstand en meer moeite heeft om zijn wil door te zetten. Bovendien verkiezen de mannen zelf ook liever een vrouw dan een man als chef, ongetwijfeld omdat zij een man die zijn beroeps carrière tot hoogste levensdoel maakt, niet meer als 'natuurlijk' ervaren.

De traditionele opvatting wil ook nu nog dat de man vooral thuis blijft en dat wordt van generatie tot generatie doorgegeven via zijn bijzondere activiteit: het opvoeden van de kinderen. Zo worden de mannen als vanzelfsprekend tot de idee gebracht dat het hoogste

persoonlijk levensgeluk erin bestaat vader te zijn en kinderen groot te brengen.

Onze tijd met stormachtige technologische ontwikkelingen en daaruit voortvloeiende maatschappelijke veranderingen, brengt ook veranderingen mee in de typische rollen van de geslachten. Zo zijn nu veel vrouwen geneigd om hun mannen een betrekking buitenshuis toe te staan, gewoonlijk echter op voorwaarde dat de opvoeding, en daarmee de toekomst van de kinderen, niet de dupe wordt van de uitoefening van een beroep.

De wetenschappelijke gegevens

Het voorafgaande is u natuurlijk bekend, omdat het beantwoordt aan uw eigen dagelijkse ervaringen en deel uitmaakt van de belangrijkste verzamelde kennis van de mensheid! Deze 'vanzelfsprekende' structuren en sociale gedragsregels zijn natuurlijk niet toevallig ontstaan in de menselijke samenleving, maar berusten op een solied biologisch fundament.

De natuur heeft de eerste plaats bestemd voor de vrouwen, omdat alleen zij kinderen kunnen baren en het voortbestaan van de menselijke soort dus kunnen garanderen. Men kan er niet aan twijfelen dat dit de hoogste prestatie is die de mens kan leveren: hierop berust de traditionele "hogere rang" van de vrouw. De rol van de man daarentegen is door de natuur beperkt tot de verzorging van vrouw en kinderen – met andere woorden: zijn rol kan gedefinieerd worden als een aanvulling op die van de vrouw.

Dit duidelijk verschil tussen de biologisch voorbestemde rollen is al sinds het begin van de mensheid de basis van de verschillende sociale waardering van de rol en de positie van de beide geslachten. Natuurlijk weten wij uit de sociale antropologie dat de verschillende waardering in de diverse culturen en tijdperken verschillend tot uiting kwam, maar dat niveau en strekking ervan constant bleven.

Er zijn veel en complexe mechanismen waarmee de biologie sociale rollen en posities beïnvloedt. Natuurlijk is ook de opvoeding beïnvloed door biologische anatomische verschillen. Een voorbeeld: de mannelijke genitaliën zijn door moeder natuur onbeschermd gelaten, in tegenstelling tot de vrouwelijke. Uit dit feit vloeit een verschil in de opvoeding van de seksen voort. Concreet hebben de vaders voor de jongens beschermingsmechanismen ontwikkeld, die de vorm van verbodsbepalingen aannamen en bedreigingen van buitenaf moeten afwenden. Neem als voorbeeld het voetbalspel – een typische meisjessport – dat voor jongens grote risico's inhoudt, omdat een bal zeer gemakkelijk de 'edele delen' van het jongenslichaam kan treffen en beschadigingen voor het leven kan aanrichten. Kijk eens op de voetbalvelden, waar de laatste tijd ook mannenteams beginnen te verschijnen. Stel U dan voor dat de ploeg van de tegenstanders zich opmaakt voor een vrije trap in het goalgebied en de verdedigende ploeg een muurtje vormt. Met hoeveel gratie kruisen de vrouwen de handen voor de borst: zij vormen een beeld van rust, zekerheid en zelfvertrouwen, een beeld van een wezen dat geschapen is voor voetbal, zonder angsten of beperkingen.

En nu het beeld van de andere sekse! Een beeld, even belachelijk als lelijk. Kenmerkend voor deze scène is dat de verdedigende spelers die het muurtje vormen met panische schrik op het gelaat hun geslachtsdelen met de handen moeten beschermen. Een natuurlijk gevolg van het feit dat een sport zoals voetbal niet geschikt is voor de mannelijke sekse.

Het besef van veel dergelijke biologische verschillen heeft uiteraard geleid tot opvoedingspraktijken waarbij jongens van al te woeste spelletjes weerhouden worden. Tegelijk leren de meisjes al heel vroeg dat zij met deze eigenaardigheden rekening moeten houden en de jongens beschermen; dit uit zich later in symbolische gebaren als een jas helpen aantrekken, een deur openhouden en voor laten gaan – Gentlemen first!

Laat ons nog even bij de biologische verschillen blijven. Zeer kort haal ik enkele representatieve voorbeelden aan uit de massa gegevens en interpretaties die de wetenschap ons aanreikt:

- Genesis, het eerste boek van de Heilige Schrift, geeft duidelijk aan dat de vrouw biologisch hoger staat. In het scheppingsverhaal is er van de eerste tot de zesde dag een biologisch opgaande lijn van de eenvoudigste tot de meest complexe organismen, met als bekroning de schepping van de vrouw.
- Vrouwen leven langer dan mannen, zo brengen zij traditie en cultuur van de ene generatie naar de volgende over. De biologische voorsprong heeft tot gevolg dat aan vrouwen een belangrijker rol wordt toebedeeld dan aan mannen, tot in de zuiver sociale bezigheden toe.
- Vrouwen hebben als 23e paar chromosomen de zogenaamde XX-chromosomen, de mannen XY. Het Y-chromosoom dat het mannelijk geslacht bepaalt, is in feite een 'overschot van een chromosoom' met een zeer geringe genetische lading. In veel soorten wordt het mannelijk geslacht geschapen zonder Y-chromosoom maar alleen door weglating van het tweede X-chromosoom. Op grond van bovengenoemde gegevens omschrijven veel vrouwelijke en mannelijke biologen het mannelijk geslacht als 'biologisch onvolkomen vrouwelijk'. Ook een niet-specialist kan aan de hand van een reeks mannelijke geslachtskenmerken zien dat deze definitie een solied fundament heeft. Hoe anders valt bijvoorbeeld te verklaren dat de mannenborst voorzien is van tepels?
- Kenmerkend voor het verschil in biologisch belang van de twee geslachten is het feit dat het ei, de vrouwelijke bijdrage aan de voortplanting van de soort, 85 000 keer groter is dan het zaadje (sperma), de mannelijke inbreng. Terwijl sperma alleen uit chromosomen bestaat, bevat het ei bovendien plasma dat de nodige energie verschaft voor de eerste ontwikkelingsstadia van het nieuwe organisme. Er zijn trouwens ook aanwijzingen dat het plasma aanvullende genetische informatie bevat, reden waarom wij spreken van exo-chromosomatische erfelijkheid, die reeds werd aangetoond in planten en in vele diersoorten.
- De gedragsbiologie heeft beschreven hoe de samenleving van verschillende soorten zijn georganiseerd.

seerd in overeenstemming met de aanvullende rol van de mannetjes. Deze rol hangt samen met de ecologische omstandigheden waarin de betreffende soort leeft. Zo zien we in veel gevallen dat:

- de vrouwtjes uit vele mannetjes de sterkste kiezen. Daartoe worden de mannetjes tot tweegevechten gebracht, totdat is vastgesteld welk dier het sterkst is. Dit gebeurt wanneer er in de omgeving machtige vijanden voor de soort voorkomen en de overlevingskansen dus afhangen van een optimale fysieke toestand van de jongen;
 - de vrouwtjes er een harem van mannetjes op nahouden (polyandrie). Dit doet zich gewoonlijk voor wanneer het vereiste voedsel voor de jongen en het wijfje van ver moeten worden aangeslept. Voor dat doel worden mannetjes ingezet en de exploitatie van meerdere mannetjes zorgt voor een rijkere aanvoer;
 - meerdere wijfjes samen één mannetje voor de voortplanting delen. Dit gebeurt wanneer het voedsel op een klein oppervlak verzameld wordt en de aanwezigheid van meerdere mannetjes, nodig voor voortplantingsdoeleinden, de hoeveelheid voedsel voor de wijfjes zou beperken;
 - de wijfjes de mannetjes na de paringsdaad verslinden (b.v. sommige soorten spinnen) of laten verhongeren (b.v. de bijen).
- In het algemeen is het mannelijk geslacht in de natuur niet onmisbaar. Zo kennen wij een massa voorbeelden van voortplanting van een soort zonder interventie van het mannelijk geslacht – de zogenaamde parthenogenese – terwijl voortplanting zonder het vrouwelijk geslacht niet mogelijk is. Heden is voortplanting uitsluitend uit het ei wetenschappelijk mogelijk en zijn er succesvolle experimenten uitgevoerd met kikkers, konijnen, enz.

Aan de hand van deze gegevens en de stormachtige ontwikkeling van de biologische kennis vragen vele vrouwen zich af waar de mannelijke soort tegenwoordig nog toe dient. Biologisch gezien toch wel ergens toe: variatie onder de nakomelingen van een soort wordt bereikt via twee verschillende geslachten. Variatie leidt tot een soort met een groter aanpassingsvermogen en dus tot meer overlevingskansen wanneer omgevingsfactoren wijzigen. Dat is een basisprincipe van de biologie en verklaart het voorkomen van de mannelijke sekse. Heden is het echter de menselijke soort die de omgevingsvoorwaarden verandert en aanpast aan de biologie, en niet andersom. Daaruit volgt dat het bestaan van twee seksen niet meer de biologische betekenis heeft van vroeger.

Laten wij echter geen overhaast gebruik maken van alle technologische mogelijkheden. De speciale rol van de man in de samenleving, in de eerste plaats in de opvoeding van de kinderen, houdt archaische en dus achterhaalde gedragingen en structuren in stand en is in die zin ongetwijfeld negatief voor de menselijke samenleving. Anderzijds kunnen wij niet loochenen dat het bestaan van mannen, naar het zich laat aanzien, beantwoordt aan een behoefte zowel van de kinderen als van een weliswaar kleine, maar nog wel bestaande groep vrouwen.



Sinds enkele jaren zijn wij getuige van de activiteiten van de zogenaamde "mannenbeweging". De mannen eisen gelijk loon voor gelijk werk. Zij willen niet meer afhankelijk zijn van hun vrouwen, maar willen haar gelijkwaardige partners zijn.

Het wantrouwen en de vijandschap tegen deze beweging zijn ook bij de mannen zelf nog intens aanwezig. Ten dele is dit te wijten aan het fanatisme waarmee de zogenoemde geëmancipeerde mannen veranderingen eisen: terwijl vrouwen hoogstens geïrriteerd zijn, worden mannen hysterisch; terwijl vrouwen hun stem verheffen, schreeuwen de mannen. Vooral echter is dit te wijten aan het feit dat de mannenbeweging veranderingen van de tot op heden bestaande toestand wil en hiervoor een overgangperiode eist waarin mannen geprivilegieerd worden. Afgezien van het feit dat geen mens er zeker van is dat de nagestreefde veranderingen mogelijk zijn en niet indruisen tegen biologische wetmatigheden van de geslachten, zouden privileges zoals quotaregeling enz., de voorschriften over de gelijke beloning van verdiensten en gelijke behandeling van personen, ongeacht geslacht of ras, ontkrachten. Precies dit laatste vormt toch de hoogste verworvenheid van onze menselijke beschaving en als dit wordt aangetast, wordt daarmee het fundament van beschaving en democratie ondergraven!

Racistische en seksistische ideologieën

Om een belangrijk feit aan te tonen draaide ik de reële maatschappelijke gegevens om en behield ik tegelijkertijd de reële wetenschappelijke gegevens: op het terrein dat wij onderzoeken kunnen wetenschappelijke gegevens eenvoudig en logisch omgezet worden tot wetenschappelijke argumenten die het bestaan van ongelijkheden tussen de geslachten in stand houden, *onverschillig welk geslacht de boventoon voert.*

Zo zal een niet argwanende persoon niet doorzien dat de wijze waarop hij gegevens verklaart voor *honderd procent* bepaald wordt door de belangrijkste maatschappelijke verhoudingen die met het fenomeen in verband gebracht worden. Op dat niveau zijn het de “gemakkelijke” argumenten die de schijn van wetenschappelijke gegevens aannemen, en niet andersom. In dergelijke gevallen spreken we van een **ideologie**. Als de ideologie de oorzaak van ongelijkheid bij speciale, gewoonlijk onveranderlijke kenmerken van de categorie mensen legt die het slachtoffer is van de ongelijke verhoudingen en discriminaties, spreken wij van een **racistische ideologie**.

Als geslacht het onderscheidend kenmerk is, spreken we van een **seksistische ideologie**.

De twee ideologieën komen overeen in de wijze waarop zij in het brein van de mensen tot stand komen en, hoewel zij allermindst identiek zijn, wordt de ene ideologie aangemoedigd en/of versterkt door de aanwezigheid van de andere.

Allebei vormen zij grote problemen voor onze samenleving. Zij worden mede door ons onderwijsstelsel verspreid. Tegelijkertijd vormen beide een belangrijk struikelblok om de basisdoelstellingen van het onderwijsstelsel te bereiken: zowel het doel van het klassiek onderwijs om de mens uit de boeien van onwetendheid en dogmatisme te bevrijden, als het doel van een onderwijs dat de complete ontwikkeling van een zo groot mogelijk menselijk potentieel beoogt tot voordeel van de economie en een betere samenleving.

Als wij seksisme en racisme dus aanpakken in ons onderwijsstelsel, is dat *ten eerste* wegens een behoefte die buiten het strikte onderwijs ligt, namelijk bijdragen tot de oplossing van een algemeen maatschappelijk probleem; *ten tweede* is het wegens een interne noodzaak van het onderwijs zelf, namelijk bijdragen tot het bereiken van de doelstellingen van het onderwijs.

De vraag in hoeverre het onderwijsstelsel uit de aard der zaak kan bijdragen aan het voldoen van deze beide behoeften, wil ik behandelen via een axiomatiche formulering. Indien de categorieën geldig zijn waarin het onderwijsstelsel door de meeste onderwijssociologen is ingedeeld – en ik ben van mening dat ze geldig zijn – volgens welke de belangrijkste functie van het onderwijsstelsel het vormen van een wereldbeschouwing is, zij het gewoonlijk alleen de heersende wereldbeschouwing, dan moeten zij vanzelfsprekend betrokken worden bij ons onderwerp. Bijgevolg moet worden onderzocht of en op welke wijze het onderwijs door de bestrijding van de racistische en de seksistische ideologie ertoe kan bijdragen dat de mensheid zich van racisme en seksisme afwendt.

Wat houden racisme, seksisme en sociale uitsluiting eigenlijk in?

U hebt natuurlijk vastgesteld dat ik een onderscheid maak tussen racisme en racistische ideologie enerzijds en seksisme en seksistische ideologie anderzijds. Ik ben u dus een definitie schuldig. Onder **de term “racisme”** verstaan wij een complex van opvattingen, standpunten, gedragingen en/of wettelijke voorschriften dat bepaalde mensen tot een bestaan als tweede-

rangsburger dwingt, louter en alleen omdat zij tot een bijzondere groep behoren. Als rechtvaardiging voor deze uitzonderingsbehandeling wordt het bijzonder karakter van deze groep aangevoerd, waaraan gewoonlijk de gevoelswaarde van minderwaardigheid wordt gehecht.

Het leven als “tweederangsburger” kan van alles inhouden. De kern is steeds weer de **totale of gedeeltelijke uitsluiting** uit openbare en maatschappelijke voorzieningen, zoals onderwijs, vrijetijdsbesteding en **deelname aan het openbaar leven**.

Houd er rekening mee dat de uitoefening van macht ten koste van de slachtoffers een inherent bestanddeel is van racisme. Met die gedachte voor ogen kan het gedrag van een mens als racistisch worden aangemerkt, ook als de betreffende persoon geen racistische opvattingen zegt te hebben. Het is het gedrag en niet de rechtvaardiging daarvan dat doorslaggevend is. Gewoonlijk zijn opvattingen, standpunten en gedragingen echter op elkaar afgestemd. Racistisch gedrag versterkt zich tot een complex van racistische opvattingen en standpunten dat in bepaalde gevallen tot een volslagen racistische maatschappijbeschouwing evolueert.

Terecht stellen wij ons in vertwijfeling vaak de vraag “hoe is het mogelijk dat een complex van duidelijk foute opvattingen en duidelijk tegen de mensheid gerichte standpunten en gedragingen zich handhaaft?”

Het antwoord is hopeloos simpel:

- ten eerste zijn er **de opvattingen**: in een samenleving waarin de positie van elk individu in theorie beantwoordt aan zijn persoonlijke eigenschappen, bekwaamheden en gaven, is het leven van een bepaalde categorie mensen die als tweederangsburgers leven de bevestiging van de veronderstelde minderwaardigheid van die categorie;
- ten tweede zijn er **de standpunten**: in een samenleving waarin concurrentie hoger op de waardenschaal staat dan solidariteit is het niet realistisch spontane positieve standpunten te verwachten ten opzichte van de sociaal uitgesloten;
- ten derde zijn er **de gedragingen**: racisme wekt weinig interesse bij diegenen die er niet de dupe van zijn. Dit is een bittere waarheid die ons zolang zal achtervolgen als wij er niet in slagen de machthebbers duidelijk te maken dat zij, wat zij op korte termijn bij racisme lijken te winnen, later in veelvoud zullen moeten terugbetalen, omdat het racisme de fundamenteën ondergraaft van de beschaving waaruit wij ons welzijn en geluk putten.

Alles wat ik over racisme heb gezegd geldt evenzo voor seksisme, dus voor de verhouding tussen de geslachten. Alhoewel de standpunten hier misschien niet zo radicaal negatief zijn als in het geval van racisme, omdat hier buiten de categorie “vrouwen als zodanig” ook vrouwen als moeder, kameraad, zuster en dochter bestaan, geldt seksisme in de gedragingen des te sterker, omdat uitsluiting van de ene helft van de mensheid van belangrijke openbare en maatschappelijke voorzieningen de kansen op deze gebieden voor de andere helft nog groter lijkt te maken. Dit feit brengt dan op zijn beurt weer opvattingen over minderwaardigheid voort, waarmee de vicieuze cirkel rond is.

De bijdrage van het onderwijs

Het onderwijsstelsel draagt bij tot het functioneren en het doorgeven van racisme, seksisme en sociale uitsluiting. Ik koos bewust het woord "bijdrage", omdat hierboven al duidelijk werd dat opvattingen, standpunten en gedragingen die de voedingsbodem van seksisme en racisme vormen, mede in het onderwijs worden aangekweekt. Als wij dat erkennen, kunnen wij onderzoeken hoe het onderwijsstelsel kan bijdragen tot de afbraak van seksisme, racisme en sociale uitsluiting.

In principe is het onderwijs bij uitstek geschikt voor deze **afbraak-actie**. Het welslagen van specifieke acties hangt echter af van de mate waarin **de nodige aandacht** wordt besteed aan de onderwijspraktijken die het draagvlak vormen van het seksistisch en racistisch complex van opvattingen, standpunten en gedragingen en van de mate waarin **een beslissende hervorming van deze praktijken** plaats vindt. Daarvoor is een **politieke wil** en de daarbij horende **deskundigheid** nodig. Ik stel deze twee parameters naast mekaar, hoewel ik weet dat zij, zeker op het betreffend terrein, totaal met mekaar verstrengeld zijn. De politieke wil ontstaat en wordt gevoed door de wetenschap dat verandering mogelijk is. Om deskundig-

heid te ontwikkelen over een thema waarvan het belang en de wetenschappelijkheid natuurlijk niet zonder meer door academische en onderwijskringen zal worden erkend, is de uitdrukkelijke politieke wil vereist van diegenen die ze nodig hebben en van hen die deze tot stand helpen komen.

Ik weet niet in hoeverre wij kunnen verzekeren dat wij beschikken over vele ernstige voorbeelden van politieke wil en deskundigheid. De afstandelijke wijze waarop tot nog toe aan de politieke wil uiting werd gegeven – ik verwijs hier niet alleen naar politici en partijen, maar vooral naar de universiteiten en de onderwijswereld – bewijst heel duidelijk dat bepaalde lieden allerminst last ondervinden door het bestaan van het seksisme. Helaas hebben ook de meest fanatieke seksisten "geen last" bij het zien van het simpele karakter van sommige ingrepen die het seksisme eerder bevorderen dan bestrijden.

Seksisme en racisme zijn veel te gemene verschijnselen om met eenvoudige verklarende teksten en simpel opgezette ingrepen te kunnen worden overwonnen.

Giorgos TSIKALOS
Professor universiteit Thessaloniki
Griekenland

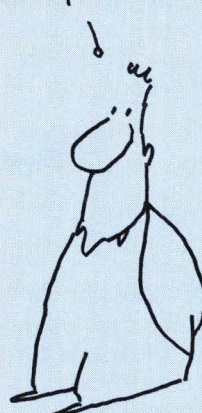
VROEGER WAS HET
DUIDELIJK :



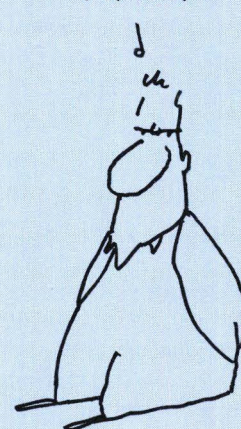
MANNELIJKE WAARDEN
WAREN WAARDEN DIE
OP DE BEURS GENOTEERD
WERDEN.



EN VROUWELIJKE
WAARDEN WAREN
WAARDEN DIE
HETZIJ THUIS,



HETZIJ HELEMAAL
NIET GENOTEERD
WERDEN.



DE GEÏNTEGREERDE PROEF BINNEN HET T.S.O.

De geïntegreerde proef werd reeds eerder aangekondigd en gedeeltelijk ingevoerd¹, maar zal dit schooljaar voor het eerst op grote schaal toegepast worden. Verleden schooljaar werd ze ingevoerd voor het derde leerjaar van de tweede graad van het beroepssecundair onderwijs en vanaf dit schooljaar in het tweede leerjaar van de derde graad van het kunst-, het technisch- en het beroepssecundair onderwijs. Het volgende schooljaar komt dan het derde leerjaar van de derde graad, ingericht als specialisatiejaar, aan de beurt.

Met de geïntegreerde proef wil de regelgever de procescomponenten van de vorming in de eindbeoordeling opnemen. De moeilijkheid ligt hierin dat een procesevaluatie niet kan gezien worden als een momentopname. Het gaat hier immers niet om het examineren van verworven kennis, maar wel om het beoordelen van het vlot kunnen toepassen van verworven inzichten, houdingen en vaardigheden. De leerlingen moeten daarom continu, doorheen het ganse schooljaar, beoordeeld worden en liefst in simulatie van een beroepssituatie. Dit continu beoordeeld worden geeft extra stress en met het vorderen van het schooljaar neemt die toe. Ouders en opvoeders voelen dit zeer sterk aan en stellen zich terecht vragen.

Daarom een gesprek met Mevr. R. NAESENS, lerares Economische vakken aan het GITO-Tervuren en verantwoordelijk voor de geïntegreerde proef van de afdeling, Boekhouden-Informatica (T.S.O.). De problematiek die hier geschetst wordt, is specifiek voor een theoretisch-technische studierichting en mag niet veralgemeend worden naar het B.S.O. toe. Wat wel relevant is, is het tasten en zoeken en, naarmate men zich minder zeker voelt, de grotere omzichtigheid om aan de proef geen al te groot gewicht toe te kennen in de eindbeoordeling.

Het besluit van de Vlaamse Executieve in verband met de geïntegreerde proef is van 1991. Toch is ze nu maar echt actueel geworden. Hoe komt dat?

Tot vorig jaar zaten we met de kwalificatieproef. Vanaf dit schooljaar wordt die kwalificatieproef vervangen door deze geïntegreerde proef.

Ze vervangt dus de vroegere kwalificatieproef?

Ja, maar ze gaat verder. Ze is vakoverschrijdend. Ook de evaluatie is verschillend. Waar het in de kwalificatieproef over produktevaluatie ging zoals bij gewone examens, gaat het in de geïntegreerde proef over procesevaluatie d.w.z. dat we de leerlingen het ganse jaar door moeten evalueren. Welke vakken geëvalueerd worden kan zeer sterk verschillen van richting tot richting. In de richting boekhouden-informatica wordt het accent gelegd op: boekhouden, informatica, tekstverwerking, Nederlands en Frans.

Dus alle vakken kunnen in aanmerking komen?

Ja, de drie grote blokken kunnen erin opgenomen worden: de praktische vakken, de technische vakken en de algemene vakken. Maar we zien niet goed hoe we dit kunnen realiseren. We staan natuurlijk nog maar in een beginperiode. Om het niet te moeilijk te maken, en om geen te grote risico's te nemen voor de leerlingen, zijn we van het bekende vertrokken. We hebben daarom de geïntegreerde proef dit jaar gekoppeld aan een vroeger project: de mini-onderneming.

Hoe zijn jullie op dat idee "mini-onderneming" gekomen?

Er waren enkele voorstellen om de geïntegreerde proef anders aan te pakken o.m. via stages, het analyseren

van een bedrijf of het maken van een bedrijfsstudie... Omdat de leerlingen zelf in de mini-onderneming geïnteresseerd waren, is dit project uit de bus gekomen.

Van wie gaat het initiatief van de mini-onderneming uit?

Het is de Kamer van Koophandel die er reeds veel eerder mee gestart is.

Hoe lang bestaat dit initiatief reeds?

Dat bestaat al een tiental jaren. Vroeger was dit een initiatief voor activiteiten buiten de lessen. De leerlingen kozen daar dan ook echt voor en konden daar ook gemakkelijker uitstappen. Nu moeten ze er in blijven omwille van de evaluatie.

Ze hebben dus voor een groepsproject gekozen. Dus niet, wat ook mogelijk zou zijn, voor een bepaald thema, dat ze dan in kleinere groepen of zelfs individueel konden uitvoeren?

Er zijn inderdaad verschillende mogelijkheden. Er wordt dus zeer veel vrijheid gelaten. Zo hebben de leerlingen in de afdeling Kantoor (B.S.O.) de keuze tussen: de mini-onderneming, het maken van een verslag over hun stage of het maken van een gerichte taak.

Hoe werkt dit nu concreet?

Binnen het project moeten een aantal functies waargenomen worden: een aantal directiefuncties en één directeur-generaal functie, telkens met assistenten. In de helft van het jaar wordt er gewisseld. Zo komen alle leerlingen aan de beurt. Men is dan gedurende vier maand verantwoordelijk voor een bepaalde afdeling: de commerciële, de technische, de financiële of de administratieve afdeling. Binnen de mini-on-

onderneming moeten bepaalde opdrachten vervuld worden: produkten aankopen, verkopen, uitnodigen voor vergaderingen, notuleren van vergaderingen, loonberekeningen... Er zit heel wat in. Het is dus een echt bedrijf: ze kopen en verkopen ook echt.

Wat verhandelen ze dan precies?

Mijn leerlingen verkopen wens kaarten en schrijfgrief, die ze in de groothandel aankopen. Ze moeten zelf hun leveranciers selecteren. Op basis van marketing kiezen ze dan bepaalde produkten. Dan beginnen ze te verkopen. Alles wat verkocht wordt en alle administratie die daarrond hoort, ook de boekhouding, moeten ze bijhouden, net zoals in een echt bedrijf. Alles wordt gecoördineerd en gecontroleerd door een v.z.w. in Brussel. Zelfs de RSZ-bijdragen, de bedrijfsvoorheffing en de belastingen worden fictief gestort.

Het geeft veel bedrijvigheid, wat de buitenwacht wel moet opvallen. Je kan er heel wat verschillen tussen leerlingen mee opmerken, of niet?

Natuurlijk, de zaken die je in zulke omstandigheden beter kan beoordelen dan bij de evaluatie van de kennis zijn: inzet, zin voor initiatief, creativiteit, doorzettingsvermogen... Dit is alleszins positief te noemen.

Maar zijn er ook negatieve punten aan te geven?

Zeer zeker. Er is vooreerst het groter gevaar voor overbelasting, zowel voor de leerlingen als naar de leraars toe. Er is ook het probleem van evaluatie: aangezien wij met een uitgesproken theoretische studierichting zitten is het zeer moeilijk om onze leerlingen te beoordelen over hun praktische kennis. In een BSO-richting ligt dit helemaal anders omdat daar tijd voorzien is voor stages.

Je tilt blijkbaar zwaar aan dit laatste?

Ja, ik heb het er moeilijk mee en alle collega's denken er hetzelfde over. Je hoort voortdurend dezelfde commentaar: "Ik kan daar niet zoveel tijd aan besteden, het lesprogramma is al zwaar genoeg." Onze leerlingen worden echt overbelast.

Was de vroegere kwalificatieproef dan beter?

We waren aanvankelijk heel gelukkig dat de kwalificatieproef werd afgeschaft. Die proef was eigenlijk overbodig binnen een vrij theoretische studierichting. Het was een overlapping met het gewone examen. Ook de jury was het daarmee eens.

Voor bepaalde leerlingen was de kwalificatieproef nochtans een extra beveiliging. Kon je hen het studiegetuigschrift niet toekennen, je had dan toch nog de mogelijkheid om hen eventueel het kwalificatiegetuigschrift te verlenen. Ze konden dan wel geen hogere studies aanvatten, maar wel gaan werken.

Ja, dat is misschien wel waar. Aan de andere kant werd er in de praktijk zelden naar het kwalificatiegetuigschrift gevraagd. Men vroeg wel naar het getuigschrift van het secundair onderwijs.

Het grote pluspunt van de geïntegreerde proef ligt dus in de zogenoemde procesevaluatie?

Ja, het is dus zo dat je er geen produktevaluatie mag van maken. Je moet de leerlingen gedurende een heel leerjaar volgen en daarover een volledige beoordeling geven. Binnen het project "mini-onderneming" is dit nu wel te doen.

Onlangs moesten ze hun boekhouding afsluiten. Ik heb toen op punten gekwoteerd. Maar daar blijft het natuurlijk niet bij. Ze moeten de hulpdagboeken invullen, documenten bijhouden en klasseren... Ook dat wordt beoordeeld. Het vak Nederlands en Frans komen sterk aan bod. Dat is positief. Ze moeten zich leren uitdrukken, in het publiek leren spreken... Het zijn dingen die niet zo gemakkelijk in klasverband gebeuren.

Welke bijdrage levert de geïntegreerde proef in de eindbeoordeling op het eind van het jaar bij het toekennen van het diploma?

De eindbeoordeling draait vooral om examenuitslagen en toetsen die afgenomen werden in de loop van het jaar. Binnen deze context moet de geïntegreerde proef een plaats krijgen (zie schema). We stellen ons nog steeds de vraag hoe de verhouding best zou liggen: 80% voor het examen en de toetsen en 20% voor de geïntegreerde proef?

Die verhouding ligt niet officieel vast?

Nee, geen enkel net gaf richtlijnen over hoe je het nu precies zou moeten aanpakken. Je moet het zelf uitzoeken. Zo dachten we eerst de volgende verhouding aan te houden: examen van Kerstmis 30 punten, tweede examen 30 punten, dagelijks werk 15 punten en geïntegreerde proef 15 punten. Dat gaf dan weer de reactie van bepaalde leraars dat je leerlingen benadeelde die hun punten moeten halen door regelmatig te werken. Dan kwam er een ander voorstel om minder gewicht toe te kennen aan examens. Maar ook daar was kritiek op omdat bepaalde vakken dan onvoldoende tot hun recht kwamen voor de eindbeoordeling. In feite zijn we daar nog altijd niet uit.

We denken er ook aan om de geïntegreerde proef eventueel in reserve te houden bij de individuele deliberatie. We hebben trouwens ook een morele vraag: kunnen we een leerling, die goed geslaagd is in zijn examen maar niets gedaan heeft voor de geïntegreerde proef, zo maar laten zakken?

Hoe werk je nu concreet?

We zijn begonnen met het opstellen van een evaluatiefiche per leerling. Daarin evalueren we de vakken die binnen ons project "mini-onderneming" aan bod komen opgenomen: Nederlands, Frans, tekstverwerking, informatica en algemeen boekhouden. Een bijkomend luik wordt gevormd door de algemene attitudes, die dus zeer belangrijk zijn binnen de geïntegreerde proef. Elke leraar krijgt voor al zijn leerlingen individuele fiches, die hij bijhoudt. Op een begeleidingsklasseraad worden de verschillende fiches per leerling samengebracht en wordt er een synthese ge-

maakt. Zo krijgen de leerlingen twee rapporten voor-
leer de eindevaluatie gemaakt wordt.

Alles is nog erg nieuw en men voelt zich nog onzeker?

Ja, het ontbreekt ons aan een echte leidraad. Dit geldt
voor alle netten. Alle scholen zitten met hetzelfde
probleem. Niemand weet precies hoe ze dit moeten
inpassen in de algemene evaluatie van de leerling.

Hoe reageren de leerlingen daarop?

Die reageren daar gewoon op, zoals op een andere
evaluatie.

Het vraagt van hen toch ook een hele inzet?

Ja, ze vroegen onlangs waarom er per week geen twee
uren zouden kunnen voor uitgetrokken worden. En
inderdaad, dan zou je daar wat kunnen van maken.
Nu is dat steeds enkele minuten na de les: ze moeten
van alles vragen. Het gebeurt snel omdat het allemaal
buiten de lessen moet gebeuren. Zij zelf vergaderen
praktisch elke woensdagnamiddag. Ze organiseren ver-
koopdagen. Ze gaan naar de avondvergaderingen, die
door de v.z.w. voor de hele regio georganiseerd worden.

Als je nu de balans opmaakt, vind je dan de geïntegreerde proef de moeite waard?

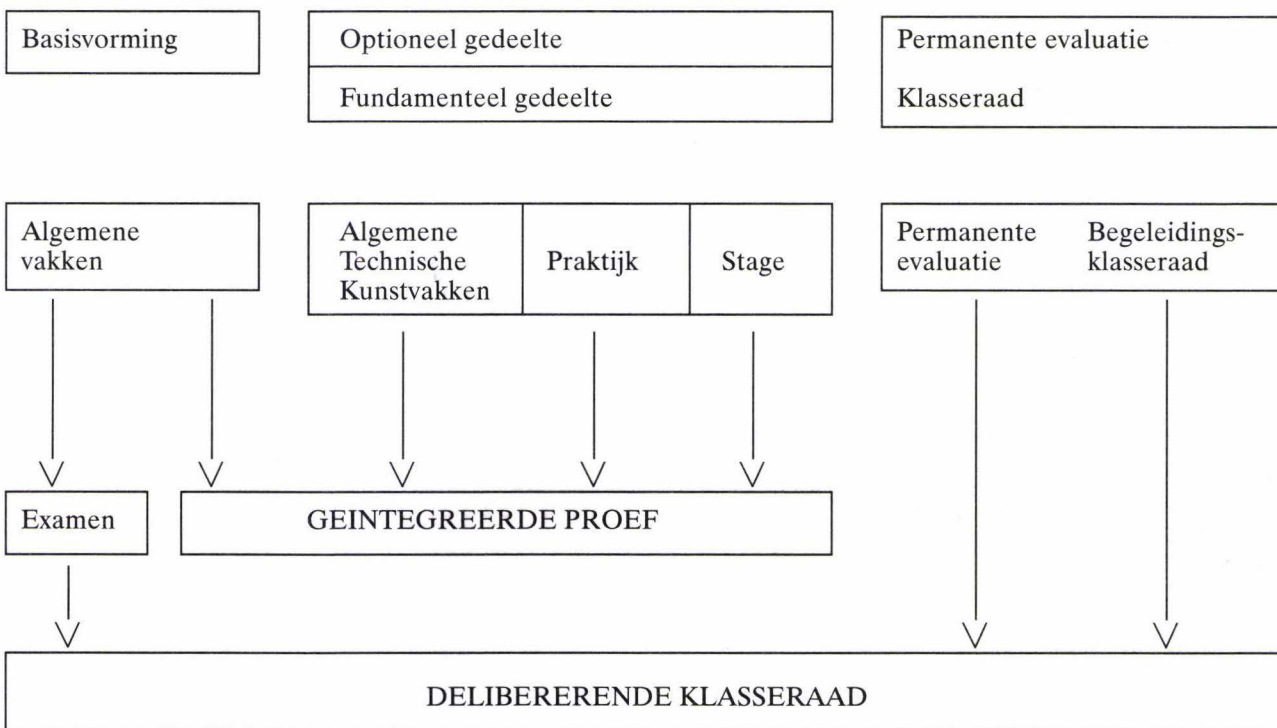
Daar zou ik zeer genuanceerd willen op antwoorden.
Ik sta zeer positief tegenover een project waar ande-
re vaardigheden, dan louter theoretische kennis, kun-
nen geëvalueerd worden. Ook in het verleden heb-
ben wij altijd ingespeeld op mogelijke projecten. Zo
hebben we reeds driemaal een bedrijfssimulatie ge-
speeld nl. ELBEWI. Dit was ongetwijfeld zeer verrij-
kend voor onze leerlingen. Maar voor een richting
boekhouden-informatica, die zeer sterk aanleunt bij
de economische afdeling van het A.S.O. vind ik de
geïntegreerde proef een zware belasting voor de leer-
lingen omdat er binnen het lesurenpakket geen ruim-
te voorzien is om dit uit te werken.

Jan TALLON
Molenstraat 145
3010 LEUVEN

NOTEN

¹ TALLON, J., Wetwijs, Studiebewijzen in het secundair onder-
wijs, *Welwijs*.

Schema: Geïntegreerde proef



'LEREN DENKEN' DOOR DE METHODE VAN REUVEN FEUERSTEIN:

INSTRUMENTEEL VERRIJKINGSPROGRAMMA (I.V.P.)¹ METHODE TER BEPALING VAN HET LEERPOTENTIAL²

Als uitgangspunt ter kennismaking, nemen wij volgende (internationaal geldende) vaststelling van Prof. Reuven Feuerstein.

Enkele decennia geleden dacht men dat vooral de zogenaamde "klassieke" afdeling in de humaniora het best in staat was de leerlingen te vormen tot actieve – zeg maar logische – denkers. De realiteit leerde echter dat slechts weinigen in staat waren – ondanks de rijkdom van deze talen – de daar ontwikkelde redeneerstrategieën ook in andere gebieden toe te passen. De transfereerbaarheid en de reële bruikbaarheid van de "klassieke talen" kennen ten opzichte van ons huidig maatschappelijk functioneren beperkingen.

De recentste decennia dacht men dat eerder moderne wiskunde de beste manier zou zijn om de leerlingen een actief denkvermogen te verstrekken. Heden staat ook deze stelling ter discussie omwille van zijn onvoldoende functionaliteit: het is niet omdat de wiskunde-leerstof goed opgebouwd en van vele onderliggende logische redeneringen voorzien is dat leerlingen deze zomaar overnemen en later kunnen toepassen op geheel andere terreinen.

Actueel is men tot het inzicht gekomen dat – wil men het menselijk denken ontwikkelen of verbeteren – men dan beter het denkproces zelf onder handen neemt. Zo stelt men vandaag de dag "de kracht van het positief denken" voorop.

Tot deze bevindingen kwam o.a. professor Reuven Feuerstein van 'The international Center for the Enhancement of Learning Potential' te Jerusalem, Israël. Hij heeft er zijn levenswerk rond gemaakt en zijn opvolgers hebben samen met hem leertheorieën verder uitgediept en toegepast. Momenteel worden ze in vele continenten met succes gebruikt. In België zijn ze reeds een tiental jaren gekend en gebruikt in voornamelijk scholen van het Buitengewoon Onderwijs.

De oorspronkelijke doelgroep waarvoor de professor op zoek ging naar methoden om het leervermogen te bepalen en verbeteren, was de groep zogenaamde 'onderpresteerders': mensen die (om zeer verschillende redenen) minder presteerden dan de 'gemiddelde' mens. Anders uitgedrukt gaat het om mensen met verstandelijke problemen. In tegenstelling met andere theorieën achtten de Israëliëse vorsers de **oorzaak** van dit onderpresteren **niet alleen** verantwoordelijk voor het euvel: het is slechts één van de elementen: in veel andere theorieën wordt er uitvoerig gedifferentieerd naar de oorzaak van onderpresteren toe; men laat zich daarbij leiden door vragen als: "Was er zuurstofgebrek tijdens de geboorte?" of "Was er sociale verwaarlozing tijdens de eerste levensjaren?" of "Is dit een slachtoffer van een verkeersongeval?"

Door zijn confrontatie met oorlogsslachtoffers, verlaten kinderen, immigranten en andere 'maatschappelijk zwakkeren' tijdens zijn eigen leven, ervaaarde Feuerstein dat **de oorzaak** van het onderpresteren op leerniveau niet zo belangrijk was. Hij ging echter op zoek naar de essentie van wat 'leren' feitelijk inhoudt. Deze zoektocht is beschreven in meerdere publicaties³, maar valt verder buiten het bestek van deze tekst. Het resulteerde in o.a. de opbouw van een leertheorie: de zogenaamde '**mediatie**-theorie', of voluit: de theorie van de gemedieerde leerervaring. Heel nieuw zijn vele inzichten van Feuerstein niet: het is eerder

de combinatie van vele vroeger gekende waarheden, en een zeer gestructureerde aanpak van het geheel die zijn succes verklaren. In de Vlaamse volksmond is deze uitdrukking niet vreemd: "dat kind presteert niet zoals een ander, maar wat wil je: ze zijn er ook nooit mee bezig geweest..." Dit 'mee bezig zijn' is met monnikengeduld door Feuerstein geanalyseerd en heeft geleid tot de opbouw van een zeer volledig palet van denkstrategieën en een hieraan verbonden werkvorm (de zogenaamde 'instrumenten': speciale werkbladen) om tot leerbevordering te komen.

We verklaren eerst zijn theorie bondig, en geven daarna een overzicht van zijn werkinstrumenten.

Mediatietheorie en mediatiekarakteristieken:

Vertrekkende vanuit de praktijk komt Feuerstein tot de bevinding dat er tussen de leerling en zijn omgeving, een soort bemiddelaar moet staan opdat een situatie als werkelijke leersituatie zou kunnen functioneren, en dit op twee momenten van het leerproces: enerzijds wanneer een prikkel (stimulus) gegeven wordt naar de persoon toe, en anderzijds na de verwerking van de prikkel bij de reactie die de persoon geeft naar de 'buitenwereld' (of omgeving) toe. Wanneer we de prikkel door 'S' voorstellen, de leerling door 'O' en de respons van de leerling door 'R', kun-

nen we deze tussenpersoon in onderstaand schema door 'h' voorstellen:

S - h - O - h - R

De 'h' staat hier voor 'human being', want – zo stelt Feuerstein: de bemiddeling moet noodzakelijkerwijze door een mens gebeuren: geen computer kan deze tussenkomst op zich vervangen!

De tussenpersoon wordt verder 'Mediator' genoemd. Binnen het kader van het onderwijs kan dit een bijgeschoold leerkracht zijn. Binnen het kader van de jeugdzorg kan dit een bijgeschoold maatschappelijk werker zijn, enz. Het geheel van interventies (tussenkomsten) is de **mediatie**. Het Instituut van prof. R. Feuerstein heeft hele studies gemaakt rond deze mediatie en o.a. voorwaarden uitgewerkt waaraan een tussenkomst moet voldoen opdat ze als 'mediatie' zou kunnen gelden: de **mediatiekarakteristieken**.

We vermelden enkele van deze karakteristieken:

1. De tussenkomst moet een **intentionaliteit** hebben. De mediator moet een bepaalde intentie hebben vooraleer hij aan een leertaak begint. Hij heeft vooraf een doel voor ogen. Dit kan bijvoorbeeld een tijd-actie relatie zijn, drink als je dorstig bent.

Een ander voorbeeld, met de intentie: ongeluk voorkomen in verschillende situaties. Bijvoorbeeld kachel niet aanraken als je ziet dat hij aanstaat. (Dit voorbeeld wordt concreet uitgediept: met welke zintuigen kan je vaststellen dat een toestel warm is...).

2. Een tweede kenmerk van de tussenkomst is de overstijgende dimensie, benoemd als: **transcendentie**. Bekijken we dit even op het niveau van het geven van een automatische instructie als 'het sluiten van een deur'. Als de mediator zegt: "sluit de deur", is hier geen sprake van gemedieerde leerervaring. Als hij echter zegt: "Sluit de deur want het tocht omdat het venster open staat en zo zal het venster dichtwaaien en kan de ruit stukslaan", geeft hij door zijn inbreng aan de opdracht een transcendente waarde. Deze overstijgt de onmiddellijke behoefte van dat moment. Op deze manier wordt de ervaring nuttig voor latere ervaringen.

Bij 'onderpresteerders' kunnen we regelmatig vaststellen dat ze geen 'uitstel van nut' kunnen beleven, mede door gebrek aan transcendentie. Als we er als mediator zorg voor dragen dat in de opdrachten die we geven er een transcendentie aanwezig is, dan bouwen we o.a. mee aan het kunnen uitstellen van een nut of een beloning. Deze karakteristiek van mediatie is een principieel menselijk gedragskenmerk niet bij dieren terug te vinden.

3. Een derde karakteristiek opdat een leersituatie mediërend zou zijn, is de **betekenis**. Door betekenis te mediëren tijdens een opdracht, verzekert de mediator er zich van dat de leerling de gevraagde taak zal uitvoeren. Voorbeelden zijn hier eenvoudig: als de leerstof die aangeboden wordt niet aangepast is aan de interesse van de leerlingen, zullen de leerlingen zich ofwel vervelen (inhoud heeft een te moeilijke be-

tekenis), ofwel zullen zij een afkeer krijgen van wat aangeboden wordt (indien de leerstof al lang gekend is en doelloos herhaald wordt). Omtrent deze karakteristiek is er veel discussie: er vindt een culturele overdracht plaats. Waar haalt de begeleider het recht betekenis, waarde toe te kennen aan bepaalde ervaringen? Toch is het 'opdringen' van betekenis te verkiezen boven het gebrek aan mediatie.

We moeten trouwens erkennen dat elke opvoeding een socialiseren is, geen enkele opvoeding is inhoudsvrij of zonder waarde en norm... Geheel het menselijk en maatschappelijk leven is ingebed in een sociaal-culturele context en deze context is vol van betekenis-verlening van, door, en tussen mensen.

Door deze mediatie krijgt de leerling een oriëntatie om te zoeken naar de betekenis van de dingen. Sommige kinderen stellen nooit de vraag "Waarom?". Juist om het gebrek aan interesse tegen te gaan, dient de mediator te mediëren.

De net genoemde *eerste drie karakteristieken* noemt Feuerstein de 'sine qua non'-condities van Gemedieerde Leerervaring (Mediated Learning Experience of kortweg MLE). Maar buiten *deze drie noodzakelijke karakteristieken* zijn er nog een elftal andere kenmerken die aanvullend kunnen aanwezig zijn bij mediatie, te weten:

4. **Mediatie van competentie-gevoelens:** de onderpresteerder moet aanvoelen dat hij tot 'iets' in staat is, hij moet verbetering merken na inspanning om iets bij te leren.

5. **Mediatie van regulering en beheersing van eigen gedrag:** hierbij worden gedragscontroles gecreëerd als: "wanneer moet ik starten/wachten?" "Wanneer moet ik versnellen of vertragen?" "Wat kan ik niet alleen uitvoeren?" Het is een soort thermostaat van het eigen gedrag. Ook omvat deze karakteristiek het vastleggen van de beginsituatie, het scheppen van voorwaarden en tenslotte de feed-back: "hoe heb ik het voor elkaar gekregen?"

6. **Mediatie van het samen delen:** deze karakteristiek dient binnen het individu zelf opgewerkt te worden. Een kind kijkt naar een ster en zegt: "kijk, ster!" Hiermee duidt het kind aan dat het verlangt van mij dat ik ook naar die ster kijk. Er dient een communicatie op gang te komen, die soms dient te breken met taboes, zoals:

- een neiging tot sterke individualisering binnen de huidige maatschappij;
- een tendens om dingen voor zichzelf te houden.

Wanneer men 'samen-delen-gedrag' medieert, gaat dit in tegen de manier van werken waarbij afstand houden tussen leerkracht en leerling als gezagsargument wordt gehanteerd. In de Feuerstein-visie moet een leerkracht (opvoeder,...) een fout kunnen toegeven, hij moet eigen moeilijkheden kunnen bespreken. Dit opent deuren die anders dicht blijven. Ook de psychotherapie past deze werkwijze toe. Je moet als mediator zelf delen (=modellering) vooraleer je de leerling zover krijgt om ook te delen. Sommige mensen voelen zich echter niet goed wanneer ze delen...

7. Mediatie van het opbouwen van een eigen identiteit en psychologische differentiatie. Deze karakteristiek van mediatie is bijna tegengesteld aan de net omschreven karakteristiek in punt 6. Wanneer een jongere een bewering uit, kan de mediator daarop als volgt reageren: "Op het eerste zicht lijkt je antwoord fout, maar laten we eens zien hoe je tot deze bedenkking bent gekomen?". Dergelijke tussenkomsten geven de onderpresteerder de kans zichzelf te verduidelijken, en de – op het eerste gezicht onjuiste of onduidelijke redeneringen – naast de 'algemeen gangbare' redeneringen ter discussie te plaatsen.

8. Mediatie van het zoeken en kiezen van een doel, het 'plannen' van een strategie en het bereiken van het doel. Hier wordt gemedieerd dat het belangrijk is een doel te zoeken en te bepalen. Dit besef dient expliciet overgebracht, vermits het niet bij iedereen spontaan groeit! Bijvoorbeeld: 'Een haarkapper worden', 'een schilder worden', 'een opvoerder worden', '...'. Sommige ouders (uit lagere klasse) hebben een veel te hoog doel voor hun kinderen vooropgesteld. Deze ouders doen noteren wat er moet gebeuren om dit doel te bereiken is meestal al voldoende om het doel te verlagen.

Het peil van de verwachting kan tegengesteld zijn aan het kennispeil. Het is dan nodig een lijst van mogelijke doelen te mediëren:

- een doel kiezen;
- vergelijken met de mogelijkheden;
- de doelen bereikbaar maken.

In de werkinstrumenten van de methode Feuerstein (het I.V.P.) worden illusies gebruikt als deel van de strategie tot oriëntatie van de doelen van het kind.

9. Mediatie van het aangaan van uitdagingen: het zoeken naar nieuwe en complexe ervaringen. Hierbij duidt Feuerstein op de tegenstelling met gewone situaties: kinderen krijgen via het werken met het Feuerstein-instrumentarium tegengestelde boodschappen dan datgene wat ze gewoon zijn. "Ik kan daar ook niet aan doen dat ik dat niet kan: ik ben zo..." Deze boodschappen werden meestal door de omgeving opgedrongen. De onderpresteerder denkt dat de mens onveranderbaar is. Deze mediatie is erop gericht onze vorige ervaringen te overwinnen, zelfs als alles tegen ons in spreekt; we wekken *pedagogisch optimisme* op. Hierbij komen we bij de volgende karakteristiek:

10. Mediatie van een besef van de mens als veranderend wezen. Hierbij maakt Feuerstein komaf met de pessimistische visie dat men 'dom geboren' wordt. Juist het geloof in het feit dat men kan veranderen is de eerste stap naar verandering. In de literatuur zijn er talrijke zelfs spectaculaire veranderingen bij individuen beschreven na het volgen van 'Feuerstein-therapie'.

11. Mediatie van het kiezen van een optimistisch alternatief. In het milieu van onderpresteerder, is men vlug geneigd 'vroeg detectie' als een zegen te beschouwen. Toch is dit niet steeds het geval! Een kind dat vanaf de geboorte onmiddellijk met 'Down-syndroom' wordt bestempeld, heeft het risico door de omgeving als 'dom-door-geboorte' te worden bestem-

peld, waarbij elke poging tot verbetering op voorhand wordt uitgestoten. Hier is de vroege detectie een pessimistisch oogpunt geworden door stigmatisering van 'de hele groep van mongolen'.

Een ander voorbeeld van negatieve houding: "Waarom zou ik daarin nog investeren?" De gemedieerde leerervaring (MLE) moet dit standpunt ombuigen naar "ik zal ook deze hindernis overwinnen". Door optimistisch te kijken, verlies je de moed niet.

12. Mediatie van het gevoel er bij te horen. Hierbij duidt Feuerstein op het belang voor de onderpresteerder dat hij zich niet 'als paria' voelt binnen de groep of het gebeuren waarin de mediatie plaatsvindt. Dit is een onmisbare voorwaarde om tot zinvolle interactie te komen.

13. Mediatie van datgene (nog niet nader benoemd) dat een flexibiliteit creëert om zich in te wijden, zich te vervollmaken. Deze karakteristiek is – net als de volgende – nog niet volledig uitgewerkt door de leden van het Feuersteinteam, maar is toch reeds vermeld om aan te geven dat er een voorwaarde noodzakelijk dient aanwezig te zijn om tot actie over te gaan, alvorens te kunnen veranderen... Men zoekt in de richting van 'bereidheid, motivatie...'

14. (eveneens nog niet benoemd) hoger kenmerk van de variëteit 'mens': ervaring dat men zelf binnen dezelfde familie bij een eenëiige tweeling het éne kind anders opvoedt dan het andere. Ook deze karakteristiek is nog in ontwikkeling, maar werd om reden van volledigheid toegevoegd.

Meteen hebben we een volledig overzicht van de huidige inzichten van de karakteristieken van mediatie. We herhalen dat alleen de eerste drie zeker aanwezig moeten zijn bij een bemiddeling tussen mediator en onderpresteerder, dit in combinatie met enkele erna genoemde: zo wordt de interactie het kwaliteitslabel 'mediatie' waardig.

Eenvoudig gezegd is mediatie dus een kwaliteitskenmerk van de interacties tussen een onderpresteerder en de 'bemiddelaar' of mediator.

Wie een opleiding volgt rond de methode Feuerstein wordt juist in deze interactievormen getraind. Om deze training bespreekbaar te stellen, bij te sturen en te evalueren, werden er lijsten gemaakt met zogenaamde gemedieerde interacties. Deze lijsten worden nog jaarlijks bijgewerkt. Toen ondergetekende in juli 1994 de opleiding tot 'trainer Instrumental Enrichment' volgde, bestond de categorisering uit vijftig gemedieerde interacties. Voor een bespreking hiervan verwijzen we naar onderstaande literatuur.

Nu we reeds enig begrip hebben van de '*mediatie-theorie*' wordt het zinvol even naar de praktijk te kijken, welk materiaal wordt gehanteerd?

De werkinstrumenten:

Vooreerst moeten we onderscheid maken tussen het Instrumenteel Verrijgings Programma (I.V.P.) en de Methode ter bepaling van het Leerpotentiaal.

Onder het Instrumenteel Verrijking Program wordt een driehonderdtal werkbladen verstaan, ingedeeld in veertien groepen: de zogenaamde instrumenten. Deze instrumenten hebben een bepaalde volgorde en onderlinge relatie (vandaar 'programma'). Het geheel is door de jarenlange ondervinding en bijsturing echter zo volledig dat men gerust kan stellen dat het hele menselijke denken erin vervat ligt. Wie het ganse pakket doormaakt heeft dus alle mogelijke facetten van het menselijk denken kunnen oefenen. Hierdoor is men als mens zeker 'verrijkt', vandaar de benaming: verrijkingsprogramma...

In schoolverband, in een tempo van drie tot vier lessen per week is het pakket op twee tot drie schooljaren zinvol af te werken.

Wie als mediator geïnteresseerd is in I.V.P. kan daartoe in België opleidingen volgen.

Onder de methode van bepaling van het Leerpotentieel (vertaald van L.P.A.D., zijnde Learning Potential Assessment Device) bedoelt men meer de diagnostische werkwijze. Via dynamische weg (in tegenstelling met de meer bekende 'gewone' testen), onderzoekt men waar de onderpresteerder faalt, om dan op de juiste manier te kunnen bijsturen. Dit onderzoek is dermate gestructureerd, dat men een volledig beeld krijgt, niet enkel van waar de onderpresteerder faalt, maar ook van welke stappen zullen nodig zijn om tot betere resultaten te komen. De testsituatie is niet een momentopname (zoals de meest traditionele methoden), maar een dynamische interactie tussen de onderpresteerder en de mediator. Daar vooral de nadruk ligt op het 'hoe' van de te volgen aanpak, is dit middel zeer bruikbaar naar individuele begeleiding toe. De L.P.A.D. biedt de leerkracht een breed overzicht over hoe het interventieprogramma (bijvoorbeeld bepaalde delen uit het I.V.P. totaalprogramma) in elkaar zou moeten zitten en welke resultaten er bij de juiste hantering van het programma te verwachten zijn.

Wie als mediator geïnteresseerd is in L.P.A.D. kan momenteel nog slechts enkel in Jerusalem terecht voor een opleiding aan het Hadassah Wizo Canada Research Institute. Al komt er de laatste tijd voldoende interesse om ook in België met een dergelijke opleiding te beginnen.

We beperken ons verder tot een overzicht van instrumenten uit het totaalpakket I.V.P. Dit is immers de meest vertrouwde vorm waarin het werk van Feuerstein momenteel is 'overgewaaid' naar België.

Zoals gezegd gaat het om veertien pakketten werkbladen: de instrumenten. Ze kregen elk een eigen naam en afkorting. Binnen elk instrument is elk blad opklimmend genummerd. Elk instrument oefent enkele cognitieve functies. De werkbladen zijn te beschouwen als een aanbod van leerervaring waaruit vertrokken wordt om via speciale didactische weg tot resultaten te komen. De werkbladen op zich hebben dus niet uit zichzelf een meerwaarde: er zijn voldoende voorbeelden waarbij verkeerd gebruik van de werkbladen niet leidde tot verhoopde positieve resultaten. De didactische omgangsvormen worden getraind op de cursussen.

Een overzicht van de instrumenten:

O.S. Organisatie van Stippen: Meestal als eerste instrument gekozen werkpakket: via de ordening van op het eerste gezicht kriskras door elkaar staande stippen, wordt o.a. geleerd om volgens een planning een opgegeven model (meetkundige figuur) te vormen.

O.R. Oriëntatie in de Ruimte: Met dit instrument wordt het individu geoefend in het referentiekader van het eigen lichaam: links, rechts, voor en achter.

O.R. II Oriëntatie in de Ruimte - twee: Vervolg op vorig instrument, met als referentiekader verschillende invalshoeken om de positie van eenzelfde object te beschrijven: onder boven, tussen, erlangs...

A.W. Analytisch Waarnemen: Hierbij wordt geoefend in het opsplitsen van gehelen in hun delen en ze daarna terug samenstellen. Een gevorderde en gestructureerde wijze van puzzelen...

VER Vergelijken: Welke zijn de eigenschappen waarin deze objecten, gebeurtenissen... verschillen of gelijk zijn? Een zoektocht naar criteria en grondige oefening erin.

IN Instructies: Precies doen wat er gevraagd wordt. Voor vele onderpresteerders de onmogelijkste vraag... Dit instrument wordt zeer gradueel opgebouwd van eenvoudige naar complexe opdrachten. Hierin speelt de taal (code) een belangrijke rol.

CL Classificatie: Een vervolg op vergelijken, maar hier worden groepen elementen op basis van hun eigenschappen samengezet, in een klasse ondergebracht. Wanneer hoort welk element in welke klasse? Een gedifferentieerde organisatie wordt aangeleerd.

FR Familierelaties: Een gedurfde maar toch zinvolle keuze om het relatiepatroon tussen kind-ouder-grootouder - e.a. toch als model te gebruiken als wijze van ordening. Zeker in Buitengewoon Onderwijs (met vele kinderen uit gebroken gezinnen) geen gemakkelijk karwei om alle reacties in de hand te houden! Maar het wordt wel bespreekbaar... Naar het einde van het instrument komen er heuse boomstructuren op papier...

CIJ Cijferreeksen: Met de gekende getallen kunnen de gekste reeksen worden opgebouwd, wie ontdekt de regel of het verband tussen de losse elementen? Aanvankelijk vrij eenvoudig, maar stilaan aardig moeilijke voorbeelden maken dat de onderpresteerder gaandeweg plezier beleeft in het vinden van vooraf nooit verwachte resultaten. De eigenwaarde van het individu krijgt hier een flinke stoot voorwaarts!

TIJ Tijdsrelaties: Verleden, heden en toekomst, vroeger, later, oorzaak, gevolg...: weer een manier om orde in ervaringen te kunnen weergeven en ze bespreekbaar te maken. Een vereiste voor ons denkproces.

SJ Sjablonen: Een meerkleurig instrument bestaande uit motieven die moeten samengesteld worden uit bestaande elementen volgens de juiste combinatie (in welbepaalde volgorde). Een boeiend doch niet eenvoudig pakket van denkstrategieën wordt hierbij ingeoeffend.

SYL Syllogisme: Een verbale versie van denkpatronen. De in taal gecodeerde redeneringen worden ontleed en terug opgebouwd.

TR Transitieve Relaties: Enerzijds een vervolg op syllogisme, anderzijds een voorloper van de verzame-

lingsleer in de moderne wiskunde. Een grondige oefening in de formele notaties en beschrijvingen.

ILL Illustraties: Het enige instrument dat niet van voor naar achter integraal moet doorgenomen worden, maar dat evengoed in kleinere eenheden tussen de andere instrumenten door kan verwerkt worden: prenten, tekeningen waarrond vragen gesteld worden en waaruit soms plezierige, soms raadselachtige besluiten kunnen opduiken.

Het zijn genoemde instrumenten die in meerdere scholen van het Buitengewoon Onderwijs in gebruik zijn. Dit was mogelijk nadat leerkrachten een driejarige opleiding volgden die ongeveer in elke provincie heeft plaatsgehad vanaf 1982 tot heden. In de beginperiode waren er vrijgestelde leerkrachten, die vooral naar de vertaling van het Engelstalige materiaal uit Israël én naar de opvolging van de leerkracht-cursisten toe een onmisbare rol hadden. Na het – door besparingsmaatregelen – wegvallen van deze vrijgestelden, werd de bijscholing op een veel trager tempo en in minder gunstige omstandigheden verdergezet. Er zijn momenteel in België zo'n driehonderd leerkrachten die de Feuerstein-opleiding in België hebben volbracht en toepassen, en er zijn zo'n tiental cursisten die de opleiding in Israël zelf hebben genoten.

De methode wordt zowel in het vrij onderwijs, het gemeenschapsonderwijs als in sommige scholen van het stedelijk net toegepast. Meteen raken we een essentieel kenmerk van de methode: niet kultuurgebonden, en inhoudsvrij. Zelf had ik het geluk in Israël deel te nemen aan het internationaal zomercongres waar leerkrachten, opvoeders, medici uit vijfendertig verschillende landen van alle continenten getuigenis kwamen afleggen over het succes van de toepassing van de mediatietheorie. Een 'onderpresteerder' in Europa, Afrika, Amerika lijkt veel meer gemeenschappelijke noden te hebben dan men eerst zou vermoeden! Deze toepassingsresultaten bewijzen ook de ernst van het voorafgaandelijk onderzoek dat Feuerstein heeft verricht, en is een goede barometer voor het belang van zijn werk.

Ook buiten het onderwijs vindt men de methode Feuerstein: in begeleidingsprojecten, leefgroepen, maar zelfs in de medische wereld en in de industrie (Renault, Matorola).

De diversiteit van toepassingen is een illustratie van de toenemende waarde van deze methode. In het land van oorsprong – Israël – wordt ze nu (= veertig jaar na de eerste invoering in het buitengewoon onderwijs) ook ingebracht in de gewone middelbare scholen.

In andere continenten zijn er landen die de methode in het leerpakket van de leerkrachtenopleiding geplaatst hebben. Hoofddoel van de structurele modificeerbaarheid is het individu zelf tot mediator opleiden: zodat hij/zij zelf in de toekomst zoveel mogelijk baat haalt uit zijn (toekomstige) omgeving om zichzelf te kunnen behelpen in zijn (toekomstige) noden.

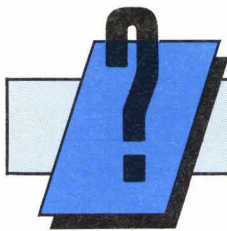
Wie eenmaal kennismakend met de methode, en de kans krijgt erin gevormd te worden, wordt daarna dagelijks met het universele karakter van de materie geconfronteerd: overal zijn toepassingen van de mediatietheorie te vinden!

We hopen dat er voldoende mensen de moed hebben en de kans krijgen de waardevolle opleidingen tot mediator te volgen, zodat de mensen die deze hulp nodig hebben, door bekwame mensen kunnen begeleid worden.

Paul G.J.P. DEPROST⁴

NOTEN

- ¹ I.V.P. is de vertaling van I.E.: Instrumental Enrichment.
- ² Vertaling van 'L.P.A.D.' wat staat voor Learning Potential Assessment Device.
- ³ 1) Zijn globale mensvisie: "The Belief-System": Hierin fundeert Feuerstein zijn visie over zijn geloof in de onderpresteerder. Hoe erg emotioneel, fysisch of op welk vlak dan ook gedepriveerd, via de juiste tussenkomsten kan de onderpresteerder op een hoger niveau gebracht worden. Wie niet gelooft in deze mogelijke vooruitgang heeft reeds bij voorbaat gefaald in zijn poging het individu te helpen.
2) Zijn leertheorie: "The Structural Cognitive Modifiability"
3) Zijn werkinstrumenten: "Instrumental Enrichment" en "Learning Potential Assessment Device."
- ⁴ Paul G.J.P. Deprost volgde een I.V.P. opleiding in België van 1982 tot 1985. In 1994 volgde hij de cursus 'I.E.-trainer' aan het Hadassah-Wizo-Canada-Research Institute van Prof. Reuven Feuerstein te Jerusalem, Israël.
Hij staat reeds ruim tien jaar als leerkracht algemene sociale vorming in het Buitengewoon Secundair Onderwijs te Lokeren, waar hij I.V.P. les geeft aan de leerlingen en de coördinatie op zich neemt van de toepassing ervan binnen andere vakken. Adres: Gildestraat 17, 9000 Gent. Tel: 09/223 20 57. Fax: 09/223 49 75.



Studiebewijzen in het secundair onderwijs¹

Voor wie niet vertrouwd is met het onderwijs is het niet erg duidelijk hoeveel soorten studiebewijzen er zijn en wanneer deze toegekend worden. Vooral voor wie in zijn dagelijks werk te maken heeft met de bijzondere jeugdzorg is het belangrijk te weten wat hij, op het einde van het schooljaar, van de jongeren kan of mag verwachten. Daarom dit overzicht.

Ons onderwijs kent in het totaal zestien verschillende studiebewijzen (zie tabel 1). Sommige kunnen in bijna alle leerjaren bekomen worden. Andere zijn zeer specifiek aan één bepaald leerjaar gebonden. De meeste gelden in meerdere gevallen.

De meest frequente studiebewijzen zijn de oriënteringsattesten. *Het oriënteringsattest C* (niet geslaagd) kan in alle leerjaren bekomen worden met uitzondering van het derde leerjaar van de derde graad: A.S.O. - K.S.O., ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar. Het betreft hier een specialisatiejaar, na het bekomen van een diploma van het secundair onderwijs, in voorbereiding op het hoger onderwijs.

Het oriënteringsattest-A (geslaagd) wordt in alle leerjaren toegekend tenzij er, ter bekrachtiging van de ganse studierichting, een ander studiebewijs kan bekomen worden: een studiegetuigschrift, een getuigschrift, een diploma of een attest.

Het oriënteringsattest-B (geslaagd maar met clausulering) is een variant op het oriënteringsattest-A, maar heeft toch vier specifieke toepassingen.

- Zo wordt er na het eerste leerjaar-B geen oriënteringsattest-B toegekend.
- Dit oriënteringsattest heeft evenmin zin in een eindjaar (derde leerjaar van de tweede graad).
- In het tweede leerjaar van de tweede graad B.S.O. heeft het dan weer een extra betekenis. Het kan er gebruikt worden in functie van een verdere studieloopbaan in de derde graad of in een bepaald vervolmakingsjaar (derde leerjaar van de tweede graad).
- Het wordt niet toegepast in de ganse derde graad. Men moet immers de twee laatste jaren binnen eenzelfde richting onderwijs gevolgd hebben, wil men in aanmerking komen voor een geldig studiebewijs. Er is in de derde graad wel één uitzondering op deze regel nl. in het eerste jaar K.S.O. en T.S.O., waardoor een leerling kan overgaan op een tweede leerjaar van de derde graad B.S.O. binnen een overeenstemmende studierichting.

Het getuigschrift van basisonderwijs kan in het secundair onderwijs bekomen worden: zowel in het eerste leerjaar-A als in het eerste leerjaar-B, zo men er geen oriënteringsattest-C heeft behaald.

Het getuigschrift gelijkwaardig met het getuigschrift basisonderwijs wordt toegekend in het beroepsvoorbereidend leerjaar samen met het oriënteringsattest-A of -B.

Het getuigschrift van de eerste graad van het secundair onderwijs wordt in combinatie met de oriënteringsattesten-A en -B toegekend, zowel in het tweede leerjaar als in het beroepsvoorbereidend leerjaar, ter bekrachtiging van het afsluiten van de eerste graad.

Het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs wordt eveneens in combinatie met het oriënteringsattest-A en -B toegekend, bij het met vrucht beëindigen van de cyclus van één van de vier onderwijsvormen: A.S.O. - K.S.O. - T.S.O. - B.S.O.

Het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de tweede graad van het secundair onderwijs wordt toegekend in combinatie met het oriënteringsattest-A en -B, aan de leerlingen die niet in aanmerking komen voor het getuigschrift van de tweede graad omdat ze

niet beschikken over een getuigschrift van de eerste graad (leerlingen die op basis van hun leeftijd overgaan op het eerste leerjaar van de tweede graad B.S.O.).

De volgende studiebewijzen worden verstrekt, in vervanging van het oriënteringsattest-A en ter bekrachtiging van de studierichting:

- het studiegetuigschrift van het derde leerjaar van de tweede graad van het secundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een vervolmakingsjaar;
- het diploma van het secundair onderwijs (onderwijsvormen: algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs);
- het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs (alle studierichtingen behalve kinderverzorging);
- het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs (studierichting kinderverzorging);
- het studiegetuigschrift van het derde leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar;
- het diploma van secundair onderwijs (onderwijsvorm beroepssecundair onderwijs).

Zo deze studiebewijzen worden toegekend in de onderwijsvormen K.S.O., T.S.O. en B.S.O. gebeurt dit op basis van de wettelijk voorgeschreven geïntegreerde proef (zie kader en tabel 2).

Art. 50. § 1 Een geïntegreerde proef wordt ingericht in:

- het derde leerjaar van de tweede graad van het beroepssecundair;
- het tweede leerjaar van de derde graad van het technisch, het kunst- en het beroepssecundair onderwijs;
- het derde leerjaar van de derde graad van het technisch, het kunst- en het beroepssecundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar.

§ 2 De onder § 1 bedoelde proef slaat op vakken van het fundamenteel gedeelte van de optie, dat de gekozen studierichting bepaalt, zoals bedoeld in artikel 48, 7°, van het voornoemd decreet van 31 juli 1990.

Deze proef, die ook de vorm van een eindwerk mag aannemen, wordt beoordeeld door de leraars die de betrokken vakken onderwijzen evenals door deskundigen op het vlak van de te beoordelen kwalificatie, die in aantal het aantal leraars niet mogen overschrijden en die niet tot de betrokken onderwijsinstelling behoren.

Deze deskundigen worden in de loop van het schooljaar aangeduid door de inrichtende macht of haar afgevaardigde.

Het resultaat van deze proef zal een belangrijk element betekenen in de beslissing van de delibererende klasseraad.

Art. 51. Onverminderd de bepalingen van artikel 50, is het met vrucht beëindigen van leerjaren van het voltijds secundair onderwijs niet noodzakelijk gebonden aan het slagen voor afzonderlijke toetsen, examens of proeven over een deel of het geheel van de vorming.

De organisatie hiervan ressorteert dan ook exclusief onder de bevoegdheid van de inrichtende machten van het onderwijs.²

Tenslotte zijn er nog twee aparte studiebewijzen:

- Het eerste, *het aanvullend getuigschrift over de kennis van het bedrijfsbeheer*, kan verleend worden in alle leerjaren van de onderwijsvormen, K.S.O., T.S.O. en B.S.O., zo deze speciale leerstof "bedrijfsbeheer" op de agenda van het leerjaar staat. Dit getuigschrift is noodzakelijk om later te voldoen aan de vestigingwet (ter uitoefening van de beroepsbekwaamheid in de kleine- en middelgrote handels- en ambachtsondernemingen).
- Het tweede, *het attest van regelmatige lesbijwoning*, is het enige studiebewijs dat toegekend wordt na een voorbereidend jaar op het hoger onderwijs.

Tabel 1: Overzicht van de studiebewijzen per graad en per leerjaar (1994-95).

Studiebewijzen (**)	LEERJAREN (*)															
	EERSTE GRAAD				TWEDEDE GRAAD				DERDE GRAAD							
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
01	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	-	-	-	-	-
02	x	-	x	x	x	x	x	-	-	x	-	-	-	-	-	-
03	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x
04	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
05	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
06	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
07	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-
08	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-
09	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	x
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x
16	-	-	-	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

(*) Leerjaren

- A: eerste leerjaar A;
- B: eerste leerjaar B;
- C: tweede leerjaar van de eerste graad;
- D: beroepsvoorbereidend leerjaar;
- E: eerste leerjaar van de tweede graad: A.S.O. - T.S.O. - K.S.O. - B.S.O.;
- F: tweede leerjaar van de tweede graad: A.S.O. - T.S.O. - K.S.O.;
- G: tweede leerjaar van de tweede graad B.S.O.;
- H: derde leerjaar van de tweede graad B.S.O., ingericht onder de vorm van een vervolmakingsjaar;
- I: eerste leerjaar van de derde graad: A.S.O. - B.S.O.;
- J: eerste leerjaar van de derde graad: T.S.O. - K.S.O.;
- K: tweede leerjaar van de derde graad: A.S.O. - T.S.O. - K.S.O.;
- L: tweede leerjaar van de derde graad B.S.O.;
- M: derde leerjaar van de derde graad: A.S.O. - K.S.O., ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar;
- N: derde leerjaar van de derde graad: T.S.O. - K.S.O., ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar;
- O: derde leerjaar van de derde graad B.S.O., ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar;
- P: derde leerjaar van de derde graad B.S.O., niet ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar.

(**) Studiebewijzen

- 01: het oriënteringsattest A;
- 02: het oriënteringsattest B;
- 03: het oriënteringsattest C;
- 04: het getuigschrift van basisonderwijs;
- 05: het getuigschrift gelijkwaardig met het getuigschrift basisonderwijs;
- 06: het getuigschrift van de eerste graad van het secundair onderwijs;
- 07: het getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs;
- 08: het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de tweede graad van het secundair onderwijs;
- 09: het studiegetuigschrift van het derde leerjaar van de tweede graad van het secundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een vervolmakingsjaar;
- 10: het diploma van het secundair onderwijs (onderwijsvormen: algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs);
- 11: het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs (alle studierichtingen behalve kinderverzorging);
- 12: het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs (studierichting kinderverzorging);
- 13: het attest van regelmatige lesbijwoning;

- 14: het studiegetuigschrift van het derde leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar;
- 15: het diploma van secundair onderwijs (onderwijsvorm beroepssecundair onderwijs);
- 16: het aanvullend getuigschrift over de kennis van het bedrijfsbeheer.

Tabel 2: Overzicht over de studiebewijzen die toegekend worden op basis van een geïntegreerde proef, per graad, per leerjaar en per onderwijsvorm (1994-95).

Graad	Leerjaar	Onderwijsvorm	Studiebewijs
2de	3de, ingericht onder de vorm van een vervolmakingsjaar	B.S.O.	het studiegetuigschrift van het derde leerjaar van de tweede graad van het secundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een vervolmakingsjaar
3de	2de	T.S.O. K.S.O.	het diploma van het secundair onderwijs (onderwijsvormen: algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs);
		B.S.O.	het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs (alle studierichtingen behalve kinderverzorging) het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs (studierichting kinderverzorging)
3de	3de ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar	T.S.O. K.S.O. B.S.O.	het studiegetuigschrift van het derde leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs, ingericht onder de vorm van een specialisatiejaar
		B.S.O.	het diploma van secundair onderwijs (onderwijsvorm beroepssecundair onderwijs)

Jan TALLON
Molenstraat 145
3010 LEUVEN

NOTEN

- ¹ M.O., SOZ (91)7 van 3-5-1991, Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs, *Coördinatie van de omzendbrieven, Deel secundair onderwijs, titel organisatie*, pp. 81-92.
- ² M.O., Besluit van de Vlaamse Executieve betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs van 13 maart 1991 (B.S. 17-5-1991), *Officiële codificatie van de onderwijswetgeving en -reglementering, Deel VI, Titel II*, p. 282.

Goed gebruik van de schooltijd

Het tweede trimester zit er bijna op. Na de paasvakantie begint de eindsprint. Vooral de maand juni is een periode van stress, zowel voor de leerlingen als voor de leraars. Het is dan wel te begrijpen dat men op zoek gaat naar mogelijkheden om wat druk van de ketel te nemen. Bepaalde van die maatregelen worden sterk gewaardeerd en door de leerlingen en door de leraars nl. "vrije studiemiddagen" op de examendagen en vrije dagen na de examenperiode. Deze maatregelen zinnen niet iedereen: niet alle ouders zijn ermee gediend en, wat nog belangrijker is, niet alle jongeren hebben er baat bij.

Onlangs kwamen een aantal scholen in de actualiteit. Ze kregen sancties omwille van het niet naleven van de regelgeving terzake¹.

Het Besluit van de Vlaamse Executieve

In dit besluit wordt vooreerst de actieve periode bepaald. Het schooljaar begint op 1 september en eindigt op 31 augustus (art. 2). Per week worden vijf lesdagen voorzien. Deze kunnen ten vroegste aanvangen om 8 uur en ten vroegste eindigen om 15 uur, maar dienen ten laatste om 17 uur beëindigd te worden. Er is één namiddag per week vrij, bij voorkeur op de woensdag. Er moet bovendien voorzien worden in een middagpauze van tenminste één lesuur (50 minuten) (art. 3 § 1).

Vervolgens gaat de regelgeving in op de vakantieperiodes:

- de zomervakantie van 1 juli tot en met 31 augustus (art. 4 sub 1°);
- de herfstvakantie van één week waarin 1 november valt (art. 4 sub 2°);
- de kerstvakantie van twee weken beginnend de maandag van de week waarin 25 december valt (art. 4, sub 3°);
- de krokusvakantie van één week beginnend de zevende week voor Pasen (art. 4, sub 4°);
- de paasvakantie van twee weken beginnend de eerste maandag van april, ofwel de maandag na Pasen zo Pasen in de maand maart valt, ofwel de tweede maandag vóór Pasen zo Pasen na 15 april valt (art. 4, sub 5°);
- de extra vakantiedagen van 11 november, 1 mei, Paasmaandag, Hemelvaartsdag en de dag nadien en Pinkstermaandag (art. 5);
- één facultatieve of twee halve vakantiedagen (voor de basisschool zelfs twee dagen) zelf te bepalen door de school (art. 6).

Tenslotte zijn er een aantal **uitzonderingen** toegelaten.

- een afwijking voor de dag na Hemelvaartsdag op basis van het eigen onderwijskundig of pedagogisch concept of op basis van religieuze of filosofische overtuigingen (art. 8, § 1 en 2);
- afwijkingen voor de vakantieperiodes en de extra vakantiedagen omwille van de stages (art. 8, § 3);
- de schorsing van de lessen voor maximaal één dag in instellingen waarvan de lokalen beschikbaar gesteld werden voor het houden van de verkiezingen (art. 7);
- de schorsing van de lessen met één schooldag voor het houden van een pedagogische studiedag voor de leraars (anderhalve dag voor het basisonderwijs) (art. 3 § 3);
- de schorsing van de lessen voor de duur van zes dagen, waarvan ten hoogste één dag mag opgedeeld worden in twee halve dagen, voor de organisatie van het onthaal of de evaluatie van alle leerlingen of van bepaalde groepen van leerlingen (art. 3, § 4);
- wettige afwezigheid uit de lessen voor het voorbereiden van examens, toetsen of proefwerken gedurende de periodes van de examens, toetsen of proefwerken (art. 3, § 2).

Men dient alleszins de vereiste maatregelen te treffen nl.:

- het bekomen van "het akkoord van één der ouders of van de persoon die de leerling in rechte of in feite onder zijn bewaring heeft";
- en, zeer belangrijk, "in elk geval dient de instelling de mogelijkheid te bieden om tijdens de hogervermelde lessen de examens, toetsen of proefwerken in de instelling voor te bereiden." (art. 3 § 2).

Besluit

Geen enkele school en geen enkele leraar zal de redelijkheid van deze maatregel in twijfel trekken. Toch blijken er regelmatig misverstanden te bestaan. Het is dan ook goed dat alle betrokkenen, en niet alleen de leraars, over dit onderwerp zouden geconsulteerd worden en dat de verschillende belangen goed tegen mekaar zouden afgewogen worden. Uiteindelijk gaat het om een visie op de evaluatie van de leerling.

Hierbij zijn enkele **algemene bedenkingen** te maken:

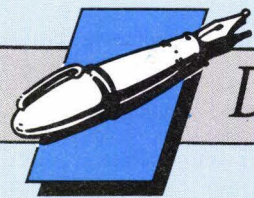
- Te lange examenperiodes verlichten wellicht de examendruk, maar verhogen de werkdruk onder het jaar. Een schooljaar in Vlaanderen is relatief kort. Het telt slechts 182 schooldagen. Binnen deze periode dient er dus heel wat leerstof behandeld te worden. Een te lange examenperiode geeft enkel een verschuiving van het probleem.
- Een permanente evaluatie doorheen het jaar is het beste alternatief voor te zware examendruk. Dit biedt bovendien ook meer begeleidingsmogelijkheden, wat het pedagogisch en didactisch comfort van de leerlingen verhoogt en de leraars ook beter juridisch beveiligd.
- Wil men echt tot de kern van de evaluatie doordringen dan dienen examens, toetsen en proefwerken de zelfevaluatie van de leerling te beogen. Het betreft hier immers geen techniek ter bewaking van het studiepeil van de school, maar een techniek in functie van een vakoverschrijdende methodiek voor leren leren. Studieverlof kan dan zeer zinvol zijn om de leerling te leren zijn tijd te beheren. Daar moet dan echter aan gewerkt worden door de leraars en enige opvolging hierbij, in overleg met de gezinnen, is meer dan gewenst.

Er zijn bovendien ook zeer specifieke bedenkingen te formuleren in verband met de bescherming van maatschappelijk kwetsbare leerlingen. Eenieder, die wat begaan is met de studiebegeleiding, weet hoe moeilijk het is om deze jongeren het belang van het onderwijs te laten inzien en om hen een aangepaste leerstrategie bij te brengen. Dit geldt des te meer voor jongeren uit kansarme milieus. De schoolcultuur is hen zo vreemd, dat ze iedere kans aangrijpen om zich van de school te ontdoen. Het is dan ook onverantwoord deze leerlingen zonder meer studieverlof te geven.

Jan TALLON
Molenstraat, 145
3010 LEUVEN

NOTEN

¹ M.O., Besluit van de Vlaamse Executieve van 17 april 1991 tot organisatie van het schooljaar in het basis- en secundair onderwijs, in het deeltijds onderwijs en in het onderwijs voor sociale promotie georganiseerd, erkend of gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap. (B.S. 11-71991), *Officiële codificatie van de onderwijswetgeving en -reglementering*, Deel I, Titel II, 62-67 (1).



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Dyslexie, dyscalculatie, hyperactiviteit: een mythe?

Over deze problemen organiseert het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren op woensdag 19 en 26 april een bijscholingscursus. Op het programma staan de herkenningssignalen, de oorzaken van begripsverwarring in overleg tussen leerkracht, ouders, P.M.S., de frequentie waarmee leerstoornissen voorkomen, de leer- en gedragsstoornissen, de begeleiding van leerlingen met leerstoornissen en het effect hiervan voor het lesgedrag en voor de andere leerlingen, enz...

Deelname kost 950 Bfr. Voor meer informatie: Universitaire Instelling Antwerpen, Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren, Universiteitsplein 1 te 2610 Wilrijk, tel.: 03/820.29.60, fax: 03/820.22.49.

Vormingsaanbod 1995 van het Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw

Het accent van het Viboso-vormingsaanbod 1995 ligt op nascholing, organisatie-ontwikkeling en participatie. Nascholing van nieuwe opbouwwerkers over de verkenning van de leefwereld en participatie van de doelgroep, opbouwwerk in de praktijk, een cursus leidinggeven aan een team of over het begeleiden van medewerkers, een workshop over buurtgerichte basiseducatie, enz. Over deze en andere vormingsinitiatieven kan je meer lezen in de programmabrochure die kan besteld worden bij Viboso (Vorming), Vooruitgangstraat 323 te 1210 Brussel, tel.: 02/201.05.65, fax: 02/201.05.14.

Vormingsprogramma 1995 van het Vast Secretariaat voor het Preventiebeleid

Het V.S.P.P. op het Ministerie van Binnenlandse Zaken organiseert in 1995 een reeks van vormingsinitiatieven rond thema's die kaderen in het veiligheidsbeleid van de Minister van Binnenlandse Zaken. Een aantal ateliers over autodiefstal, drugs en inbraak hebben de bedoeling na te gaan welke stappen in de gemeenten daarrond worden gezet en welke initiatieven er bij de overheden nog op touw staan. De nadruk zal hier vooral komen te liggen op praktische uiteenzettingen voor de preventiewerkers die werkzaam zijn rond dit specifieke thema. Nieuw in het programma zijn een aantal avonddebatten over boksen en criminaliteitspreventie, graffiti en winkeldiefstal. Daarnaast zullen een aantal studiedagen worden georganiseerd rond urbanisatie en (on)veiligheidsgevoel, de preventieve aanpak van spijbelen, criminografie, enz. Geïnteresseerden kunnen het vormingsprogramma aanvragen bij het V.S.P.P., Wetstraat 26 te 1040 Brussel, tel./fax: 02/500.24.47.

Opleiding tot jeugdadviseur

Het Jongeren Advies Centrum Tilt organiseert in samenwerking met het Comité Bijzondere Jeugdzorg Brussel een opleiding tot jeugdadviseur voor (Brusselse) jongeren.

Deze techniek bestaat erin dat jongeren worden opgeleid om vrienden, kennissen of klasgenoten te kunnen helpen wanneer deze met een probleem zitten.

Voor meer informatie: Tilt, St.-Katelijneplein 16, 1000 Brussel, tel.: 02/218.11.80.

Een lesmap over racisme, vooroordelen over migranten en hun gezinnen

Leerkrachten en jeugdwerkers ervaren dagelijks dat racistische vooroordelen ongelooflijk taai zijn. Het afbouwen daarvan vraagt

een zeer omzichtige en goed doordachte aanpak. Wanneer men te bruusk of te vlug te werk gaat, riskeert men het omgekeerde effect te bereiken.

Info Jeugd Nationaal heeft daarom een lesmap samengesteld bedoeld voor het secundair onderwijs (15- tot 18-jarigen) die best in de vakken geschiedenis of maatschappijleer, Nederlands, godsdienst of zedenleer kan geïntegreerd worden. De lesmap is gebaseerd op werkvormen die de zelfwerkzaamheid en de creativiteit van de leerling stimuleren. Een greep uit de inhoud: voorbeelden om de lessenreeks op te starten (schatten van het aantal migranten, vrije associatie,...), meningen over migranten, geschiedenis van de migraties, groepswerk, situatiespelen, enz.

De lesmap bevat lesmateriaal voor minimaal 20 lestijden met werkbladen en infobladen voor de leerlingen en achtergrondteksten voor de leerkracht. Ze kost 450 Bfr. (+ verzendingskosten) en kan besteld worden bij Info Jeugd Nationaal, Vrijdagmarkt 11 te 2000 Antwerpen, tel.: 03/231.07.58.

Lesmateriaal over Palestijnse jongeren

Het Nederlands Palestina Komitee (N.P.K.) heeft lesmateriaal ontwikkeld voor Palestijnse Jongeren. Kinderen van de stenen is een educatieve fototentoonstelling voor leerlingen vanaf 15 jaar waarin het dagelijks leven van Palestijnse jongeren, de geschiedenis van het Palestijnse volk, het leven onder de Israëliëse bezetting, hun verzet daartegen en hun hoop op een betere toekomst in beeld wordt gebracht. Daarnaast is er een informatiepakket beschikbaar voor leerlingen van 10 tot 15 jaar. Het pakket bestaat uit 25 bladzijden en geeft achtergrondinformatie over onderwerpen als de geschiedenis, de P.L.O., het vredesproces, het dagelijks leven van Palestijnse jongeren, enz.

Meer informatie hierover: Nederlands Palestina Komitee, Onderwijsproject, Postbus 10520 te 1001 EM Amsterdam, tel.: 0031(0)20/6246046.

Rechten van de scholier

Onder deze titel verscheen er in 1990 een info-folder van Info Jeugd Nationaal. Recent verscheen de herwerkte uitgave hiervan. De folder gaat over de rechten van de scholier in het secundair onderwijs waarbij telkens ook aandacht wordt besteed aan de situatie van de meerderjarige scholier.

In een eerste hoofdstuk wordt ingegaan op de leerplicht, het recht op onderwijs en de vrije schoolkeuze. Daarbij komen ook de mogelijkheden aan bod die een scholier heeft indien een school weigert hem/haar in te schrijven. Dan volgt een hoofdstuk over de inschrijving in een school en het contract, dat men als leerling aangaat door de ondertekening van het schoolreglement. Aansluitend daarop bespreekt de folder het begrip regelmatige leerling en worden de redenen opgesomd die een afwezigheid wettigen. Daarbij komt ook de pauze tijdens de les- en studie-uren, het huiswerk, roken op school en de aansprakelijkheid van de leerling aan bod. Verder gaat het over de examens en de mogelijkheden tot beroep tegen de beslissing van een klasseraad. Tot slot volgt de procedure tot uitsluiting van een leerling.

De brochure kost 100 Bfr. en kan besteld worden bij Info Jeugd Nationaal, Vrijdagmarkt 11 te 2000 Antwerpen, tel.: 03/231.07.58.

Onze school ... gezonde school

De vereniging voor gezondheidspromotie op school, Proges, heeft recent een brochure uitgegeven waarin het concept van de gezonde school wordt beschreven en waarbij aan scholen een oproep wordt gedaan om aan te sluiten bij een netwerk van gezonde scholen. De brochure geeft verduidelijkingen bij de realisatie en de doelstellingen van een gezonde school en de internationale context er van. Daarnaast worden er ook voorbeelden uit de praktijk van 12 pilootscholen beschreven die gedurende twee jaar de mogelijkheden en grenzen van dit denkkader hebben verkend. Uit deze wer-

kingen is gebleken dat persoonlijke contacten en het uitwisselen van ervaringen van groot belang zijn. Daarom werd een gezonde scholen-netwerk opgericht waar scholen zich kunnen bij aansluiten. Dit netwerk heeft de bedoeling ervaringen uit te wisselen en motivatie te putten om blijvend te investeren in de gezondheid van de jongeren en iedereen op school.

Voor meer informatie: Proges, G. Schildknechtstraat 9, 1020 Brussel, tel.: 02/422.49.39, fax: 02/422.49.89.

Informatie Vernieuwing Onderwijs

Het tijdschrift IVO is in 1995 zijn zestiende jaargang ingegaan. Dit tijdschrift richt zich tot alle geïnteresseerden in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Meestal werkt IVO met themanummers. Zo kwamen de voorbije jaargang achtereenvolgens aan bod: de deliberaties in het secundair onderwijs, het schoolwerkplan, probleemoplossend leren en communicatie in de scholen.

Voor 1995 denkt men aan volgende thema's: drugs op school, een "flaternummer" over de onderwijsadministratie, vakoverschrijdend leren en leven op school, gemengd onderwijs, thuiswerk voor leerlingen, enz...

IVO verschijnt vier maal per jaar en kost 400 Bfr. Voor meer informatie: IVO, de Roest d'Alkemadelaan 10 bus 2 te 2600 Antwerpen.

Een brochure over de sociale zekerheid

De Kristelijke Werknemers Beweging heeft een brochure samengesteld waarin ons sociale zekerheidssysteem op een eenvoudige manier wordt uitgelegd. Deze brochure kan een handige leidraad zijn voor wie in de klas rond het thema van de sociale zekerheid wil werken. Ze telt 16 bladzijden en kost 15 Bfr. per exemplaar en kan besteld worden bij KWB-secretariaat, Lakensestraat 76 te 1000 Brussel, tel.: 02/210.88.11, fax: 02/210.88.00.

Onderwijszakboekje 1994-1995

De editie 1994-1995 van het onderwijszakboekje is vanaf heden verkrijgbaar. Dit zakboekje geeft elk jaar opnieuw een overzicht van alle rechten en plichten van het onderwijspersoneel. Wie zich hierop abonneert krijgt ook gratis de nieuwsbrief waarin de jongste ontwikkelingen omtrent de rechtspositie van het onderwijspersoneel worden aangekondigd.

Voor meer informatie: Kluwer Editoriaal, Kouterveld 2, 1831 DIEGEM, tel.: 02/719.15.82, fax: 02/719.15.46.

Op ontdekkingsreis naar het middelbaar onderwijs

De onderwijsdienst van de KWB-KAV-onderwijsdienst is aan de vierde uitgave toe van de brochure "David & Co bij Meester Kaaiman". Het eerste deel is een stripverhaal waarin vier leerlingen uit het zesde leerjaar met hun ouders proberen een weg te vinden in het doolhof van school- en studiekeuzemogelijkheden in het secundair onderwijs. Het tweede deel richt zich vooral naar de ouders. Een aantal misverstanden en vooroordelen over studiekeuze, objectieve en duidelijke informatie over de structuur en de mogelijkheden in het secundair onderwijs komen er in aan bod. Daarnaast worden ook een aantal leerkrachten en PMS-medewerkers aan het woord gelaten over hun ervaringen met school- en studiekeuze.

De brochure telt 46 bladzijden en kost 30 Bfr. (+ 30 Bfr. verzendingskosten). Ze is te verkrijgen door storting op rekeningnummer 799-5676102-52 van de onderwijsdienst KWB-KAV, Lakensestraat 76 te 1000 Brussel, met vermelding "David & Co". Vanaf 10 exemplaren worden lagere portkosten aangerekend. Inlichtingen daarover op het nummer 02/210.88.24. Voor leerkrachten is er een herwerkte didactische werkmap ter beschikking. Deze kost 100 Bfr.

Welzijns- en Cultuurbeurs

Het Hoger Instituut voor Readaptatiewetenschappen Leuven organiseert op 5 en 6 mei een cultuur- en welzijnsbeurs die aan niet-commerciële organisaties die actief zijn op het gebied van gezondheidszorg, het vormingswerk, het opbouwwerk, de culturele animatie, de recreatie en de dienstverlening, de kans geven hun werking bekend maken. Bovendien wordt een ontmoetingsmoment gecreëerd zodat de onderlinge contacten worden gestimuleerd. Ook organisaties van over de taalgrens zullen aanwezig zijn. Het ge-

heel wordt omkaderd met animatie en workshops die gekoppeld zullen zijn aan de voorstelling van de afstudeerprojecten van de HIRL-studenten.

Voor meer informatie: H.I.R.L., J.B. Van Monsstraat 2 te 3000 Leuven, tel.: 016/20.35.25, fax: 016/29.17.17.

Derde editie van de Limburgse kampkriebel

De Kampkriebel is een vakantieproject voor jeugdgroepen van 5 juli tot en met 18 augustus 1995. Daarbij werd een dubbel aanbod ontwikkeld voor alle jeugdgroepen die deze zomer in Limburg kamperen. Enerzijds krijgen groepen sport à la carte besteld waarbij twee gediplomeerde sportanimatoren gedurende een halve dag diverse activiteiten aanbieden waarbij men de jongeren laat proeven van enkele niet-alledaagse sportdisciplines zoals rugby, ropeskipping, new-games, baseball, enz. Op het militair domein van Leopoldsburg kunnen de jeugdgroepen zich sportief met elkaar meten op de hindernissenbaan en in een oriëntatietocht.

Groepen die geïnteresseerd zijn kunnen een inschrijvingsformulier en meer informatie opvragen bij de Provinciale Dienst voor de Jeugd, Universiteitslaan 1 te 3500 Hasselt, tel.: 011/23.75.85.

Van grabbelpassen en grabbelaars

Dit jaar zullen meer dan 130 gemeentebesturen plaatselijk grabbelpaswerking organiseren. Grabbelpas is een project waarbij een divers en uitgebreid vrijetijdsaanbod voor kinderen en jongeren, vooral tijdens de vakantieperiodes, wordt georganiseerd. In elk van de gemeenten wordt, op eigen schaal en naar lokale behoefte een eigen programma uitgewerkt.

De vereniging van Vlaamse Jeugddiensten en Konsulenten zorgt voor de centrale dienstverlening van dit project: de aanmaak van promotiemateriaal, de organisatie van een Grabbelpasanimatietoernee, de selectie van een aangepast programmaaanbod en de uitgave van een nationale kortingengids onder de naam "Grabbelaar". In deze grabbelaar vindt men meer dan 65 suggesties voor bezoeken en trips. Elke tip geeft ook een korting van 20% aan de individuele grabbelpasser. Elk kind dat in de gemeente een grabbelpas haalt, krijgt er deze grabbelaar automatisch bij.

Voor meer informatie over dit project: Vereniging van Vlaamse Jeugddiensten en Konsulenten, Kapellestraat 48 te 2630 Aartse-laar, tel.: 03/877.23.93, fax: 03/877.25.04.

De prijs Jaak Van Oudenhove

Naar aanleiding van zijn twintig jaar bestaan organiseert de Dienst voor Pleegzorg "Open Thuis" voor het eerst de prijs Jaak Van Oudenhove waarmee men studenten en onderzoekers wil belonen voor hun inzet en deskundigheid op het vlak van het bestuderen en beschrijven van de pleegzorg, in het bijzonder voor personen met een handicap.

Jaak Van Oudenhove is de stichter van de v.z.w. Open Thuis. Als socioloog en filosoof vertaalde hij de ideeën van I. Illich, H. Achterhuis en P. Freire naar het begeleidingswerk van (mentaal) gehandicapte personen en bouwde via open Thuis de gezinsplaat-singsmethodiek uit.

De prijs bedraagt 20.000 Bfr. Geïnteresseerden kunnen het reglement opvragen bij de v.z.w. Open thuis, Wipstraat 2A te 3010 Kessel-Lo, tel.: 016/25.80.80, fax: 016/25.75.47.

Jongerencartoonale Cartiena 1995

De tweede editie van deze jongerencartoonale staat in het teken van verdraagzaamheid. Jongeren geboren tussen 1958 en 1980 kunnen meedingen naar de hoofdprijs van 15.000 Bfr. door inzending van een cartoon rond verdraagzaamheid. De geselecteerde werken zullen deel uitmaken van een rondreizende tentoonstelling. Alle inzendingen moeten van A4-formaat zijn en uiterlijk op 23 september 1995 ingezonden worden.

Inlichtingen en het reglement zijn verkrijgbaar bij D'Hoop Freddy, St.-Rochusstraat 11, 3300 Goetsenhoven, tel.: 016/81.87.25. ('s avonds) of 016/81.34.41. toestel 2390 tijdens de werkuren of bij de Jeugddienst Tienen, Donystraat 10, 3300 Tienen, tel.: 016/82.38.64.

European Youth Club Event '95

Op 8 april organiseert de Vlaamse Federatie van Jeugdhuizen en Jongerencentra v.z.w. haar derde European Youth Club Event. Op het programma staan heel wat culturele en groepsactiviteiten waar jongeren kunnen aan deelnemen zoals een zaalvoetbaltornooi, een volleybaltornooi, een minirockshop, Afrikaanse dans met percussie,... het geheel wordt afgesloten met een Studio Brussel afrekeningsfuif. Via een Europees samenwerkingsproject zal een theaterstuk worden opgevoerd dat bruggen slaat tussen de verschillende culturen. De jeugdhuissector heeft op dit vlak een lange traditie en wil hiermee bekrachtigen dat een meerderheid van de jongeren bereid zijn tot samenwerking en vriendschappelijke relaties met andere culturen.

Voor meer informatie: V.F.J., Ommeganckstraat 59, 2018 Antwerpen, tel.: 03/226.40.83, fax: 03/226.40.85.

BOEKEN

Tandemlijst voor jonge kinderen met ontwikkelingsmoeilijkheden.
STADEUS, A., WINDEY, K., e.a.
Leuven, Garant, 1994, 26p.

De tandemlijst is ontwikkeld binnen de thuisbegeleiding van gezinnen met een zeer jong kind dat een verstandelijke handicap heeft. Het is een gedetailleerd maar eenvoudig instrument voor begeleiders en ouders om de bij een kind aanwezige mogelijkheden en moeilijkheden op regelmatige tijdstippen in kaart te brengen. Het toeval is samengesteld uit een handboek voor de begeleider en vijf scoreboekjes waarin de vaststellingen over het kind kunnen genoteerd worden.

Opvoedster worden, zijn en blijven. Een visie op een beroep.
WIELOCKX, L., VIAENE, R.
Leuven, Garant, 1994, 194 p.

Dit boek gaat over het wel en wee van opvoed(st)ers en begeleid(st)ers in Vlaanderen. Op basis van een onderzoek brengen de auteurs de opvoedersrealiteit in beeld: taken, opdrachten, functies, werkomstandigheden,... Ook de verschillende opleidingsvormen en de diverse hulpverleningsgebieden waarin men als opvoed(st)er actief kan zijn komen aan bod.

Het boek wil een spiegel zijn voor wie het opvoedersberoep uitoefent, er zich op voorbereidt of er van nabij mee te maken heeft. Tegelijk wil het aan de buitenstaander duidelijk maken wat het beroep inhoudt.

Aspecten van leerlingenbegeleiding.
DE GROOT, R. (red.)
Leuven, Garant, 1994, 74 p.

Voor leerlingen met leer- of ontwikkelingsproblemen kan goed onderwijs nooit genoeg zijn. Dit boek gaat over één van de pijlers van goed onderwijs, namelijk leerlingenbegeleiding. Het wil vooral informatie geven over de diverse aspecten ervan en tracht aan te sluiten bij de problemen zoals die in de praktijk van het voortgezet onderwijs worden ervaren.

Jongeren in de stad. Onderzoek naar vrije tijd en conflict.
MELIS, B.
Leuven, OGJC, 1994, 343 p. + bijlagen

Dit onderzoeksrapport geeft de resultaten weer van een onderzoek in opdracht van W. Demeester, Vlaams Minister van Financiën, Begroting, Gezondheidsinstellingen, Welzijn en Gezin waarbij gedurende een periode van twee jaar de situatie van de jeugd werd bekeken ten aanzien van de verstedelijking. Het rapport brengt de leefomgeving van jongeren in Antwerpen in kaart met daarbij een specifieke aandacht voor de jongeren die meer risico lopen om op een negatieve wijze met de stad in aanraking te komen. Via een beschrijvend onderzoek werd geanalyseerd waar de moeilijkheden zich situeren, hoe ze zich manifesteren en voor wie ze het scherpst gesteld worden.

Het onderzoeksrapport met bijlagen kost 850 Bfr. (+ 50 Bfr. verzendingskosten) en kan besteld worden bij de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Hooverplein 10, 3000 Leuven, tel. 016/32.28.77, fax: 016/32.54.68. Een samenvatting is eveneens verkrijgbaar en kost 120 Bfr. (+ 20 Bfr. verzendingskosten).

Pedagogische thuishulp voor gezinnen met jonge kinderen in Nederland.

VAN DE MEULEN, B.F., ELZINGA-WESTERVELD, H.J.
Leuven, Garant, 1994, 95p.

In toenemende mate worden ouders in thuisituaties geholpen met het oplossen van opvoedingsproblemen en het stimuleren van de ontwikkeling van hun (gehandicapte) kind.

Dit boek geeft een overzicht van alle methoden voor thuisinterventie die in Nederland worden toegepast, ingedeeld in drie hoofdvarianten: hometraining, ontwikkelingsstimulering en opvoedingsondersteuning. Voor elke methode wordt eerst de achtergrond geschetst en volgt daarna een systematische beschrijving aan de hand van een aantal kenmerken zoals doelgroep, doel, werkwijze,...

Naast de overeenkomsten en verschillen van de diverse methoden komt tenslotte ook de afstemming van het aanbod op de vraag aan bod.

Over de zorg voor personen met een handicap. Orthopedagogische reflecties.

HELLINCKX, W., MAES B. (red.)
Leuven, Garant, 1994, 253 p.

Dit boek werd uitgegeven ter gelegenheid van het afscheid van Prof. Dr. M. Van Walleghem als hoogleraar aan de afdeling orthopedagogiek van de K.U.Leuven. Het bestaat uit achtien teksten die diverse aspecten van de zorg voor mentaal gehandicapten behandelen en zich situeren op de volgende domeinen: geschiedenis van de orthopedagogiek, algemene orthopedagogiek, psychologie en orthopedagogische zorg.

Rechtsbescherming van kinderen.

VERHELLEN, G., CAPPELAERE, G., SPIESSCHAERT, F.
Brussel, Federale Diensten voor Wetenschappelijke Technische en Culturele Aangelegenheden, 1994, p. 128

Deze publikatie hoort thuis in een reeks van eindrapporten van het programma "burger en rechtsbescherming" en is de weerslag van een onderzoek dat door het Centrum voor de Rechten van het Kind van de Universiteit Gent werd uitgevoerd. Doel van het onderzoek was de overgang van beschermingsrecht naar rechtsbescherming en van bescherming van kinderen naar de bescherming van de rechten van het kind grondig te bestuderen. Deze publikatie geeft de belangrijkste resultaten hiervan weer.

Informatie over de verschillende onderzoeken en eindrapporten van het programma burger en rechtsbescherming is verkrijgbaar bij de dienst onderzoek en ontwikkeling van de D.W.T.C., Wetenschapstraat 8, 1040 Brussel, tel.: 02/238.34.11.

Sexuele vorming. Raamwerk voor opvoeders, leerkrachten en voorlichters.

Gent, C.G.S.O., 1994, 70 p.

Sexuele vorming hoort bij de opvoeding. Volwassenen kunnen kinderen helpen bij hun seksuele ontwikkeling, maar dat is niet altijd eenvoudig. Deze nieuwe C.G.S.O.-publikatie wil daarbij een hulpmiddel zijn en geeft alle thema's die in de seksuele vorming aan bod kunnen komen een plaats. Het is een uitgebreide checklist voor het geven van leeftijds-specifieke seksuele vorming waarbij beschreven wordt welke onderwerpen op welke leeftijd aan bod kunnen komen binnen het continue proces van de seksuele en relationele vorming van kinderen en jongeren.

Deze publikatie kost 300 Bfr. en kan besteld worden bij het CGSO-secretariaat, Meersstraat 138B te 9000 Gent, tel.: 09/221.07.22, fax: 09/220.84.06.

Van idee tot bedrijf: een praktische gids voor het opzetten van werkgelegenheidsprojecten voor laaggeschoolde vrouwen.

BEYNE, C., CAPPUYNS, A.
Brussel, Viboso, 1995, 199 p.

Dit handboek is een gids voor projectleiders die een bedrijfje willen opstarten met als bedoeling werkgelegenheid te creëren voor laaggeschoolden. Het uitgangspunt voor dit werkboek is economisch maar is geschreven zonder al te veel economisch jargon zodat het ook voor diegenen zonder een economische opleiding toegankelijk zou zijn. De verschillende facetten van een beginnend bedrijf worden op een overzichtelijke en praktische wijze weergegeven. Achtereenvolgens komen aan bod: de doelstellingen op lange en middellange termijn en de actieplannen op korte termijn voor marketing, personeel, productie en financiën. Het boek sluit af met een hoofdstuk over evaluatie.

Het boek kost 320 Bfr., is verkrijgbaar in het Nederlands of het Frans en kan besteld worden bij Viboso, Vooruitgangstraat 323 te 1210 Brussel, tel.: 02/201.05.65 (Chantal Van Broeckhoven).

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

Taal: Struikelsteen of sleutel? <i>L. Vanmaele</i>	p. 3
Profielen van geschoolde allochtone vrouwen op de arbeidsmarkt <i>A. Jennes</i>	p. 10
Katern Seksisme, racisme en sociale uitsluiting: de bijdrage van het onderwijs <i>G. Tsiakalos</i>	p. 16
De geïntegreerde proef binnen het T.S.O. <i>J. Tallon</i>	p. 21
Leren denken door de methode van Reuven Feuerstein <i>P. Deprost</i>	p. 24
Wetwijs Studiebewijzen in het secundair onderwijs <i>J. Tallon</i>	p. 29
Goed gebruik van de schooltijd <i>J. Tallon</i>	p. 31
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 32