

WELWIJS

verschijnt 4× per jaar, jaargang 8, nummer 4, december 1997

Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk



Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie:

Eva Adriaensens - Maria Bouverne-De Bie (voorzitter) - Lieve Cattrijsse -
Marijke Declair - Hugo Sacreas - Jan Tallon - Laurent Thys - Bea Vandewiele -
Katleen Van Heule - Mieke Van Nuland - Nicole Vettenburg - Katleen Walravens.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Hooverplein 10
3000 LEUVEN
Tel. 016/32.52.37 Fax. 016/32.54.68

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

Ontwerp kافت:

Ilse Wong en Nathalie Janssens

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

700 bfr. voor organisaties en instellingen; 500 bfr. voor particulieren;
450 bfr. voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
900 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 "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 KESSEL-LO.

BRUGGEN OVER TROEBEL WATER?¹

Op 8 november jl. overleed Prof. Dr. Johan HEENE, voorzitter van de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Prof. HEENE was stichtend lid van de vzw Majong en werkte actief mee aan de diverse studiedagen die door Majong georganiseerd werden. Johan HEENE was een fijn collega, met een boeiende kijk op onderwijs. Tegelijk was hij zich bewust van de nood aan een bredere kadering van de onderwijskundige benadering. We zullen zijn heldere lezingen, zijn concrete aanpak en humor erg missen. Hoezeer, blijkt uit zijn werk. Daarom neemt de redactie van Welwijs in dit nummer de tekst terug op die Johan HEENE naar voor bracht tijdens de eerste studiedag van Majong "De drie werelden van Johnny en Marina – Spanningen tussen gezin, school en leeftijdsgroep". Als eerbetoon, en om verder op te werken.

Wat ons, schoolmensen, dezer dagen aangepraat wordt, is dat we onze kijk op jongeren nodig dienen bij te sturen. Jongeren zijn niet langer de wat moeilijke wezens in een overgangsfase tussen kind en volwassene, moeilijk omdat ze het met zichzelf net door die overgang moeilijk hebben. Nee, jongeren zijn nu volwaardige leden van een eigen (sub)cultuurgroep. Problemen met jongeren komen niet alleen meer voort uit hun wisselende individuele positie op weg naar volwassenheid (met alle onzekerheden, dweperijen, agressiviteit vandien), maar uit de botsingen tussen cultuurgroepen, die van de jongeren en die van de (opvoedende) volwassenen.

Mijn stelling is dat deze constructie tegelijk terecht en onterecht is.

Onterecht, omdat ik in actuele psychologische typeringen van jongeren geen echt andere elementen aantref dan vroeger, hooguit dezelfde anders zie functioneren. Terecht, omdat deze andere inbedding ons inderdaad meer (intensief) dan vroeger confronteert met opvoedingsvragen. De verschillen lijken me meer gradueel dan kwalitatief. De vragen en mogelijke antwoorden ten aanzien van de school als opvoedingsmilieu lijken me grotendeels dezelfde; ze moeten met meer aandrang gesteld en met meer inzet nagestreefd worden.

Een eerste vraag is (altijd geweest) of de school 'moet opvoeden', waarbij 'opvoeden' vagelijk als 'totaal' opgevat wordt, en 'onderwijzen' als een (cognitief) deel ervan. Wat mij betreft een schijnvraag, die, toegegeven, vandaag nog wordt aangescherpt door de veranderingen in wat vroeger (gemakshalve) als 'het' opvoedingsmilieu beschouwd werd (het gezin). Maar toch een schijnvraag, omdat 'opvoeden' en 'onderwijzen' beide op 'leren' bij de jongere mikken en dit leren per definitie altijd 'totaal', van de 'beslissing' van de jongere uitgaande, gebeurt. Een 'of- of' constructie die 'en-en' moet zijn.

De vraag biedt wel het voordeel dat ze kan helpen bij het onderkennen van hinderpalen die we nog steeds in het (schools) leerproces blijven inbouwen:

- wat TILLICH de fatale pedagogische fout heeft genoemd: "als stenen antwoorden gooien naar de hoofden van hen die nog niet eens de vragen gesteld hebben";
- het artificiële karakter van de school met haar nadruk op kennis, die bovendien niet voldoende vertaald wordt naar de eigen vragen, belangstelling en ervaring van de jongeren;
- het voorbarig kanaliseren van spontane expressie en creativiteit;

- het eenzijdig benadrukken van het cognitieve, waarbij het gevoelsmatige hooguit als glijmiddel dienst mag doen.

Overigens wordt aan de vertaling van de genoemde belemmeringen ook in de schoolwereld sinds lang lippendienst bewezen en door vele (dikwijls geïsoleerde) schoolse opvoeders ook heel veel gedaan.

Als dit niet volstaat, zit er niets anders op dan het probleem meer systematisch aan te pakken. Veranderingen dienen dan overwogen te worden voor alle facetten van de school als opvoedingsmilieu, waarbij we, uit oprechte waardering, maar eens niet de veelgeplaaide leerkracht als primair doelwit zullen nemen.

Veranderingen kunnen in de eerste plaats overwogen worden ten aanzien van de maatschappelijke verwachtingen (vertaald in schoolbeleid) met betrekking tot de taak van de school. Er zal een compromis gevonden moeten worden tussen de opnieuw zeer veelvuldige verwachtingen ten aanzien van het (cognitief) vormingsniveau en de rol van de school als gezinsvervangende opvoeder.

Veranderingen zijn vervolgens te overwegen ten aanzien van de samenwerking tussen de school en de andere (opvoedings)milieus waarin de jongere vertoeft. Gemis aan samenwerking op dit vlak blijkt intussen ook empirisch een belangrijk tekort in functie van de schooleffectiviteit.

Veranderingen zijn tenslotte ook nodig – men kan het probleem niet ontwijken – op het vlak van de interactie tussen de leraar en zijn leerling(en). Kijkend naar factoren die vanuit de leerkracht het welslagen van het leerproces bevorderen, kan men niet onder de vaststelling uit dat in het feitelijk functioneren en de pre- en inservice voorbereiding erop de nadruk al te eenzijdig gelegd wordt op de inhoudelijke en technisch-didactische bekwaamheid en al te weinig op 'opvoeders'-facetten zoals rolpatroon, interactiestijl en engagement.

Het water moge dan al wat troebel lijken, de bruggen lijken in principe wel te slaan. De vraag is, of we op alle niveaus van de schoolwereld voldoende constructeurs aantreffen die hand- en spandiensten willen leveren.

NOOT

¹ Bijdrage van Prof. J. HEENE op de studiedag 'De drie werelden van Johnny en Marina, spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep', 28 november 1990, opgenomen in het verslagboek, Majong, Leuven.

EEN VISIE OP MAATSCHAPPELIJK WERK IN EEN PMS-CENTRUM

De groei van een PMS-profiel

De PMS-centra van het Gemeenschapsonderwijs legden reeds een hele weg af in de groei naar de implementatie van een nieuw profiel. En zoals steeds wanneer je samen een weg hebt af te leggen, stapt de ene al sneller dan de andere; zijn de eersten al bezig met wat er achter de volgende bocht zou kunnen liggen terwijl de laatsten voor alle veiligheid toch nog eens achterom kijken en misschien zelfs even op hun stappen terugkeren.

Wat we vandaag al bereikt hebben is voor sommigen evident en het lijkt voor anderen misschien onvoldoende. Dat zullen dan diegenen zijn die niet weten vanwaar we komen; dat zijn zij voor wie het onderwijs en wie erin actief is niet snel genoeg kan veranderen.

Wie gedurende de voorbije jaren het onderzoek van P. SACRÉ¹ naar de historiek van de PMS-centra volgde; wie deelnam aan de enquête onder het personeel en wie vervolgens aan de hand van al deze gegevens en de Startman-analyse de ontwikkeling van een profieltekst en vervolgens de draaiboeken mocht meemaken, weet vanwaar we komen en kan de waarde van het gepresteerde werk inschatten.

Daarmee schetsen we dan nog alleen maar de inspanningen op het vlak van het Gemeenschapsonderwijs. Ook netoverschrijdend werd er de voorbije jaren aan het profileren van de PMS-sector gewerkt.

Ik was samen met PMS-collega's op pad met de bedoeling de prioriteiten in de PMS-werking beter te duiden en de organisatie van het werk te verbeteren opdat het "(over-)leefbaar" zou worden.

Maar in plaats van nog verder mee aan de kop te lopen en me af te vragen wat er achter de volgende bocht zou kunnen zitten, heb ik op een bepaald ogenblik even een stap opzij gezet en ik ben een eindje naast de weg gaan lopen. Parallel ermee maar toch, een eindje ervan verwijderd.

Op die manier werden de ervaringen die ik tot op dat ogenblik binnen de PMS-centra had opgebouwd aangevuld met ervaringen en inzichten die ook wel met leerlingbegeleiding te maken hebben, maar die zich ontwikkelden buiten het kader van de vier traditionele begeleidingsdomeinen: studie-, en beroepskeuzebegeleiding, leren leren, gedrags-opvoedings- en integratieproblemen en het Medisch Schooltoezicht, terwijl ze er wel voortdurend nauw mee in verband stonden.

Er ontstond een meer compleet beeld van de omgeving die zich rondom het pad van de PMS-centra bevond en de nieuwe inzichten met betrekking tot methodieken, bruikbaar in de organisatie van leerlingbegeleiding, lieten toe al deze indrukken te plaatsen binnen een visie op PMS-werk zoals dit zich naar aanleiding van de profielfdiscussie ontwikkelde.

Dit zorgde voor een andere kijk op de wijze waarop het nieuwe PMS-profiel zich in de praktijk van elke dag kon waarmaken en dan meer bepaald bekeken vanuit de functie van maatschappelijk werker.

Toen ik de PMS-sector voor enkele jaren verliet lag de eerste versie van de profieltekst, goedgekeurd door de Centrale Raad van de ARGO, klaar voor gebruik en het licht werd op groen gezet voor het starten van werkgroepen die voor elke discipline een draaiboek zouden uitschrijven. Dit moest de implementatie van het nieuwe profiel mogelijk maken.

Doordat de profieltekst een duidelijke keuze maakte voor een emanciperende werking en door de keuze voor de meest zwakke onderwijsgebruikers als prioritaire doelgroep, lag er een werkerterrein open dat een profilering als maatschappelijk werker toeliet. De rol die ik als maatschappelijk werker kon spelen, de aanvulling die ik in het team kon betekenen naast mijn collega's psychologen of pedagogen en verpleegsters was in de geschiedenis van de PMS-centra zelden zo duidelijk geweest.

Op dat punt verliet ik echter de PMS-sector maar na enkele jaren actief te zijn geweest in verschillende onderwijsprojecten, nam ik met interesse de draad met de draaiboeken weer op. Ik kwam opnieuw in dienst als maatschappelijk werker september 1996 in het werkgebied Willebroek-Puurs-Bornem.²

Draaiboek maatschappelijk werker

De algemene profieltekst werd geconcretiseerd per discipline.

De draaiboeken werkten hierop verder en zorgden voor de nodige ondersteuning opdat de visie met betrekking tot het nieuwe PMS-profiel ook in de prak-



tijk van elke dag tot uiting zou komen. Daarmee wou de PMS-sector tegelijkertijd beantwoorden aan kwaliteitsnormen, wat ondermeer inhield dat processen die in belangrijke mate de werkwijze bepalen, beschreven zouden worden.

Maar de klemtoon kwam blijkbaar vooral te liggen op de beschrijving van een meer traditionele benadering van de PMS-werking met hoofdzakelijk individueel maatschappelijk werk en informele activiteiten.

Deze evolutie kan verklaard worden door het feit dat er, terecht, voor gekozen werd te vertrekken vanuit de ervaringen van de maatschappelijk werkers in de PMS-centra (praktijkbeschrijving), waardoor de bestaande praktijk zwaarder doorwoog dan de inbreng van nieuwe evoluties en inzichten op het vlak van methodiek.

Ik zou niet durven beweren dat het anders had gekund.

Uiteindelijk was het wellicht een gezonde beslissing te kiezen voor het beschrijven van wat er bij de PMS-medewerkers leefde. Het ging er tenslotte om de visietekst te implementeren in de dagelijkse werking en een meer theoretische benadering, hoe zinvol ook, zou nooit hebben kunnen leiden tot het resultaat dat het Vormingscentrum, in samenwerking met de PMS-medewerkers actief in de verschillende werkgroepen, vandaag kan voorleggen.

Een andere weg zou voor de meeste maatschappelijk werkers niet herkenbaar geweest zijn. De kloof die hierdoor zou ontstaan zijn tussen visie en praktijk zou nefast geweest zijn voor de implementatiekansen van het nieuwe profiel.

Bovendien bestond er geen beschrijving van de concrete taakuitvoering van de maatschappelijk werkers in de PMS-centra, net zomin als van de andere disciplines trouwens. Daardoor werd het verkennen van de verscheidenheid in de bestaande uitvoering van de taken en het opmaken van werkmodellen een eerste essentiële stap naar evaluatie en bijsturing.

Tenslotte moeten we ook durven toegeven dat de keuze voor een emanciperende werking en voor de kansbelemmerden als prioritaire doelgroep, voor velen al een hele (r)evolutie was. Op dat ogenblik ook nog nieuwe methodieken introduceren vanuit een theoretische achtergrond, zou tot "drop-out" geleid hebben bij een flink deel van de achterban.

De vorderingen die tot op heden gemaakt werden, mogen om die reden niet geminimaliseerd worden want de werkwijze is een voorbeeld van hoe vermeden kan worden mensen plat te slaan met nieuwe ideeën om ze vervolgens ook nog eens aan te porren omdat ze onvoldoende snel de nieuwe inzichten implementeren. We hebben het de laatste jaren al te vaak gezien. Vernieuwing invoeren werkt niet op die manier!

Maar het werkt al evenmin door even achterover te leunen en te wachten tot de golf voorbij is.

Enige zin voor kritisch denkwerk over de eigen taakuitvoering en een minimum aan openheid voor nieuwe voorstellen en ideeën moeten ook tot het profiel van een PMS-medewerker kunnen behoren.

Vandaag zijn we misschien op het punt aanbeld waarbij we het materiaal van de draaiboeken kunnen aanvullen met een visie op hoe de globaliteit van het werk

kan georganiseerd worden en welke methodieken bruikbaar kunnen zijn opdat we de eigen inspanningen als maatschappelijk werker kunnen plaatsen binnen een bredere visie op leerlingbegeleiding in samenwerking met teamleden, partners in de school en in de welzijnssector.

Nieuwe tijden en nieuwe kansen

Van bij de start van de profieldiscussies was het duidelijk dat het weinig zinvol was dat de PMS-centra zich als enige sector zouden profileren. We hebben zelf altijd de noodzaak ingezien van een eigen profilering in relatie tot de meest belangrijke partners.

Er werd destijds vooral uitgekeken naar de welzijnssector als partner die (net als de PMS-centra) dringend aan een profilering toe was.

Ondertussen bracht de oprichting van polyvalente centra bij heel wat welzijnsorganisaties ook discussies over de afbakening van doelstellingen en doelgroepen op gang. Ook bij de welzijnsorganisaties groeide de aandacht voor algemene preventie. Dit verhoogde de kansen op een samenwerking met het onderwijs.

Sinds de start van de profieldiscussies zien we ook dat de signalen en verwachtingen ten aanzien van de rol van het schoolteam op het vlak van leerlingbegeleiding duidelijker worden; zorgverbreding is ondertussen in de breedte reeds doorgedrongen in het onderwijsveld, nog niet echt in de diepte; de leerlingvolgsystemen zijn beter uitgewerkt en al wat beter gekend en gebruikt ondermeer dankzij de zorgverbreding.

De aandacht voor kansbelemmerden nam niet af, integendeel, en het staat niet alleen in het vaandel van de PMS-centra. Ook de scholen dienen, ondermeer als gevolg van de eindtermen, aandacht te hebben voor het feit dat niet alleen de sterksten de eindmeet zouden halen.

De PMS-centra van het Gemeenschapsonderwijs sluiten met hun keuze voor een emanciperende werking en hun bepaling van de prioritaire doelgroep trouwens aan bij het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs.

Het onderwijsvoorrangsbeleid werd door de jaren heen beter uitgebouwd in de scholen en ook de begeleidende PMS-centra raakten meer vertrouwd met de hieraan verbonden actieterreinen en werkmethodes. De ARGO werkte bovendien een zeer degelijke non-discriminatiecode uit.

De verschillende projecten die gelanceerd werden, denken we aan spijbelpreventie, drugpreventie, preventie van pesten, preventie van probleemgedrag op school,... brachten een aantal thematieken van leerlingbegeleiding onder de aandacht, maar tegelijkertijd introduceerden ze principes van projectmatig handelen en legden ze het accent op preventief in plaats van curatief werken.

Ondertussen blijft de druk op de ketel opdat we fenomenen zoals zittenblijven en uitstromen zonder kwalificatie, getuigschrift en diploma zouden voorkomen. Niet alleen in Vlaanderen trouwens, want het is een aandachtspunt binnen de hele Europese Gemeenschap.

En er worden ook binnen de context kansen geboden hoewel ze niet altijd meteen herkend zullen worden als een bijdrage op het vlak van algemene preventie. Bij wijze van voorbeeld kan het project "Modularisering"³, uitgewerkt door de Dienst Europese projecten van het Departement Onderwijs vermeld worden. Dit project biedt mogelijkheden op het vlak van structurele preventie en laat de integratie van leerlingbegeleiding toe, op voorwaarde dat het zich ontwikkelt met aandacht voor de aspecten van leerlingbegeleiding die erin verweven kunnen zitten.

Met dit alles is er geleidelijk een klimaat ontstaan met meer aandacht voor preventief handelen en methodieken die hieraan trachten tegemoet te komen; met iets meer openheid voor gesprekken over de beste organisatiewijze; met soms zelfs ruimte voor structurele ingrepen.

Ook nu zijn er die voorop lopen; zijn er die voorzichtig in de voetsporen stappen en zijn er achterblijvers die zich het liefst van al zouden vastklampen aan de vertrouwde zekerheid van wat was.

Het blijft bijgevolg voorzichtig stappen teneinde ook hier de "eindterm van vernieuwing leerlingbegeleiding" te halen namelijk: "de gemiddelde leerkracht en PMS-begeleider moeten in staat zijn nieuwe inzichten te verwerven en in de praktijk toe te passen. Ze maken daarbij optimaal gebruik van de mogelijkheden om onderling samen te werken en zodoende hun activiteiten uit te bouwen tot een samenhangend geheel van begeleidingsinitiatieven. Ze hebben samen een goed zicht op het aanbod van de welzijnssector en ze maken maximaal gebruik van de samenwerkingsmogelijkheden die zich in de regio aanbieden met partners uit de welzijnssector. Ze richten hun aandacht niet alleen op curatieve handelingen en symptoombestrijding maar ze besteden ruim aandacht aan algemene preventie, zowel persoonlijk gericht als structuurgericht".

De tijden zijn dus wel degelijk veranderd, vergeleken met de start van de profielfdiscussies. Misschien is het moment aangebroken om de eerste stappen te zetten naar een open discussie over werkorganisatie. Wellicht zijn meerderen nu klaar om te praten over methodieken die nuttig kunnen zijn bij het zich profileren als maatschappelijk werker en bij het beheersbaar houden van de individuele case-load.

Een andere aanpak

In de gesprekken over een andere aanpak zou de bespreking van volgende methodieken zeker niet mogen ontbreken: schoolopbouwwerk, trajectbegeleiding, netwerkontwikkeling, projectmatig handelen. Vervolgens zou de visie die zich hierdoor op de organisatie van het werk als maatschappelijk werker zou kunnen ontwikkelen, niet mogen losstaan van een globale visie op leerlingbegeleiding. Alleen dan kunnen we voorkomen dat onze inspanningen geïsoleerd, en daardoor minder efficiënt, zouden aangeboden worden.

Maar het betekent tegelijkertijd dat deze meer globale visie op leerlingbegeleiding niet alleen door de maatschappelijk werkers gedragen wordt, maar door het hele PMS-team. Het betekent dat er binnen het

team een evenwicht groeit in de aandacht voor de cognitieve ontwikkeling van een kind en voor zijn sociaal-emotionele en lichamelijke groei. Het impliceert dat de begeleiding aandacht heeft voor de behoeften op deze drie terreinen met daarbij de totale persoon van het kind, een opgroeiend individu in deze samenleving, als uitgangspunt.

De huidige werkterreinen van de PMS-centra komen eigenlijk reeds tegemoet aan deze verwachting, maar in de praktische uitwerking kwam in het verleden het overwicht te vaak te liggen op de cognitieve ontwikkeling. Deze trend had z'n invloed op de mate waarin en de wijze waarop de maatschappelijk werker zich binnen het team kon profileren. Het had z'n invloed op de mate waarin er aandacht werd besteed aan achterstellingsmechanismen en het beïnvloedde de wijze waarop er met achterstand werd omgegaan.

Dit streven naar aansluiting bij een brede visie op leerlingbegeleiding veronderstelt dat de PMS-centra onderwijsinitiatieven die overeenstemmen met hun PMS-filosofie (emanciperend werken met de kansbelemmerden als prioritaire doelgroep) en die aansluiten bij de PMS-werking (de vier traditionele begeleidingsdomeinen) deel laten uitmaken van een samenwerkingsverband waarbinnen we ons als PMS-centra profileren.

Concreet betekent dit alvast aansluiting zoeken bij zorgverbreding en onderwijsvoorrrangsbeleid; bij preventieprojecten gericht op specifieke problematieken en bij initiatieven gericht op het uitbouwen van een systematische leerlingbegeleiding op de school. De hogervermelde methodieken laten het formuleren van een meer algemene visie op leerlingbegeleiding toe (bv. projectmatig handelen).

Ze bieden een houvast om op een systematische manier aandacht te hebben voor diegenen die met een ernstig risico op drop-out het onderwijssysteem doorlopen (bv. Schoolopbouwwerk en trajectbegeleiding). Ze laten elk de integratie van de methodiek netwerkontwikkeling toe waardoor de kansen op een meer efficiënt en systematisch samenwerkingsverband tussen school, PMS-centrum en welzijnssector, waar nodig zelfs met informele begeleiders, zou mogelijk worden. Dit zal de drempel naar het formuleren van succesindicatoren misschien minder bedreigend maken omdat ze binnen het proces van een begeleidingsplan kunnen geformuleerd en gesitueerd worden.

Daarbij hoeft niet alles van vandaag op morgen ingevoerd te worden.

Tijd is een belangrijke randvoorwaarde opdat succes tot de mogelijkheden zou behoren.

Het PMS-decreet dat binnenkort zonder twijfel met een zeer kritisch oog door de PMS-sector zal bekeken en beoordeeld worden, zal in het licht van wat hiervoor beschreven werd dan ook getoetst worden aan volgende criteria.

- **De mate waarin het in zijn vorm en inhoud blijkt geeft van inpassing en tegelijkertijd profilering van het PMS-werk in een globale visie op leerlingbegeleiding waardoor een geïntegreerde werking duidelijk gestimuleerd wordt.** Dit zou veronderstellen dat uit de decreettekst een duidelijke band blijkt tussen de visie op het werk van PMS-centra⁴ en de beleidsinitiatieven op het vlak van zorgverbreding, onderwijs-

voorrangsbeleid, preventie-initiatieven met betrekking tot leerlingbegeleiding.

● **De mate waarin het stimulanzen geeft in de richting van algemene preventie.** Het zal meer moeten zijn dan enkele mooi klinkende zinnen. Uit de aard van de stimulanzen zal moeten blijken dat men geleerd heeft uit de vele projecten die we ondertussen rijk zijn. Het moet m.a.w. voortbouwen op conclusies die deze projecten aanreiken. Het decreet zal ook moeten blijken geven van een zekere logica. Algemene preventie stimuleren zou automatisch tot gevolg moeten hebben dat men de maatschappelijk werkers tijd en ruimte geeft om hun aandacht hierop te richten en dit zou dan ook moeten betekenen dat men hen niet langer belast met de tijdrovende en bijzonder inefficiënte opdracht om voor elke leerling een dossier aan te leggen waarbij dan ook nog eens veel tijd verloren gaat in het opragen van gegevens bij andere PMS-centra. Een preventieve werking met een degelijke structurele onderbouw voorziet mogelijkheden om op een veel efficiëntere manier basisinformatie te verzamelen.

● **De mate waarin het perspectieven aangeeft die de PMS-centra toelaten zich te profileren met een duidelijk mandaat in een samenwerkingsverband met scholen én met de welzijnssector.**

Een samenwerkingsverband zou dan kunnen groeien op basis van een duidelijke analyse van de behoeften (probleemgedrag bij leerlingen, behoeften van leerlingen maar ook behoeften en noden op het vlak van schoolklimaat en -organisatie, belangrijke omgevingsfactoren, indicatoren die een risico op drop-out aangeven,...) en de hierrond geformuleerde doelstellingen.

Dit veronderstelt dat het gebruik van de term "vraaggestuurd" goed overwogen wordt. Dat misschien zelfs zeer duidelijk omschreven wordt wat hieronder verstaan wordt. Vraaggestuurd dreigt anders een zaak van enkelen te worden, zeer subjectief bepaald, niet gedragen door al wie erbij betrokken is. Een dergelijke vraaggestuurde werking loopt een grote kans z'n doel voorbij te schieten. Het houdt het ernstige risico in dat er hierdoor opnieuw sterke impulsen naar een meer individuele begeleiding of naar geïsoleerde projecten gegeven worden. Dit zal niet alleen op een minimum van tijd het profielprobleem scherper dan ooit stellen, het zal bovendien in belangrijke mate een degelijke samenwerking in de weg staan.

Vraaggestuurd zal alleen doeltreffend en te verantwoord zijn wanneer de vraag steunt op een brede en objectieve analyse van de problemen, geformuleerd in overleg met alle betrokken partners en wanneer ook de prioriteiten in samenspraak zijn bepaald. Een dergelijk proces kan groeien, ondermeer door een overleg met de verschillende betrokkenen op regelmatige basis te voorzien, door te streven naar een

integratie van verschillende initiatieven die in mekaar verlengde liggen, door gegevens die belangrijk kunnen zijn systematisch bij te houden zodat ze in een latere fase gebruikt kunnen worden om doelstellingen en acties te formuleren. Het schoolwerkplan biedt mogelijkheden om verbanden te leggen tussen verschillende aspecten van leerlingbegeleiding en het laat integratie toe van een planning op langere termijn in het beleid van de school.

Alleen in deze context maken de PMS-centra een kans om zich duidelijk te profileren.

Hopelijk zal de Minister van Onderwijs erover waken dat de impulsen die nu reeds enkele jaren naar het onderwijsveld vertrekken, inclusief de PMS-centra, één geheel blijven vormen. Het zou niet teveel gevraagd mogen zijn dat beleidsinitiatieven rond zorgverbreding, onderwijsvoorrangsbeleid, preventie-initiatieven, nascholing, Pedagogische Begeleiding en PMS-begeleiding samen passen binnen één globale visie op leerlingbegeleiding. Het zou logisch moeten zijn dat het optreden van de inspectie eveneens in het verlengde ligt van de gegeven impulsen en dat zou betekenen dat ook zij veeleer de aandacht richten op de wijze waarop er gewerkt wordt aan preventie, aan de organisatie van een efficiënte leerlingbegeleiding, eerder dan op individuele dossiers.

Profilering houdt tenslotte in dat men niet alleen duidelijk kan stellen wat men tot zijn taak acht en hoe men het wil aanpakken; het veronderstelt ook dat er bij de controle van deze zaak geen onduidelijkheid meer mag bestaan over wat nu wel of niet wordt goedgekeurd en wat wel of niet op een positieve evaluatie en erkenning van de inspanning mag rekenen.

De kwaliteit van het "PMS-decreet" zal in die zin het resultaat van wie ermee moet werken rechtstreeks mee bepalen. De structurele reorganisatie van de ganse PMS-sector zal daarin hopelijk niet de kenmerken dragen van een machtsstrijd of machtsverdeling. Zou het naïef zijn te blijven verwachten dat de structurele reorganisatie van de PMS-centra een uiting moet zijn van de manier waarop men een weloverdachte visie op leerlingbegeleiding wil laten werken of is het niet meer dan gezonde burgerzin de verwachting te blijven uiten?

Martine VRANKEN
Warotveld, 110
3020 Winksele

NOTEN

¹ Werkleider voor de Maatschappelijke discipline op het Vormingscentrum voor de PMS-centra van het Gemeenschapsonderwijs en auteur van het boek "Historiek van de PMS-centra", VUBPress.

² PMS-centrum van het Gemeenschapsonderwijs BOOM.

³ De volledige naam is: "Modulaire opbouw binnen de sectoriële kwalificatiestructuur".

⁴ In de voorbereidende gesprekken was er sprake van "Centra voor Leerlingbegeleiding" als nieuwe benaming voor de PMS-centra.

LEERLINGBEGELEIDING: PEDAGOGISCHE, ETHISCHE EN JURIDISCHE ASPECTEN IN CONFLICT?

Verslag van een studiedag op 27 maart 1997 te Gent, Departement voor Lerarenopleiding

De studiedag voor leerkrachten, leerlingbegeleiders en directies secundair onderwijs, georganiseerd op vraag van de Adviescommissie Permanente Vorming van het Departement voor Lerarenopleiding, had de intentie enkele dilemma's te analyseren waar leerkrachten, in hun omgang met leerlingen op school mee te maken hebben: mogen leerkrachten boekentassen omkeren op zoek naar sigaretten of bij verdenking van diefstal? Wat doen leerkrachten met gegevens die in vertrouwen zijn meegedeeld?

Een pedagogisch referentiekader

Alvorens over te gaan tot de bespreking van enkele concrete cases, werd door A. AELTERMAN een pedagogisch referentiekader geschetst.

Hierbij zijn we vertrokken van het gegeven dat er een groeiende consensus is vast te stellen rond de rol van de leraar als leerlingbegeleider. Vaak heeft de extra aandacht echter te maken met probleemsituaties waarin jonge mensen verkeren: demotivatie, herhaald mislukken, vandalisme op school, druggebruik,... Nochtans staat het als een paal boven water dat leerlingbegeleiding intrinsiek deel uitmaakt van de onderwijs- en vormingsopdracht van de school. Deze stelling houdt uiteraard verband met een onderwijsvisie, een visie namelijk die uitgaat van een dialoog tussen leerkracht en leerling, die een rolafstandelijke opstelling van de leerkracht schuwt en de leerlingen vooral ziet als jonge mensen op zoek naar zin. In een dergelijke onderwijsvisie, waarbij we refereren naar de inzichten van Willy WIELEMANS verwoord in "Voorbij het individu" (1994), is de leerling een deelgenoot van het onderwijs, iemand die verantwoordelijkheid kan en mag nemen.

De beroepsprofielen zoals ze door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling zijn opgesteld en reeds zijn goedgekeurd door de Vlaamse Onderwijsraad (juli 1997) zijn hier ook zeer duidelijk in. De begeleidende opdracht van de leerkracht maakt deel uit van de verantwoordelijkheid die de leerkracht opneemt ten aanzien van de lerende, als begeleider van leerprocessen en vanuit de rol als opvoeder. De affectieve dimensie van het leren, met aandacht voor het socio-emotioneel welzijn van de jeugdige, en een gerichtheid op de emancipatie van de lerenden, dit wil zeggen het gestalte geven aan eigen waarden en persoonlijke levensdoelen in relatie tot de andere, krijgen extra aandacht. Deze ethische en morele aspecten van de pedagogische opdracht zoals in het beroepsprofiel uitgedrukt, kaderen ook in de verantwoordelijkheid die de leraar heeft als lid van het schoolteam, bij de realisering van het pedagogisch project, als partner van de ouders en als partner van externen (eventuele hulpverleners).

De pedagogische context van de leerlingbegeleiding kan het best worden geschetst vanuit de doelstellingen van die begeleiding. Hierbij gaan we uit van de behoeften van de leerlingen, jonge mensen op weg naar de volwassenheid en op zoek naar zin voor hun leven. Leerlingbegeleiding wordt dus benaderd vanuit "de mens van de leerling". VAN LUYN (1994) geeft drie basisbehoeften aan. De eerste is de behoefte aan *houvast*, de nood aan een steunpunt, een geestelijk tehuis, van waaruit je kan vertrekken en waarnaar je kan terugkeren. Dit vereist van de leerkracht authenticiteit, het vermijden van een kunstmatige façade. De tweede basisbehoefte is de behoefte aan *perspectief*, aan ruimte. Weten dat er iets wacht en de mogelijkheden krijgen om ergens te komen. Het vergt van de leerkracht een opstelling van gelijkwaardigheid, de leerling als even waardevol achten als jezelf. De derde basisbehoefte verwijst naar de behoefte aan *relationeel klimaat*, een minimum aan respect, waardering, genegenheid. Hieraan beantwoordt de zorg om mensen. Dit houdt de wil in om in de opbouw van een relatie te vertrekken vanuit de ander (in casu de leerling).

Het onderkennen van deze affectief geladen behoeften en de ermee samenhangende houdingen van de leerkracht, zijn fundamenteel in de opbouw van een pedagogische relatie. De houdingen die we aangeven zijn trouwens basiscriteria met betrekking tot de omgang met mensen. De erkenning van de mens in de leerling is dan ook een verwijzing naar de interne democratisering van het onderwijs. Het gaat om de toepassing van de fundamentele mensenrechten.

We zijn het dan ook eens met de stelling van M. BOUVERNE-DE BIE en haar team die stelt dat leerlingbegeleiding een *recht* is van leerlingen. We gaan er dan ook van uit dat leerlingbegeleiding niets te maken heeft met de zogenaamde overbevraging van de leerkracht of de school, maar alles te maken heeft met een manier van omgaan met behoeften van jonge mensen.

Vanuit dit perspectief is leerlingbegeleiding dan ook in eerste instantie *preventief*. Door als leerkracht oog te hebben voor een *harmonische vorming* van jonge mensen, door een gerichtheid op alle facetten van het menszijn (cognitief, motorisch, affectief, sociaal) en een ge-

richtheid op een *brede vorming* (wetenschappelijk, esthetisch, technisch,...) kan de brug tussen de schoolcultuur en de jongerenculturen worden opgetrokken en kunnen vervreemdingsverschijnselen tot een minimum worden herleid. Dit voorkomt leerproblemen. Hierbij hebben we natuurlijk ook een gunstige leeromgeving op het oog, dit wil zeggen een leeromgeving waar alle leerlingen maximale kansen krijgen om te leren. Deze zorg maakt deel uit van de morele imperatieven van het leeraarschap. Hierover kan weinig discussie bestaan. Het veronderstelt een activerende didactiek, zinvolle en relevante leerstof, aandacht voor studievaardigheden, begeleiding in studiekeuze,... We attenderen hier op het principe van de zorgbreedte.

Complementair hieraan plaatsen we de doelstelling die verwijst naar de bredere *sociaal-emotionele begeleiding van de leerling*. Hierbij staat het welzijn van de leerling voorop. We kunnen immers niet ontkennen dat de leerling de school binnenkomt met zijn totale sociaal-emotionele en psychologische achtergrond, met een persoonlijkheid zoals die in een bepaalde sociale context vorm heeft gekregen. Jonge mensen leggen hun persoonlijkheid, hun behoeften, vreugden en verdriet niet af aan de schoolpoort. Deze doelstelling met betrekking tot leerlingbegeleiding verwijst zeer sterk naar de hoger genoemde basisbehoeften. Ze vraagt om zorg voor de mens, om een veilig, positief leefklimaat. Een school dus met aandacht voor de persoonlijke ontwikkelingen van elke individuele leerling, waar leerlingen zich als persoon gewaardeerd en begrepen voelen in hun groei naar volwassenheid. Een school gedragen door een klimaat van authenticiteit, openheid, gelijkwaardigheid, affectie, respect, verantwoordelijkheid, solidariteit, participatie, waar leerlingen "leren leven", met respect voor hun rechten als mens. Om Suzanne Langenberg, onderwijsconsulente te parafaseren: mensenrechten stoppen niet aan de schoolpoort (De Standaard, 4 februari 1997). En dit ontslaat de leerlingen zeker niet van hun plichten, zoals zovelen vrezen. Wanneer zij integendeel als ernstig genomen worden, echte verantwoordelijkheid krijgen, zullen zij meer geneigd zijn tot wederkerigheid. Leerlingen moeten kunnen participeren in het samenstellen van lessenreeksen, het opstellen van een schoolreglement, het organiseren van extra-scolaire activiteiten. Dit verhoogt immers hun betrokkenheid en inzet. We willen dan ook niet nalaten de wederkerigheid in die pedagogische relatie te beklemtonen. Hiermee geven we aan dat uitgaan van de mens in de leerling, niet betekent dat er minder eisen worden gesteld. Het houdt wel in dat de leerkracht slechts eisen kan stellen wanneer hij ze ook zelf vervult. Er wordt in deze pedagogische relatie immers gerekend op de inzet van iedereen. Dit participerend leren ondermijnt dus geenszins het gezag van de leerling. Inspraak verstevigt integendeel het gezag omdat de school door de leerling als zinvol wordt ervaren.

Vanuit deze doelstellingen is het duidelijk dat leerlingbegeleiding gelden voor alle leerlingen. Ze is er niet alleen voor de zorgkinderen. Alleen de intensiteit van de begeleiding zal verschillen. Het gaat erom leerlingen te ondersteunen in hun ontwikkeling, voorwaarden te scheppen voor een harmonisch verloop, signalen op te vangen met betrekking tot probleemsituaties en er de consequenties van te aanvaarden. We hebben het hier wel degelijk over de eerstelijnszorg, maar verwijzen ook naar

het willen doorverwijzen naar ondersteunende instanties voor opvang en hulpverlening. Een samenwerking met het welzijnswerk is zeker noodzakelijk.

Jammer genoeg dient nog te vaak curatief te worden opgetreden. Scholen getypeerd door een klimaat dat het welzijn van leerlingen laat primeren, met aandacht voor een harmonische vorming, affectieve aandacht, openheid en participatie, waar een *reëel beroep* gedaan wordt op de betrokkenheid en de verantwoordelijkheid van de leerlingen, met leerlingvriendelijke schoolstructuren, zijn nog geen regel. Gelukkig zien we verschillende lichtpunten verschijnen en komen er prachtige initiatieven op gang.

Bespreking van enkele dilemma's

Na de voorstelling van dit pedagogisch referentiekader zijn door Roger WAEYAERT, leerkracht en leerlingbegeleider in het Stedelijk Atheneum Wispelberg te Gent enkele cases voorgesteld, waarbij de aandacht vooral uitging naar de mogelijke botsing van het recht van de leerling op begeleidend onderwijs met aspecten van juridische of ethische aard. Hoe diep kan je graven in iemands sociaal-emotionele achtergrond? Staan rechten van individuele leerlingen de rechten van de andere leerlingen soms niet in de weg?

De cases, de dilemma's werden gegroepeerd rond enkele problemen. Het eerste is het "probleem van de medeplichtigheid". Leerlingen komen in vertrouwen bij je, met grote of kleine overtredingen, met de bedoeling uit de problemen te geraken. Soms kunnen dat echte misdrijven zijn, in de betekenis van de wet. R. WAEYAERT geeft het volgende voorbeeld. Een leerlinge bekent dat zij en haar vriend het opgehaalde geld voor schoolboeken "ontvreemd" hebben. Thuis leeft ze met een vader die als zeer gewelddadig bekend staat. Ze smeekt om haar ouders niet in te lichten. Hoe lang kan je dit geheimhouden? Wat indien er ondertussen bijkomende moeilijkheden opduiken, zoals spijbelen, zelfmoordpoging,...

Een tweede probleem heeft te maken met "vertrouwelijkheid": de leerling komt bij de leerlingbegeleider maar wenst niet dat andere leerkrachten over de problemen ingelicht worden. Nochtans kunnen het de collega's zijn die de begeleider op het probleem gewezen hebben. Inlichten kan een gepaste opvang in de weg staan. Daartegenover staat de wrevel van collega's waardoor de begeleider zelf buiten de groep komt te staan. Of, zo stelt R. WAEYAERT, strekt de vertrouwelijkheid zich verder uit en zijn alle leerkrachten hulpverleners?

Het derde dilemma ligt in het "onbereikbare". Problemen van leerlingen uit zich soms op school, maar wortelen op een totaal andere plaats, b.v. het gezin. Wat doe je b.v. met een ongewenst kind, volgens de vader in overspel verwekt, dat onder het mom van een strenge opvoeding geestelijk geterroriseerd wordt.

Het laatste dilemma heeft te maken met het feit of de begeleiding van de leerling kan meespelen in de eindbeslissing op het einde van het jaar: "Weinig probleemleerlingen slagen met 80% en felicitaties van de jury; dikwijls vormen zij deliberatiegevallen". Vooral de gelijke behandeling tussen de verschillende leerlingen staat hier voorop. Misschien zijn er wel leerlingen van wie de problematiek nog ernstiger is, maar onbekend?

Bespreking

Aan de hand van deze praktijkdilemma's zijn interessante suggesties geopperd. Het is onmogelijk de bespreking hier exhaustief weer te geven. Daarmee zouden we trouwens onrecht doen aan de constructieve geest waarmee de verschillende deelnemers aan de discussie hebben deelgenomen. Belangrijk hierbij is te noteren dat de zorg om het welzijn van elke leerling, zijn totale persoon steeds voorop stond. Er zijn geen algemene recepten die zomaar van context tot context kunnen worden overgedragen. De leerkracht, hierin gesteund door zijn directie en collega's, dient het ultieme oordeel te vellen. We geven hieronder wel de juridische en ethische kanttekeningen.

Jan DE GROOF, hoogleraar in onderwijsrecht en verantwoordelijk voor het opleidingsonderdeel "juridische en deontologische aspecten van het leraarschap" in de academische initiële lerarenopleiding in Gent, bracht aan de hand van juridische teksten enkele stellingen die de bespreking van de cases hebben ondersteund. Omwille van de leesbaarheid zullen we in dit verslag alleen de stellingen geven.

Ondanks de geringe regelgeving hierover was Jan DE GROOF zeer duidelijk. Leerlingen hebben recht op privacy, op vertrouwelijkheid en leerkrachten zijn gehouden aan het beroeps(ambts)geheim. In dit verband moet wel een onderscheid gemaakt worden tussen vertrouwelijke gegevens en gegevens verzameld uit algemeen maatschappelijk belang. Wanneer bovendien de veiligheid (of de gezondheid) van de leerling in het gedrang zou komen, is de leerkracht wel toegelaten om deze privacy te schenden. Dan vervalt de zwijgplicht. De zwijgplicht vervalt eveneens wanneer "groter kwaad" moet vermeden worden. Het recht op waarheid of het algemeen belang, kan dan gewichtiger zijn dan het recht op privacy. Volgens artikel 29 van het strafwetboek is elke ambtenaar trouwens verplicht melding te maken van een misdaad.

In de marge van de besprekingen stelde Jan DE GROOF ook dat ouders en leerlingen te weinig participeren aan het opmaken van het schoolreglement. Dit behoort nochtans tot hun rechten: het recht gehoord te worden, het recht op participatie, op vereniging, op vrijheid van meningsuiting, op veiligheid en gezondheid,... Dit zijn rechten die ouders kunnen afdwingen. Dit aspect van de "juridisering" wordt te weinig belicht. Al te veel krijgt alleen het "pervers" karakter van de juridisering de aandacht van de media: ouders die beslissingen van scholen betwisten waardoor ze het gezag van de leraar en de school zouden ondermijnen.

De juridische invalshoek is duidelijk slechts één van de mogelijke benaderingen van pedagogische dilemma's. Pedagogische bekommernissen hebben ook veel te maken met ethische afwegingen. Freddy MORTIER, hoofddocent aggregatie moraalwetenschappen aan de Universiteit Gent, gaf enkele belangrijke inzichten. Al te vaak stellen leerkrachten zich in het opnemen van hun verantwoordelijkheden ten aanzien van de leerling, als partner van ouders en ten aanzien van de maatschappij, te paternalistisch op. Als zouden leerlingen nog niet in staat zijn zelf te beslissen. Heel snel gaan leerkrachten dan macht han-

teren. En dit staat haaks op de hierboven ontwikkelde doelstellingen.

Leerlingbegeleiding is, zoals hierboven reeds gesteld, een recht. In de eerste plaats kunnen we hier de intellectuele rechten noemen: leerlingen hebben recht informatie op te doen. Slagen en mislukken op school is een sociologisch feit. Maar een mislukking van een leerling op school kan de levensloop van kinderen wel zeer sterk bepalen!

Om de rol van leerlingbegeleider te kunnen opnemen heeft de leerkracht een flinke dosis *conflictbereidheid* nodig. Omgaan met ethische conflicten betekent evenwel niet zomaar alles met de mantel der liefde bedekken. De leerkracht, als "stafhouder van de corporatie" moet wel degelijk een standpunt kunnen en willen innemen. Freddy MORTIER ziet hierbij de leerkracht als "counselor", met volgende principes als uitgangsbasis. In de eerste plaats heeft de leerkracht respect voor de autonomie van de persoon, waarbij het principe van de "geïnformeerde instemming" wordt gehanteerd. De betrokken leerling moet op de hoogte zijn van de gevolgen van de stappen. Dit is het uitgangspunt, maar in sommige gevallen zal hiervan moeten worden afgeweken. Vervolgens zal de leerkracht vermijden om kwaad te doen aan de betrokkene of aan zijn omgeving. Ten derde stelt de leerkracht het principe van het "weldoen" voorop. De leerkracht zal als "advocaat van de leerling" opkomen voor de leerling (b.v. bij onrechtvaardige punten): het belang van de leerling primeert op de relatie met andere collega's. Ten slotte speelt het principe van de rechtvaardigheid: gelijke gevallen worden gelijk behandeld, maar ongelijke gevallen vragen soms een ongelijke behandeling.

MORTIER hield ook een pleidooi voor een bescherming van de leerlingbegeleider. Vaak zal hij (of zij) immers standpunten moeten innemen die gangbare praktijken van collega's in vraag stellen. Anderzijds dienen voor deze rol ook normen gehanteerd, normen die te maken hebben met de ethisch, sociaal-communicatieve sfeer van het handelen. Het gebeurt immers nog steeds te vaak dat leerkrachten in de rol van leerlingbegeleider "gedropt" worden omdat er toevallig uren dienen ingevuld te worden. Dit heeft uiteraard niets met leerlingbegeleiding te maken.

Antonia AELTERMAN

Hoofddocent,

Departement voor Lerarenopleiding

Universiteit GENT

Sint Pietersplein, 5

9000 GENT

Geraadpleegde literatuur

- AELTERMAN, A., Leerlingbegeleiding en lerarenopleiding. In: Mahieu, P. (red.) (1996) *Leerlingbegeleiding. Visies vanuit het onderwijsveld*, Leuven: Garant, pp. 97-104.
- BOUVERNE-DE BIE, M., Leerlingbegeleiding: een vraag met vele vraagtekens. In: *Welwijs*, 1993, (4), nr. 4, pp. 8-13.
- DE GROOF, J. & MAHIEU, (1996) *P. De school komt tot haar recht*, Leuven: Garant.
- VAN LUYN (1994), *Een school met mensen onderweg*, Leuven: Garant.
- WIELEMANS, W. (1994), *Voorbij het individu*, Leuven, Apeldoorn: Garant.

“PROBLEEMLEERLINGEN ZIJN LEERLINGEN MET PROBLEMEN”

Ik heb zelf slechts één jaar in een onderwijsfunctie gestaan en dat voor een 4-tal uren per week (nl. voor leerling-ziekendiensters). Met onderwijsfunctie bedoel ik dat het mijn opdracht was de leerlingen de voorgeschreven stof zo goed en interessant mogelijk bij te brengen en er op te letten dat dit vlot en sfeervol verliep. Dit betekent dat ik dus ook oog moest hebben voor de groeps sfeer, de relaties tussen de leerlingen onderling en naar mij toe.

Ik herinner me dat beide opdrachten niet zo simpel waren als soms door buitenstaanders gedacht wordt. Ik herinner me dat ik als leerkracht niet ongevoelig was voor de verschillende gedragsuitingen die in zo'n klas aan bod kwamen; de éne lagen me beter dan de andere. Ik herinner me dat ik er constant over moest waken geen positieve noch negatieve vooringenomenheid ten opzichte van sommige leerlingen tentoon te spreiden.

Ik herinner me dat ik ervoor moest oppassen het gedrag van leerlingen niet te verwarren met de persoon van de leerlingen zelf. Ik herinner me dat ik wat de invulling en het waarmaken van de twee opdrachten betreft, er eigenlijk alleen voor stond. Noch leerlingen, noch opdrachtgevende overheid hadden veel oog voor mijn situatie. Zij hadden hun functie en bekommernissen en hun leefwereld.

Zowel opdrachtgevers, als leerlingen, als ouders, als hulpverleners gaan er vanuit dat leerkrachten de beide opdrachten zonder al te veel moeilijkheden aankunnen. Iets wat, lijkt me, niet steeds voor de hand ligt.

Ik herinner me dat ik eigenlijk de leerlingen noch hun achtergronden kende. (Uit welk gezin komen ze? Hoe is hun voorgeschiedenis? Uit welke buurt komen ze? Wie zijn hun vrienden? Hoe gedragen ze zich? Wat verwachten ze? Welk is hun soort socialisatie?...).

Als je moest optreden, wat soms al eens gebeurde, moest je dat vaak met de natte vinger doen, bijna louter op eigen aanvoelen. Ik denk dat ik een aantal jongeren zonder dat zo te bedoelen, soms wel onrecht heb aangedaan. Ik kan me inbeelden dat de tijdsgeest heel sterk veranderd is en eigenlijk constant verandert. Denken we aan de grote werkloosheid, aan het gebrek aan toekomstperspectieven voor veel jongeren, aan de veel lossere omgangsvormen, aan de veel grotere verleidingen van de buitenwereld, aan de vaak éénouder- of nieuw samengestelde gezinnen, aan de aanwezigheid van allerlei soorten drugs overal in de samenleving.

Ik kan me inbeelden dat het voor 'n mannelijke of vrouwelijke leerkracht anders is wanneer hij of zij voor jongens, meisjes of een gemengde klas staat.

Ik werk nu al jaren vanuit een andere functie met kinderen en jongeren. Als coördinator, jeugdwerker en hulpverlener werk ik 24 jaar in de wijk Meulenberg te Houthalen met vooral migranten en vooral Marokkanen. Het grote verschil lijkt me, is dat de kinderen en jongeren op vrije basis naar ons toe komen terwijl

ze in de schoolsituatie, zolang ze geen 18 zijn alleszins, in 'n verplichte situatie zitten. Voor de -18 jarigen is dat een wettelijke verplichting en in alle situaties die ik heb meegemaakt hebben ouders verwachtingen (al kan en wordt dat soms anders geïnterpreteerd). Voor de +18 jarigen speelt er vaak sociale druk. Ouders hebben de reële verwachting dat hun kinderen verder studeren, willen een betere toekomst voor hun kinderen.

Omdat we al een hele tijd op Meulenberg werken en via de activiteiten die we dagelijks aanbieden in de vrije tijd en schoolvakanties gekend zijn bij veel kinderen en jongeren en hun ouders, omdat hulpverlening o.a. in de vorm van een luisterend oor één van onze werkterreinen is, omdat werken voor deze kinderen en jongeren en indirect ook voor de gezinnen onze maatschappelijke opdracht is, is het voor de hand liggend dat jongeren, hun ouders of andere gezinsleden, naar ons toekomen met allerlei problemen. We gaan immers geen onderwerp uit de weg en stellen ons niet specialistisch op. Het gaat soms ook om schoolproblemen. Spijtig genoeg zijn het dan schoolproblemen van verwijdering, van een andere school zoeken. Meestal is het kalf reeds verdronken en is de beslissing tot verwijdering al genomen.

Het is en blijft onze taak goed te luisteren en dan samen met de leerlingen en/of de ouders een andere school te zoeken als terugkeer niet meer mogelijk is (wat meestal nog geprobeerd wordt omdat we er vanuit gaan dat schoolverandering weer andere moeilijkheden met zich meebrengt: aanpassing, aanvaarding, niet gekend zijn, vervoer). Vaak hebben leerkrachten, directie, PMS dan al zolang aan de problemen gesleuteld dat het schooljaar ver gevorderd is, dat andere scholen niet meer happig zijn op inschrijving, dat subsidies al zijn toegekend. Dan worden belangenverdedigers voor de jongeren en hun ouders vaak tegenstanders voor de wegzendende school. Ik bedoel wel, en eigenlijk is dat een vraag aan scholen, om vanuit eenzelfde soort bekommernis als de onze te willen nadenken of er soms niet vroeger, anders kan opgetreden worden om bepaalde euvels (wegzending bv.) te voorkomen.

Misschien moeten er meer motiverende gesprekken gevoerd worden.

Misschien komt een gesprek niet over als een bekommernis, maar als een afstraffing, als een veroordeling van een persoon, als een niet begrijpen van een probleemsignaal? Misschien moeten wij ons meer scholen in communicatiemethodieken?

Misschien moeten de klassen kleiner worden en moeten er meer leerkrachten worden aangeworven? Misschien moet er meer ruimte komen binnen betaalde uren voor leerkrachten en directies voor dit soort bij-scholingen?

Misschien is de schriftelijke verwittiging van ouders niet voldoende om de gewenste reacties te krijgen? Misschien onderscheppen sommige jongeren die schrif-

telijke boodschappen? Misschien kennen de ouders geen Nederlands of kunnen ze gewoonweg niet lezen en zijn er dus persoonlijke bezoeken nodig? Misschien zou dit vlotter lopen met een tolk of eventueel een bemiddelaar of een andere vertrouwenspersoon van het gezin?

Misschien moet er vlugger externe hulp ingeroepen worden? Misschien een schoolopbouwwerk(st)er, hulpverlener van het CAD, een jeugdwerker of een andere vertrouwenspersoon?

Misschien moet er een groene leraar of een lerares komen die meer ruimte krijgt om een stuk hulpverlening te doen binnen de school met recht op beroepsgeheim en respect voor de privacy.

Misschien moet er zekerheid zijn over een andere school voor een verwijdering definitief wordt?

Misschien is het storend gedrag van een leerling meer een hulproep, een signaal dan een teken van verzet, protest, opstand?

Misschien is er thuis of in de vriendengroep wat ernstigs aan de hand?

Misschien hebben de leerkrachten de jongere te weinig gesteund?

Misschien staat de directie alleen met dit soort beslissingen?

Misschien moet een directie soms de beslissing van een klassenraad kunnen herroepen?

Misschien moet men bij inbreng van nieuwe, bv. externe informatie toch af en toe op een definitieve beslissing terugkomen?

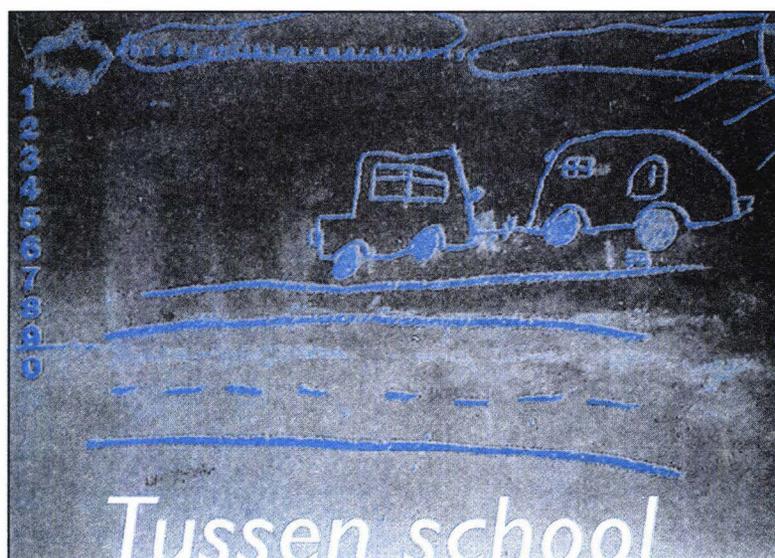
Ik wil eindigen met een verwijzing naar de titel van dit kort artikel "*Probleemleerlingen zijn leerlingen met problemen*". Ik zou dit graag anders willen formuleren. Ik denk dat probleemgedrag taal is, drager is van een boodschap, een betekenis heeft. Laat ons proberen te zoeken naar welke betekenis zelfs het zwaarste probleemgedrag voor die leerling heeft. Misschien komt er dan een dialoog tot stand en verwerft meer een duidelijker inzicht. Misschien komt er dan vooralsnog verandering.

Geert DAENEN

J.W.W. Meulenberg v.z.w.

Postbus 104

3530 HOUTHALLEN



Tussen school en wagen

*Onderwijs aan Voyageurs,
Manoesjen en Roms*

Vlaams Centrum Woonwagenwerk

TUSSEN SCHOOL EN WAGEN

Kinderen van voyageurs en zigeuners op de schoolbanken

In Vlaanderen leeft een groep mensen waar te vaak overheen gekeken wordt: Zigeuners en Voyageurs, samen toch zo'n 8000 mensen. Vroeger trokken ze rond met hun caravan en oefenden ze reizende beroepen uit: ketel-lappers, scharenslijpers, stoelenmatters, leurders in allerlei waren. Vandaag woont de meerderheid min of meer vast in een woonwagen of een huis. Een kleine groep trekt in het zomerseizoen of gedurende het hele jaar rond zonder vaste stek. Velen handelen in tweedehands auto's, oud ijzer of staan op markten.

Hun kinderen zijn net als iedereen leerplichtig. Naar school gaan is nochtans nooit een evidente zaak voor hen geweest. Vroeger niet, toen ze geen vaste woonplaats hadden, en ook nu nog niet. Ouders leren zelf hun beroeps-vaardigheden aan hun kinderen. Het woonwagenwerk probeert samen met een aantal scholen het onderwijs voor hen toegankelijker te maken. Naar aanleiding van zijn twintigjarig bestaan brengt het Vlaams Centrum Woon-wagenwerk (VCW) een boek uit dat de ervaringen en inzichten m.b.t. de onderwijsproblematiek van zijn doel-groep bundelt. "Tussen school en wagen. Onderwijs aan Voyageurs, Manoesjen en Roms" is een gids voor leer-krachten en andere onderwijsbetrokkenen die te maken krijgen met deze kinderen in de klas. Het geeft een beeld van zinvol onderwijs aan Zigeuners en Voyageurs, zonder afbreuk te doen aan hun cultuur.

Groepen

De mensen die zich *Voyageurs* noemen zijn autoch-tonen, afstammend van de trekkende handelaars en ambachtstlui. Voyageurs in Vlaanderen zijn Neder-landstalig.

De Zigeunerbevolking die sinds de 15de eeuw in onze streken verblijft zijn de *Manoesjen*. Als eerste taal spreken zij hun Manoesj en als tweede taal Nederlands. De Voyageurs en Manoesjen in Vlaanderen wonen meestal voor lange tijd in een huis of in een woonwa-gen op een vast terrein.

De groep *Roms* kwam wellicht vanaf midden vorige eeuw in verschillende golven in ons land aan. Zij le-ven sterk nomadisch, hechten grote waarde aan fami-liale banden en spreken steeds hun Romanes, met als tweede taal Frans.

Naast deze groepen zijn er in Vlaanderen tijdelijk of permanent groepen *buitenlandse Zigeuners*, vooral uit Oost-Europa. Omwille van de beperkte ervaringen met deze groepen op het vlak van onderwijs zijn ze in het vervolg van deze tekst buiten beschouwing gela-ten.



Het Vlaams Centrum Woonwagenwerk vzw stelt zich tot doel de woonwagenbewoners te steu-nen bij hun emancipatie en integratie in de maat-schappij. Daarbij stellen wij één groot principe voorop: respect voor de cultuur en de interne ontwikkeling van die cultuur. Momenteel bou-ven wij – met de beperkte middelen die daar-voor toegekend worden – volgende werkingen uit: woonbeleid, maatschappelijk werk, onder-wijs, arbeid, socio-cultureel werk, gezondheid, Rom-werking, onthaal van buitenlandse Zigeu-ners, wetenschappelijk onderzoek en bekend-making.

Foorreizigers, schippers, circuslui,... behoren niet tot de groepen Zigeuners of Voyageurs. Wel zijn er ge-zinnen die aansluiting vinden bij de Voyageurs, hetzij via familiale banden hetzij via beroepsactiviteiten. Op verschillende woonwagenterreinen vinden we hen dan ook naast Voyageurs.

Aantallen

Over het aantal Voyageurs en Zigeuners in Vlaande-ren is niet veel met zekerheid gekend. We schatten het aantal Voyageurs op 6.000, het aantal Manoesjen op 1.200 en het aantal Roms, met winterstandplaats in Vlaanderen, op 600. Het aantal Oost-Europese Zi-geuners is nog moeilijker te bepalen, en schatten we voor Vlaanderen op rond de 3.000.

Voyageur- en Zigeunerkinderen in een nieuwe omgeving: de school.

Voyageur- en Zigeunerkinderen groeien op in een ge-zin waar het er anders aan toegaat dan in veel door-

snee gezinnen. Zigeuners en Voyageurs zijn generaties lang onderdrukt en uitgesloten en dat heeft zijn weerslag op de opvoeding. Nog belangrijker is dat de opvoeding in het gezin een heel eigen accent krijgt door hun specifieke cultuur.

Cultuur

Zigeuners en Voyageurs ervaren zichzelf als een zelfstandig volk, dat wel economisch in relatie staat tot de meerderheidscultuur rond hen, maar er verder los van leeft. Heel eigen is de manier waarop hun samenwerking gestructureerd is. Dat is via families, die zeer uitgebreid kunnen zijn en waar ook niet-bloedverwanten kunnen in opgenomen zijn. Zigeuners en Voyageurs leven ongebonden aan tijd en ruimte, een gevolg van hun trekkend bestaan van vroeger. Ze leven in het nu, plannen weinig, en willen gaan en staan waar ze wensen. Ze hechten zeer veel belang aan zuiverheid, zowel morele zuiverheid als fysieke zuiverheid. Ze werken bijna altijd zelfstandig. Op deze manier hebben ze meer vrijheid dan bij werken in loondienst. Ze zijn zeer flexibel in het overschakelen van beroep, wanneer hun huidige werkzaamheden niet meer lonen. Hun cultuur is zeer diep ingeworteld, en heeft een eeuwenlange traditie.

Opvoeding

Die cultuur weerspiegelt zich natuurlijk in de manier waarop kinderen opgevoed worden. Opvoeden is in zijn essentie namelijk het overdragen van gewoonten, normen, waarden van de éné generatie op de andere. Levend in het hier en nu, krijgen kinderen vaak alles wat hun hartje begeert. Kleine kinderen mogen eten en slapen waar en wanneer ze dat willen. Ze zijn gewoon om te vragen en te krijgen, maar ook om te geven en te delen. Dat geven doen ze gemakkelijk omdat ze erg bemoederd en beschermd worden door hun omgeving.

De opvoeding is minder sturend dan in de burgersamenleving. Er worden wel richtlijnen aangegeven, maar

zelden volgen er sancties bij niet gehoorzamen. Eerder probeert men kinderen te overreden dan ze te dwingen met straf en beloning. Men vindt het belangrijker dat kinderen zelfstandig zijn en hun plan kunnen trekken dan dat ze gehoorzaam zijn. Die houding past in de grilligheid van hun dagelijks bestaan.

De opvoeding is in grote mate een groepsaangelegenheid. Niet alleen de ouders, maar de hele familie draagt zorg voor de kinderen.

Naar school

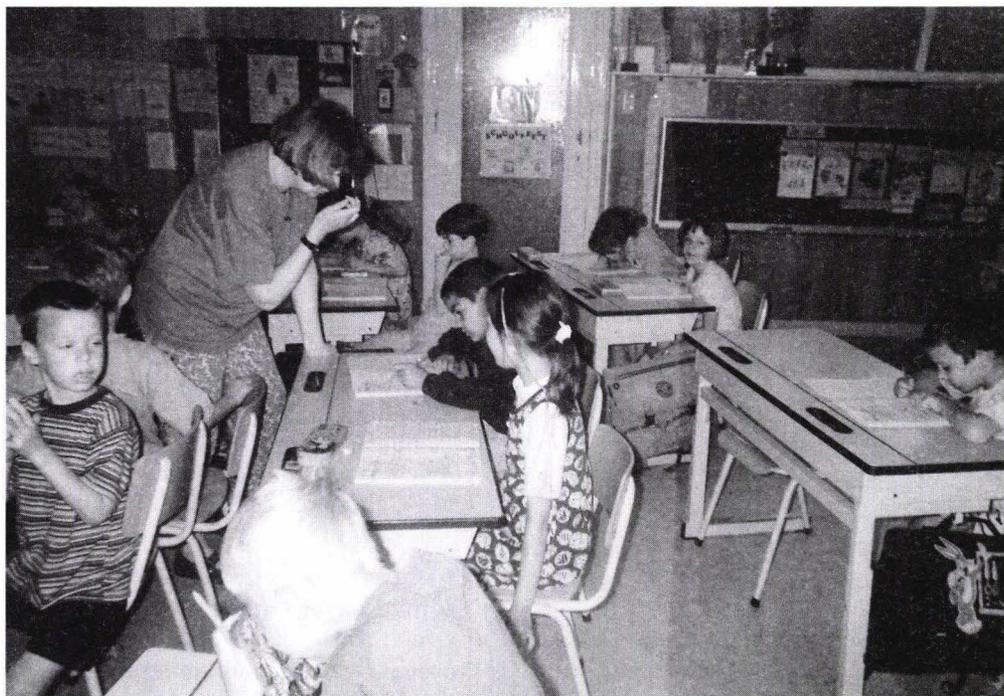
Deze opvoeding bij Voyageurs en Zigeuners thuis staat ver af van de opvoeding op school. Dit kan zeker in de eerste tijd dat de kinderen naar school gaan problemen meebrengen. Een botsing van gewoonten, normen en waarden is vaak niet van de lucht.

De kinderen zijn gewend veel buiten te zijn en te gaan waar ze op dat moment willen. Op school hebben ze vaak moeite met lang binnen zijn, en met de verplichting in het lokaal, of op de stoel te blijven. De kinderen die op jonge leeftijd al een eigen levensritme hebben, verzetten zich op school begrijpelijkerwijs tegen het vaste tijdschema en het opgelegde werkritme.

De kinderen krijgen op school samen met de burgerkinderen sturende bevelen. Ze zijn daar niet op voorbereid. Thuis zijn ze niet gewend initiatief te moeten onderdrukken.

Door het leven in groepsverband valt het scheiden van de familie, en van broers of zussen op school, hen zwaar. Ze willen samen zijn en voelen zich alleen niet op hun gemak.

Alle genoemde elementen maken dat de kinderen niet voldoende aandachtig zijn op school, vaak afwezig zijn, lage prestaties behalen. De buitenwereld heeft hier al te gauw een negatief beeld van, en vindt het moeilijk om het anders-zijn van Voyageurs en Zigeuners niet als minder maar als gewoon anders te beschouwen.



Sociale binding

Onbekendheid met elkaars leefwereld is ons inziens de grootste struikelblok in de schoolloopbaan van Zigeuners en Voyageurs. De kinderen en hun ouders kennen de school niet, en de leerkrachten en directies kennen de cultuur van de trekkende bevolking niet. Aan beide kanten leven er vooroordelen.

Beeldvorming

Uit onderzoek naar de wederzijdse beeldvorming tussen Roms, Manoesjen en Voyageurs enerzijds en leerkrachten anderzijds (GOETHALS, 1994) blijkt dat vooroordelen wijd verspreid zijn onder leerkrachten. Leerkrachten zijn burgers en de diep ingewortelde waarden en opvattingen van burgers over andere groepen doen zich natuurlijk bij hen evenzeer voelen als bij iedere andere burger. Het beeld dat leerkrachten hebben van Roms, Manoesjen en Voyageurs heeft eigen accenten naargelang de leerkracht, de school en de doelgroep. Enkele elementen keren daar steeds in terug, namelijk een negatief beeld over de omgangsvormen, het voorkomen, het omgaan met gezag, de vrijblijvende opstelling, de afstandelijkheid, het gebrek aan motivatie. Deze beelden krijgen een negatieve, minderwaardige bijklank. Sommige leerkrachten willen extra inspanningen doen, andere zijn overtuigd dat dat niets zou opleveren. De laatste groep veralgemeent en wordt geleid door vooroordelen. Ze menen dat deze kinderen door hun anders-zijn niet of niet even goed kunnen leren, of minder aanspraak kunnen maken op de school.

Die vooroordelen staan een sociale binding tussen kind en school in de weg. Onder een **sociale binding** in schoolcontext verstaan we:

- 1) de band tussen leerling en leerkrachten;
- 2) het engagement van de leerling om zich in te zetten en te presteren, en
- 3) het aanvaarden door de leerling van de cultuur op school (VETTENBURG, 1989).

Negatieve ontwikkeling van de sociale binding

Zigeuner- en Voyageurkinderen voldoen gewoonlijk niet aan de verwachtingen die men op school heeft van goede leerlingen. Deze situatie is vergelijkbaar met die van andere kinderen met een verschillende culturele achtergrond, bv. Vlaamse of allochtone kansarmen.

- 1) Als die kinderen omwille van hun achtergrond gestigmatiseerd worden als dom of lui, ontwikkelt zich geen hechte band tussen leerling en leerkracht.
- 2) Leerkrachten hebben vaak lage verwachtingen van de onderwijsprestaties van zo'n kind, waardoor zij (ook onbewust) onvoldoende inspanningen leveren om hen te onderwijzen. Het kind gaat zich niet (blijvend) inzetten zoals anderen die aan de hoge verwachtingen van de leerkracht willen voldoen om de band in stand te houden. Slechte cijfers zijn een voor de hand liggend resultaat. Hiermee kan de leerling geen prestige behalen. Hij verlaagt zijn ambities en twijfelt aan zichzelf.
- 3) Aanpassing aan de schoolregels heeft voor deze leerling niet veel zin, aangezien hij geen band, respect of prestige te verliezen heeft. Hij wordt hier-

voor gestraft, wat zeker niet bijdraagt tot meer binding met de school.

Het gevolg kan zijn: schoolmoeheid, afhaken. Kinderen of jongeren in deze situatie zoeken elkaar op om compensatie te zoeken voor de gemiste band en prestige. In deze groep halen ze wel prestige, niet door het volgen maar door het uitdagen van de waarden van de burgercultuur. Er zijn ervaringen zowel van problematische ontwikkelingen zoals net beschreven, als van situaties waar wel een sociale binding tot stand komt.

Wat kan de burger bieden?

De schoolkansen van Voyageurs en Zigeuners liggen heel wat hoger als een sociale binding tot ontwikkeling komt. Of dat gebeurt, hangt ten dele van het individuele kind af: hoezeer krijgt het te maken met vooroordelen, hoe verwerkt het vooroordelen of andere negatieve ervaringen? Maar het doorbreken van de vicieuze cirkel van kwetsingen mogen we niet aan het individu alleen overlaten. De maatschappij, op onderwijsvlak vertegenwoordigd door leerkrachten, directies, scholen, PMS-centra, het onderwijsbeleid, moet ook haar verantwoordelijkheid opnemen. Zij kan mits – soms grote – inspanningen zodanig optreden dat een groep op termijn minder kwetsbaar wordt. Het is een belangrijke uitdaging voor scholen om de cultuur van Zigeuners en Voyageurs te zien als een cultuurvariant en niet als een minderwaardige cultuur. Dat kan door zich te informeren en een band op te bouwen met leerlingen en hun familie. Ze kunnen een flexibel aanbod doen dat aansluit bij de leefwereld en de verwachtingen van Voyageurs en Zigeuners.

De basis: een goede relatie

De essentie voor het geven van meer kansen – waar elk kind recht op heeft – is het opbouwen van goede relaties. Dat zijn een hechte relatie tussen leerling en leerkracht, een positief contact tussen ouders en leerkracht, en een schakel tussen gezin en school gevormd door een brugfiguur die het vertrouwen van beide kanten geniet.

De leerkracht kan leerlingen een gevoel van geborgenheid en veiligheid bieden door hen met interesse, respect en hoge verwachtingen te benaderen. Kinderen die er op die manier plezier in hebben of krijgen om naar school te gaan, zijn ook op weg om te leren. Uit de ervaringen in de projectscholen blijkt dat Zigeuners en Voyageurs zich ondanks wantrouwen in het begin, kunnen hechten aan een burgerleerkracht (VOW, 1996).

Een goed contact met de ouders geeft hen het respect dat ze verdienen, maar vanuit hun negatief zelfbeeld niet altijd verwachten. Het is een voorwaarde om hen een juiste kijk op de school te laten vormen, en dit heeft ook zijn weerslag op de kinderen. Als de ouders positief staan tegenover de school, motiveren zij automatisch hun kinderen. Het realiseren van een goed contact kan een werk van lange adem zijn, via spontane en gerichte contacten.

Leerkrachten moeten zelf het vertrouwen van de ouders winnen. Het is belangrijk dat ze daarin ondersteund worden door een brugfiguur: een welzijnsver-

ker die de verbinding vormt tussen het gezin en de school. Die brugfiguur kent de gezinssituatie en is op de hoogte van het schoolgebeuren. Hij of zij heeft een bemiddelingsfunctie om de communicatie tussen beide kanten te verbeteren. Geleidelijk aan kunnen ouders en school meer zelfstandig het contact onderhouden en verzorgen. De brugfiguur tracht zichzelf overbodig te maken.

Informatie

Onbekendheid met elkaars leefwereld blijkt een belangrijk knelpunt te zijn in de omgang van school en gezin met elkaar. Voor leerkrachten en directies is inzicht in de geschiedenis, cultuur en levensomstandigheden van Zigeuners en Voyageurs noodzakelijk om hen zinvol op te vangen in de school. Vanuit een realistisch beeld op deze bevolkingsgroep kan begrip en betrokkenheid groeien. Voor informatie kunnen zij terecht bij het Vlaams Centrum voor Woonwagenwerk.

Ouders van hun kant zijn vaak niet bekend met het schoolsysteem: de leerstof, de gang van zaken op school, de studiemogelijkheden, het belang van onderwijs en van diploma's. De brugfiguur is het best geplaatst om hen te informeren.

Informatie over de eigenheid van Voyageurs en Zigeuners moet ook de beleidsverantwoordelijken blijvend bereiken. Vanuit een zicht op de knelpunten in het onderwijs aan deze groepen kunnen zij een structureel beleid ontwikkelen. Het Vlaams Centrum Woonwagenwerk neemt de taak op zich de bevoegde overheidsdiensten te informeren en waar mogelijk adviezen te formuleren.

De school

Onderwijs aan kinderen van Voyageurs en Zigeuners vergt een flexibel omspringen met organisatievormen om hen maximale kansen te geven. Differentiatie in de klas, waarbij aan de kinderen taken gegeven worden die aansluiten bij hun niveau, is al snel vereist. Dat is trouwens niet alleen zo voor de Zigeuners of Voyageurs, maar komt alle leerlingen ten goede. Ook differentiatie buiten de klas, waarbij een groepje kinderen voor bepaalde leerinhouden apart genomen wordt, kan nodig zijn. De taal- of andere leerachterstanden kunnen zo groot zijn dat ze niet binnen het gewone klasverloop kunnen ingehaald worden. Denken we maar aan kinderen die nog geen Nederlands kennen, of nog niet hebben leren lezen, op een leeftijd van 10 jaar bijvoorbeeld. Deze externe differentiatie is zeker niet voor de meerderheid nodig. Ze kan, verkeerd toegepast, leiden tot een vertraging van volledige integratie op school.

Er zijn nog andere punten waarrond scholen met Voyageurs of Zigeuners moeten nadenken. Over het stimuleren van ouders om hun kinderen zo vroeg mogelijk (vanaf kleuterleeftijd) naar school te laten gaan. Op die manier worden achterstanden zoveel mogelijk voorkomen. Over de aanpak van schoolverzuim, een frequent voorkomend probleem. Over het kennismaken met en invoeren van recente onderwijsvernieuwingen (taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, zorgverbreding). Deze vernieuwin-

gen zijn erop gericht alle kinderen dezelfde kansen te geven en hen vaardigheden bij te brengen die ze nodig hebben in een multiculturele samenleving. Over de aanwending van eventuele extra lestijden voor het ondersteunen van de leerlingen van Zigeuner- of Voyageurafkomst.

Begeleiding

Tenslotte wil het Vlaams Centrum Woonwagenwerk zijn steentje bijdragen aan het vergroten van kansen van Zigeuners en Voyageurs in het onderwijs. Voor die projectscholen organiseert het centrum overleg tussen de betrokkenen: projectleerkrachten, directie, andere leerkrachten, PMS-werkers en maatschappelijk werkers die de gezinnen begeleiden. Sommige brugfiguren zijn eveneens werkers van het centrum. Het organiseert ook contacten tussen deze scholen voor het uitwisselen van ervaringen, gezamenlijke vorming, samen aanmaken van didactisch materiaal en dergelijke.

De bedoeling is om in de toekomst zich meer te richten op andere scholen met Zigeuner- of Voyageurleerlingen dan op de huidige projectscholen. Het ontwikkelen van informatiepakketten voor ouders en leerkrachten, en van didactisch materiaal zijn prioriteiten die we in de toekomst – mits we daar de mogelijkheid toe krijgen – willen waarmaken.

We zijn ervan overtuigd dat de onderwijskansen van Zigeuners en Voyageurs in Vlaanderen aanzienlijk kunnen verbeteren als alle betrokkenen hen met open houding tegemoet treden: welzijnsdiensten, leerkrachten en directies, en overheidsverantwoordelijken. Niet alleen op het vlak van onderwijs ligt de taak van de overheid. De maatschappelijke situatie van Zigeuners en Voyageurs kan slechts veranderen als in alle sectoren maatregelen worden genomen: huisvesting, ruimtelijke ordening, gezondheidszorg, sociale zekerheid, tewerkstelling,...

Katrien DE LATHAUWER

Vlaams Centrum Woonwagenwerk¹
Ravenstraat, 112
3000 LEUVEN
Tel.: 026/23.23.63

NOOT

¹ Dit is tevens het besteladres voor het boek "Tussen school en wagen. Onderwijs aan Voyageurs, Manoesjen en Roms", 1997. Prijs: 100 BF + verzendingskosten.

BIBLIOGRAFIE

- GOETHALS, N., 1994. *Onderzoek naar de wederzijdse beeldvormingsmechanismen tussen Roma, Manouchen en Voyageurs en de scholen die zij frequenteren in Vlaanderen*. Onderzoeksrapport Universiteit Gent.
- VETTENBURG, N., 1989. Jeugd en maatschappelijke kwetsbaarheid. In J. HAZEKAMP, W. LEIRMAN, D. QUANTEN & N. VETTENBURG, *Jeugd in bijzondere situaties*. Provincie Limburg, Culturele Aangelegenheden.
- VOW (red.), 1996. *Geïntegreerde opvang van kinderen van zigeuners en woonwagenbewoners in het basisonderwijs*. Eindrapport van het project 1992-1996. Leuven: VOW.

OVER "CONFRONTERENDE JONGEREN" EN PREVENTIE

Een bespreking

Recent verscheen bij de Universitaire Pers Leuven het boek "Confronterende Jongeren" onder redactie van Prof. Dr. Lode WALGRAVE. Het werk geeft een boeiend overzicht van het opzet van de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, namelijk: "actief zijn op het delicate terrein waar hulp en recht, behandeling en preventie, vrijwillige en gedwongen interventie, emancipatie en controle elkaar raken, overlappen en/of bekampen". Deze activiteit is in eerste instantie een coherente onderzoeksactiviteit; het boek geeft een overzicht van een aantal door de Onderzoeksgroep opgezette jeugdcriminologische onderzoeken, onder de grote thema's: maatschappelijke kwetsbaarheid, jeugd en stad, criminologische preventie voor de jeugd, herstelrecht voor jonge delinquenten. Meteen is duidelijk dat de onderzoeksgroep jeugdcriminologisch onderzoek niet ziet als een geïsoleerde activiteit, doch als geïntegreerd in zowel het ruimere wetenschappelijke debat over jeugd en jeugdvoorzieningen, als in het maatschappelijk debat over thema's waar jongeren in betrokken zijn. Heel vaak, zo niet doorgaans is deze betrokkenheid van jongeren een door volwassenen geproblematiseerde betrokkenheid: slechte schoolervaringen als risicofactor voor delinquentie, hooliganisme, met delinquentie verweven vrijetijdspatronen, house en megadancings, jeugdprostitutie,... Deze en andere thema's worden empirisch in kaart gebracht en geanalyseerd met het oog op een naar de ondersteuning van de betrokken jongeren adequate aanpak. Het is geëngageerd onderzoek en niet zelden worden evident geachte opvattingen tegengesproken. Het onderzoek doet aldus wat onderzoek fundamenteel moet doen: de reflexie aanwakkeren, door op een wetenschappelijk verantwoorde wijze nieuwe feiten en inzichten aan te dragen, en aldus de twijfel te verhogen over het "eigen gelijk", in casu van volwassenen ten opzichte van jongeren, en van het vigerende beleid ten opzichte van mogelijke alternatieve benaderingen. Ook aan de rapportage van de onderzoeksresultaten is met dit boek zorgvuldige aandacht besteed: concreet, helder en duidelijk.

De door de onderzoeksgroep opgebouwde theorievorming over "maatschappelijke kwetsbaarheid" is inmiddels in brede kringen bekend en wordt vaak gehanteerd als referentiekader voor de opzet van preventie-activiteiten en/of de uittekening van een jeugdbeleid met bijzondere aandacht voor kwetsbare jongeren.

De centrale these in deze theorievorming is dat jongeren uit sociaal zwakke gezinnen risico lopen in hun contact met de maatschappelijke instellingen vooral, en telkens opnieuw, de negatieve aspecten (controle, sancties) te ondergaan en minder te genieten van het positieve aanbod. Maatschappelijke kwetsbaarheid

wijst op een interactie: de interactie tussen jongeren en maatschappelijke instellingen zoals onderwijs, arbeidsmarkt, justitie. Maatschappelijke kwetsbaarheid wijst ook op een cumulatief proces: iemand die mislukt op school is b.v. kwetsbaarder op de arbeidsmarkt, wordt gemakkelijker met politie en justitie geconfronteerd en dergelijke meer Jongeren uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen lopen aldus risico terecht te komen in een neerwaartse spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid. Risico, zo wordt benadrukt, is nog geen feitelijkheid: de kwetsbare zelf kan dit proces doorbreken, waarbij ondersteuning via een versterking van het positieve maatschappelijke aanbod een cruciale factor is. Versterking van het positieve maatschappelijke aanbod wordt vandaaruit gezien als de basis voor een geïntegreerde preventiewerking. In aansluiting met de theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid werd door Frits DE CAUTER een methodiek voor algemeen-preventieve projectwerking uitgewerkt. Dat de school hierin een belangrijke rol kan spelen, wordt aangetoond in het onderzoek van Dr. Nicole VETTENBURG over school en delinquentie.

De theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid is intrigerend en biedt een praktische benaderingswijze voor het afbakenen van concrete doelgroepen, precies omdat gewezen wordt op het voorwaardelijk karakter van het maatschappelijk aanbod. Het positieve maatschappelijk aanbod maakt dat jongeren een weg in de samenleving kunnen vinden, maar om deze weg te kunnen vinden moeten jongeren van dit aanbod ook daadwerkelijk gebruik (willen) maken, of met andere woorden voldoen en blijven voldoen aan de maatschappelijke voorwaarden tot integratie. Dit inzicht is om verschillende redenen zeer bruikbaar. In de eerste plaats wijst het op het actief uitstotings-, discriminerings- en kwetsingsproces door de maatschappelijke instellingen. Dit is een meer ingrijpende en meer realistische benadering dan de algemene opvatting dat kansarme jongeren jongeren zijn die geconfronteerd werden met een "gebrek aan kansen". De theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid geeft aan dat het niet gaat om een algemene afwezigheid van kansen, doch om de positie van kwetsbare groepen ten opzichte van de maatschappelijke instellingen. In de tweede plaats wijst de theorievorming op de verwevenheid tussen de individuele component en de groepscomponent: het individuele gedrag van jongeren kan niet los gezien worden van de macro-sociale context waarin dit gedrag tot stand komt. Dit betekent dat in de uitwerking van preventiestrategieën ook rekening gehouden moet worden met deze macrosociale context. Zo b.v. wordt het al dan niet succes van preventieprojecten in sa-

menwerking met de school mede beïnvloed door de wijze waarop scholen zich ten aanzien van hun omgeving profileren. In een onderwijslandschap waar concurrentie tussen verschillende onderwijsnetten een belangrijke sturende factor is, zullen scholen dan b.v. geneigd zijn om zich verdedigend op te stellen tegen het aanklaarten van problemen of – zoals in het hoofdstuk over criminologische preventie aangegeven wordt – een beleid voeren dat gekenmerkt wordt door “afwenteloperaties”: “het van school sturen van de rotte appels”. Ten derde wijst de theorie op het cumulatieve karakter van maatschappelijke kwetsbaarheid: kwetsing in de ene maatschappelijke instelling (b.v. het onderwijs) leidt tot verhoging van de kwetsbaarheid ten aanzien van de volgende (b.v. de arbeidsmarkt) en vandaaruit ook ten aanzien van de volgende (b.v. huisvesting). Preventie is vandaaruit per definitie een werking overheen diverse sectoren, en in wisselwerking met diverse actoren.

De bruikbaarheid van de theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid betekent niet dat geen vragen openblijven. De Onderzoeksgroep geeft zelf een aantal lacunes aan, zo b.v. de vraag of de theorie – die empirisch enkel ten aanzien van jongens werd opgebouwd – ook voor meisjes opgaat, en de vraag wat dan de verklaring zou kunnen zijn voor delinquentie die niet aan maatschappelijk kwetsbare jongeren kan worden toegeschreven. In dit licht is het opmerkelijk dat de Onderzoeksgroep in haar publicatie geen expliciete aandacht besteedt aan de kritieken die op de theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid geformuleerd zijn. Deze kritieken betreffen het ahistorische karakter en vandaaruit ook statische karakter van deze theorie, de verbijzonderingsstrategieën waartoe ze – precies ook in de praktische bruikbaarheid als doelgroepbenadering – aanleiding kan geven en de zakelijk technische invulling die vanuit deze theorievorming gegeven wordt aan het positieve maatschappelijk aanbod. Het ahistorische karakter van de theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid betekent dat de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid weliswaar wijst op de belangrijke interactiecomponenten tussen individu en maatschappelijke instellingen, doch geen rekening houdt met het eveneens historische en dus contextgebonden karakter van de maatschappelijke instellingen en hieraan gelieerde begrippen. Zo b.v. wijst de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid op het problematisch karakter van het schoolse aanbod voor segmenten van de leerlingenpopulatie en wordt hieraan een grotere gerichtheid op de specificiteit van diverse doelgroepen gekoppeld. De vraag die niet gesteld wordt is deze naar het politieke ideaal dat ten aanzien van de school als maatschappelijke instelling geformuleerd wordt en waardoor de school een steeds centralere plaats ging innemen, zowel in het leven van kinderen en jongeren, als in het proces van verdeling en allocatie van maatschappelijke kansen tot positieverwerving. Deze centrale plaats van de school en de daarmee samenhangende pedagogisering en psychologisering van het veld van opvoeding, onderwijs en hulpverlening is zeker niet zonder kritiek gebleven, en leidde tot een brede stroom van publicaties, zowel vanuit de pedagogiek, de psychologie en de sociolo-

gie, als vanuit interdisciplinair opgezette, internationale projecten. Vanuit deze onderzoeken wordt het debat over de milieuspecifieke selectie door de maatschappelijke instellingen (een basisvaststelling in de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid) betrokken op de vraag naar de legitimering van het “normaliteitsbeeld” en de sociale verhoudingen die zij in de samenleving bewerkstelligen. Concrete thema’s in dit debat zijn bijvoorbeeld de discussie over de (effecten van een) steeds langer durende jeugdperiode, en over de (effecten van de) toenemende discrepantie tussen hogergeschoolden en laaggeschoolden als een in de samenleving steeds scherper blijvende politieke en culturele breuklijn. De theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid werd (vooralsnog) weinig betrokken op dit debat. Dit leidt – onbedoeld en wellicht ook ongewenst – tot een uiteindelijk toch vrij statische en functionalistische benadering, waarbij elk conflict en elke afwijking ten aanzien van de maatschappelijke instellingen uiteindelijk negatief wordt ingeschat. De vraag is of dit per definitie “waar” is – of b.v. niet veeleer gekeken moet worden naar de betekenis van dit afwijkend gedrag, gegeven de maatschappelijke positie van de betrokkenen. Zo b.v. wijst onderzoek naar probleemgedrag op school dat niet enkel, of niet altijd, het passief-niet-kunnen-voldoen aan de schoolse voorwaarden oorzaak is van probleemgedrag, doch veeleer het actieve verzet van leerlingen tegen het feit dat de school hen dwingt een spel te spelen dat zij niet als het hunne (lerden) ervaren. Het afwijkend gedrag komt m.a.w. niet enkel tot stand op basis van passief afhaken, doch paradoxaal mede op basis van een actieve betrokkenheid op het schoolse gebeuren. Zo b.v. wordt in de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid ook uitgegaan van “de school”, “de arbeidsmarkt”, “het welzijnswerk” waar eenieder onderwijs volgt, arbeid aanbiedt, hulp vraagt,... Dit is echter een theoretische constructie: er zijn aparte schoolcircuits, arbeidsmarkten, welzijnsvoorzieningen waar (jonge) mensen, naargelang thuismilieu, geslacht, etnische kenmerken,...selectief in terecht komen en waartussen barrières bestaan, die (alleszins gedeeltelijk) door de betreffende maatschappelijke instellingen zelf intentioneel mee in stand gehouden worden. Onder de noemer “kwaliteit van het onderwijs” b.v. kan ook een beleid schuilgaan van gerichte selectie van een beoogde leerlingenpopulatie. Tè weinig aandacht gaat in de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid naar de problematisering van het constante karakter van de vaststelling van de maatschappelijke kwetsbaarheid van steeds dezelfde bevolkingssegmenten.

De theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid beschrijft een algemeen patroon van kwetsbaarheid, doch leidt uiteindelijk tot de verbijzondering van de situatie van maatschappelijk kwetsbaren. In “Confronterende jongeren” wordt ruime aandacht besteed aan de bespreking van methodieken en ervaringsleerprojecten zoals straathoekwerk en vindplaatsgericht werk en fan/citycoaching. Telkens gaat het om vormen van laagdrempelige initiatieven; gekoppeld aan “preventiedoelstellingen” moet niettemin de vraag gesteld worden in hoeverre de aansluiting bij de leef- en ervaringswereld van jonge mensen niet (ook) gezien wordt als een middel om (op zich vaak heel wen-

selijke) doelstellingen van volwassenen te realiseren. Uitgaan van de ervaringen van jonge mensen houdt tegelijk het engagement in de eigen ervaringen als volwassene ter discussie te willen stellen, machtsposities op te geven. Dit is niet evident en niet eenvoudig. De beschrijving van de door de onderzoeksgroep Jeugdcriminologie opgezette projecten geeft dit ook aan, doch stelt het uitgangspunt criminologische preventie niet in vraag. Elk maatschappelijk aanbod echter wordt door de betrokkenen in eerste instantie ook relationeel benaderd: via het aanbod wordt uitgedrukt hoe men over de betrokkenen denkt. Te sterke verbijzondering houdt daarom - specifieke risico's in, zo ondermeer het risico op niet bereik, of louter "instrumenteel" bereik, dit wil zeggen dat het positieve maatschappelijke aanbod selectief ingepast wordt in de door de beoogde doelgroepen zelf reeds ontwikkelde strategieën, zonder dat deze daarom aansluiten bij de doelstellingen van het maatschappelijk aanbod. Op dit vlak ligt nog een breed onderzoeksterrein open. Te sterke verbijzonderingsstrategieën leiden uiteindelijk tot een overwegend zakelijk-technische benadering: de inzet van interventies teneinde de beoogde doelgroepen vaardigheden en attitudes te leren die hen toelaten maatschappelijk zo goed mogelijk te functioneren. Dit is op zich zeer waardevol. De vraag is of dit ook voldoende is en/of geen ongewenste effecten sorteert. Zo b.v. houdt een te sterke gerichtheid op preventiestrategieën tot voorkoming van probleemgedrag het risico in dat de school in toenemende mate en steeds specifiekere benaderd wordt als "vindplaats" en/of "werkplaats" ter preventie van (school)afwijkend gedrag, ten nadele van de school als "ondersteuningsplaats" voor de (leer)aspiraties van jonge mensen.

Het soort fundamentele vragen waartoe "Confronterende jongeren" aanleiding geeft, geeft aan dat het preventiedebat wellicht minder ver staat dan algemeen wordt aangenomen. "Confronterende jongeren" biedt belangrijke inzichten tot ondersteuning van de ontwikkeling van een overwegend positionele naar een "sociale" preventie. De humane en emancipatiegerichte grondslag van deze ontwikkeling is duidelijk te waarderen, en is - getuige ook de concrete projecten die in deze publicatie beschreven worden - in de praktijk zeker geen verworvenheid. Preventie, zo stelt de uitleiding van "Confronterende jongeren", moet "in de eerste orde 'radicaal' zijn. Dat wil zeggen dat men de oorzaken van de jeugdproblemen bij de wortels moet aanpakken, en die liggen in de organisatie van het maatschappelijk leven zelf. Maatregelen op het sociaal-economische vlak, in het onderwijs, ter bevordering van integratie, ten aanzien van de verstedelijking moeten ervoor zorgen dat jongeren in het algemeen méér en gunstiger bindingen met en perspectieven op de conforme maatschappij kunnen ontwikkelen en dat de basismechanismen van de maatschappelijke kwetsbaarheid worden afgeblokt. Dat is een kwestie van politiek, maar het is hoe dan ook een illusie te denken dat men maatschappelijke problemen, zoals de systematische uitsluiting van bepaalde groepen jongeren, kan aanpakken zonder aan politiek te doen". Een vraag die aan deze stellingname dient toegevoegd te worden is wie de actoren zijn om aan poli-

tiek te doen, en of niet de conclusie moet zijn dat dit soort politiek niet kan zonder ook appèl op de actieve betrokkenheid van de gemarginaliseerde jongeren zelf. Veeleer dan "criminologische preventie" zou "maatschappelijke participatie" aldus de doelstelling moeten zijn. Preventie wordt in die optiek: het creëren van een ontwikkelingsomgeving waarin deze participatie mogelijk wordt, omdat ze, ook door de jongeren zelf, als zinvol wordt ervaren. Recent onderzoek somde een aantal kwaliteitscriteria op waaraan een ontwikkelingsomgeving, waarin actieve betrokkenheid een uitgangspunt vormt, moet voldoen. Deze criteria zijn interesse in de leefwereld van i.c. jongeren, respect voor hun behoeften, steun en begrip, ruimte voor initiatief, de beschikbaarheid van adequate voorbeelden en mogelijkheden om talenten te ontplooiën. Deze condities vormen de operationalisering van het participatiebegrip en kunnen worden opgevat als fundamentele eisen die aan de maatschappelijke instellingen gesteld mogen worden. Participatie is in deze benadering geen voorwaarde om aansluiting te vinden bij de samenleving; participatie is de toetssteen waaraan de kwaliteit van een samenleving kan worden beoordeeld. Of met andere woorden radicalisering van de in "Confronterende jongeren" vooropgestelde "radicale preventie" is nodig. Voor deze radicalisering biedt "Confronterende jongeren" relevante en empirisch ondersteunende inzichten. Hierbij opent "Confronterende jongeren" ook perspectieven tot de vooropgestelde verdieping van het "preventiedebat", dit in twee richtingen. Een eerste richting is de verbreding van de probleemstelling naar jeugd en stad. Zowel de analyse van de vrijetijdspatronen van jongeren in de stad als het onderzoek naar house en megadancings legt mechanismen van maatschappelijke kwetsbaarheid bloot die te maken hebben met de participatieproblemen die jonge mensen in deze samenleving ondervinden, i.c. een gebrek aan mogelijkheden tot vrije ontmoeting en recreatie voor jongeren in de stad als één van de basisproblemen waarop een criminaliseringsproces kan starten en een gebrek aan kennis van zaken m.b.t. megadancings en druggebruik, waardoor jongeren geconfronteerd worden met een sensationeel, doch weinig geloofwaardig en weinig zinvol drugbeleid. De bespreekbaarheid van de "maatschappelijke norm" blijkt een voorwaarde voor heroriëntering - dit is een duidelijke radicalisering van het "preventiedenken". Een tweede richting tot verdieping van het debat wordt aangereikt vanuit het onderzoek naar herstelrecht voor jonge delinquenten. "Herstelrecht" houdt in dat afgestapt wordt van (her)opvoeding als eerste doel van de maatschappelijke interventie ten aanzien van delinquenten, ten voordele van de ondersteuning van de mogelijkheden tot herstel van de schade in hoofde van het slachtoffer en schuldverwerking in hoofde van de dader. Precies in dit "hersteldenken" komt opnieuw de vraag centraal te staan naar de noodzaak tot bevestiging dan wel heroriëntering van de maatschappelijke norm. Om deze vraag te kunnen stellen is maatschappelijke en culturele ruimte nodig. Het positieve maatschappelijke aanbod kan hierbij niet enkel omschreven worden in functie van het vermijden van de confrontatie met een negatief aanbod; het moet ook, en vooral, eigen, autonome socialisatiedoelstel-

lingen ontwikkelen. In het hoger vermeldde voorbeeld: de school is in de eerste plaats noch vindplaats, noch werkplaats voor criminaliteitspreventie, doch een ontmoetings- en werkplaats voor de ondersteuning van de leeractiviteiten van jonge mensen.

De kennis en inzichten, aangereikt in "Confronterende jongeren" kunnen bijdragen tot verdieping van deze discussie. Tevens blijkt dat – zoals ook in de uitleiding gesteld wordt – nog een uitgebreid onderzoeksprogramma te wachten ligt. Het is mijns inziens wenselijk dat dit criminologisch programma scherper dan vooralsnog het geval is betrokken wordt op het pedagogische debat over de maatschappelijke participatie van jongeren. Een aantal bijdragen in "Welwijs" en zeker ook de door de redactie van Welwijs en Majong georganiseerde studiedagen over thema's in de netwerkontwikkeling tussen onderwijs en welzijnswerk kunnen terzake inspirerend zijn.

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

Literatuur

- BOUVERNE-DE BIE, M., (1990), Op de raakvlakken tussen onderwijs en welzijnswerk,... Het opzet van "Welwijs" nader toege-licht, in: *Welwijs*, 1e jrg., nr. 2, pp. 3-4.
- BOUVERNE-DE BIE, M., VETTENBURG, N., (red.), (1993), *Leerlingbegeleiding. Een antwoord op veranderende leerlingssituaties?*, Leuven, Majong.
- BOUVERNE-DE BIE, M., VETTENBURG, N., (red.), (1996), *Welzijnswerk en eindtermen. Praktijkvoorbeelden en vragen*, Leuven, Majong.
- DE CAUTER, F., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco 1990.
- DE WINTER, M., (1995), *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*, Utrecht, De Tijdstroom.
- VERHELLEN, E., (ed.), (1996), *De maatschappelijke positie van kinderen. Verzamelde lezingen naar aanleiding van de postacademische vorming "Rechten van het Kind"*, Universiteit Gent, academiejaar 1995-1996, Gent, RUG, Vakgroep Sociale, Culturele en Vrijtijdsagogiek/Centrum voor de Rechten van het Kind.
- VETTENBURG, N., (red.), (1990), *De drie werelden van Johnny en Marina. Spanningen tussen gezin, school en leeftijdsgroep*, Leuven, Majong.
- WALGRAVE, L., (ed.), (1996), *Confronterende jongeren*, Leuven, Universitaire Pers.

De boekenbende aan huis stuurt enthousiaste jonge vrijwillig(st)ers op pad als verteller-aan-huis

Het ontstaan van de Boekenbende Aan Huis

De **Boekenbende Aan Huis** kunnen we zien als een zoveelste stap vooruit in de intense samenwerking tussen de bibliotheek, het lokale schoolopbouwwerk en een groot deel van de Schaarbeekse basisscholen.

Het begon allemaal heel eenvoudig. Er kwam zowat vijf jaar geleden een nieuwe bibliotheek in Schaarbeek. Een mooie nieuwe, goed uitgeruste bibliotheek met een toffe nieuwe personeelsequipe. Vanaf het eerste moment vonden we het belangrijk dat kinderen en hun ouders deze bibliotheek leerden kennen. Er werden introductiebezoeken gepland en steeds werden de ouders en de kinderen er gastvrij onthaald. Ouders en kinderen voelden er zich goed.

In september 1994 werd **De Boekenbende** opgericht. Het is een voorlees- en vertelclub voor de jonge lezertjes van Schaarbeek. Elke derde woensdag van de maand wordt er een uurtje voorgelezen in de bibliotheek. We speelden hierbij in op de vraag van ouders naar goed georganiseerde activiteiten voor kinderen in het Nederlands. De Boekenbende werd een groot succes. Niet alleen grote groepen kinderen, maar ook hun ouders vonden op deze manier hun weg naar de bibliotheek en dit voor het eerst op een moment **buiten de schooluren**.

De samenwerking met de scholen werd steeds uitgebreider. Jeugdboekeweken werden jeugdboeken-

maanden en op geen enkele opendeurdag in een school ontbrak een stand van de bibliotheek.

Toch stelden we ons zeer zelfkritisch de vraag: **Wat heeft dit allemaal opgebracht? Wordt er nu meer gelezen in het gezin? Heeft dit succes ook een duurzaam effect?** We voelden aan dat indien we op deze vragen een antwoord wensten, we naar de gezinnen zelf moesten toestappen.

De **Boekenbende Aan Huis** was geboren.

Ons doelpubliek

Dit aanbod staat enkel open voor gezinnen waar er nog niet de gewoonte bestaat om regelmatig voor te lezen of te vertellen. Bij ouders die wel al vertellen heeft de werking een averechts effect.

Deze werking is ontstaan in Schaarbeek. De meeste gezinnen die we tot dusver bereikt hebben zijn allochtone gezinnen. Dit heeft vooral met de bevolkingssamenstelling in de gemeente, die zich ook weerspiegelt in de schoolpopulatie, te maken. Alle gezinnen komen in aanmerking.

We opteren duidelijk voor gezinnen met kinderen in de **derde kleuterklas, het eerste en het tweede leerjaar**. Ze hebben vaak al een spontane interesse voor verhaaltjes of hun interesse kan nog op een makkelijke manier opgewekt worden. Ze kunnen als luisteraar al heel wat aan. Wat ze als luisteraar aankunnen



is nog zeer verschillend van wat ze als lezer aankunnen. Voor een kleuter is dit logisch, maar ook voor een kind van het tweede leerjaar bestaat er nog een groot verschil.

Leesbevordering

We geloven sterk in de inzichten van **Will Van Peer** met betrekking tot leesbevordering. Van Peer stelt dat het gezin een grote invloed heeft op het ontwikkelen van een leesgedrag van kinderen. Op verschillende manieren kunnen ouders aandacht besteden aan het **leesklimaat thuis**. Belangrijk is wel er zo vroeg mogelijk mee te beginnen en zeker ook aandacht te besteden aan voorlezen en vertellen, want van alle deelcomponenten van een leesklimaat, heeft dit de grootste impact.

Jeugdherinneringen

Positieve ervaringen op jonge leeftijd rond lezen leiden vaak tot meer leesplezier achteraf. Het kan belangrijk zijn ouders te laten teruggrijpen naar positieve herinneringen rond voorlezen en vertellen uit hun eigen kindertijd.

Bij de meeste allochtone ouders, die ik reeds ontmoette, zijn deze herinneringen positief. Bij laaggeschoolde Belgische ouders is het vaak moeilijker om positieve herinneringen rond verhalen in hun kindertijd te vinden.

Zo bloeien nogal wat Turkse mama's open in een gesprek over voorlezen en vertellen als de naam Nasredin Hodja valt. Deze Turkse volksheld uit de middeleeuwen trotseerde de tand des tijds. Generatie op generatie werden de verhalen van Hodja mondeling overgeleverd. Toch kennen de meeste Turkse kinderen in Schaarbeek Hodja niet. De verteltraditie lijkt in het thuisland achtergebleven... en dat is jammer.

Voorlezen in eigen taal

Het voorlezen of vertellen door ouders gebeurt best in de moedertaal. Vertellen is ook vooral een intiem

Sinds maart '96 bestaat er in Brussel een opmerkelijk initiatief: **de Boekenbende Aan Huis, een eerste heuse voorlees-aan-huisdienst in Vlaanderen** (zie: *het ontstaan van Boekenbende aan huis*). Het initiatief draait in grote mate op vrijwillig(st)ers, vooral jongeren. Als voorlezers van de **Boekenbende Aan Huis** trekken ze vijf weken na mekaar naar Schaarbeek en in mindere mate ook naar Molenbeek, Jette of Laken. Ze lezen er voor in een gezin, waar er nog niet de gewoonte bestaat om er regelmatig voor te lezen of te vertellen. Het gaat in deze gemeenten veelal om anderstalige, allochtone gezinnen met kinderen in het Nederlandstalig onderwijs (zie: *ons doelpubliek*). Voor de kinderen is een verteller-aan-huis een toffe manier om in contact te komen met Nederlandstalige boekjes bij hun thuis (zie: *leesbevordering*). Het is ook een unieke gelegenheid om met ouders een gesprek aan te knopen over voorlezen, vertellen en naar de bibliotheek gaan. Het valt vele vrijwillig(st)ers op dat nogal wat ouders, ondermeer vele mama's uit Turkije en Marokko, uitermate positieve jeugdherinneringen (zie: *jeugdherinneringen van allochtone ouders*) hebben rond verhalen. Ze herinneren zich levendig de gezellige momenten, die de vertellingen door hun ouders en grootouders betekenden. Toch lijkt die rijke verteltraditie haast volledig verdwenen sinds hun komst naar België. De vrijwillig(st)ers motiveren de ouders om opnieuw de draad op te nemen. Dat vertellen door de ouders zelf gebeurt best in hun eigen taal (zie: *voorlezen in de eigen taal*). Boeken (ook anderstalige) vinden ze in de bibliotheek (zie: *Bibliotheek van Schaarbeek*). Om ook dit facet van hun taak als verteller (het meer structurele) aan te kunnen krijgen de vrijwillig(st)ers een korte initiatie in het voorlezen-aan-huis en een eenvoudig initiatiebundeltje met meerdere tips (zie: *tips voor de verteller-aan-huis*).

Voor de vrijwillig(st)ers betekent gaan vertellen-aan-huis vaak hun eerste persoonlijke kennismaking met een andere cultuur. Het laat niemand onbewogen. Het zijn steevast boeiende ervaringen (zie: *ervaringen van vertellers*), die hen meer inzichten over multicultureel samenleven verschaffen, dan honderden bladzijden literatuur. Ze getuigen van een warm onthaal en ruime interesse van zowel kinderen als ouders. Voor studenten uit het sociaal of pedagogisch hoger onderwijs geven deze ervaringen een meerwaarde aan hun opleiding (zie: *integreren in opleidingen hoger onderwijs*), maar ook meer en meer leerlingen uit het vijfde en zesde jaar van het secundair onderwijs (zie: *vrijwillig(st)ers uit het secundair onderwijs*) tekenen voor een tijdelijk engagement van verteller-aan-huis. De aanmoediging van de leerkrachten in deze scholen speelt vanzelfsprekend een belangrijke rol.

En of het werkt?

Maar liefst twintig procent van de bereikte gezinnen werd binnen de maand na de vertellingen-aan-huis lid van de bibliotheek. Ook heel wat ouders, die we via het vertellen-aan-huis bereikten, tonen thans zelf een engagement (zie: *effecten op langere termijn*). Ze werken mee aan de uitbouw van multiculturele boekenprojecten in de school van hun kind, ondermeer door te komen vertellen of voorlezen in de eigen taal aan kinderen en andere ouders. **Een uiterst geslaagd voorbeeld van ouderparticipatie... en uiteindelijk werd iedereen er beter van.**

en sociaal gebeuren. Rond emoties en ervaringen drukken we ons het gemakkelijkste uit in onze eigen moedertaal. Laten we daarom vooral het voorlezen in eigen taal bevorderen.

Taalontwikkeling in het Nederlands is natuurlijk ook belangrijk, doch de meerwaarde die dit initiatief kan geven op dit terrein is zeer betrekkelijk. Ouderparticipatie en leesbevordering staan voorop en in dit aspect

speelt het betrekken van ouders op een voor hun haalbare manier een grote rol.

Bibliotheek van Schaarbeek

In de bibliotheek van Schaarbeek beschikt men over een collectie **anderstalige boeken**. Ook bestaan er van een aantal prentenboeken tweetalige versies (bv. Turks-Nederlands). Deze boekjes worden vlot ontleend.

Daarnaast besteedde men heel wat aandacht aan de uitbouw van de collectie boekjes voor beginnende lezers (volgens AVI-niveau) en de collectie boeken met een "makkelijk lezen"-label. Ook boeken die kunnen gebruikt worden in het kader van **intercultureel onderwijs** zijn ruim voorhanden.

Boeken, die geschikt zijn voor intercultureel onderwijs zijn, ons inziens, niet alleen boekjes over of met migranten. Vooral boekjes waarin universele gevoelens aan bod komen lenen zich om hiervoor gebruikt te worden.

Het zijn vooral die boekjes die we gebruiken bij het vertellen aan huis.

Tips voor de verteller-aan-huis

Bij tips voor de verteller maken we een onderscheid tussen **tips bij het vertellen zelf, tips rond het onthaal in het gezin en tips rond het realiseren van de doelstellingen van het project**. Deze drie aspecten zijn haast even belangrijk.

Tips bij het vertellen:

We hebben het hier over tien tips die gegarandeerd leiden tot voorleespret. Voorlezen kan immers zoveel meer zijn dan zomaar wat vertellen.

Tips rond het onthaal in het gezin:

Hier geven we enkele richtlijnen aan de vertellers met betrekking tot duidelijke afspraken maken, zelf stipt zijn, wat doen bij problemen, e.d. Al bij al zijn deze tips beperkt. Gaan vertellen-aan-huis mag gerust nog wat avontuurlijk blijven.

Tips rond het realiseren van de doelstelling:

Hieraan besteden we meer en meer aandacht, omdat dit het belangrijkste, maar ook het moeilijkste aspect is. De vertellers krijgen ideeën mee, die hun vaardiger maken in het spontaan aansnijden van het thema "vertellen" bij ouders.

Ervaringen van vertellers

Voor de overgrote meerderheid van de vrijwillig(st)ers is dit project een toffe ervaring. Wat vrijwillig(st)ers nog het meeste opvalt zijn de gelijkenissen tussen verschillende culturen. Onze samenleving focust sterk op verschillen. Er ontstond zo een beeldvorming, die onbewust onze denkbeelden gaat bepalen. "Het vreemde" verschilt echter, in z'n fundament,

veel minder dan onze denkbeelden zouden doen vermoeden.

Enkele vrijwillig(st)ers drukten het als volgt uit:

Die mensen eten ook, slapen ook, zijn ook bezorgd om het wel en wee van hun kinderen. Ook zij hebben vragen rond de leefbaarheid van de buurt, zijn ongerust,... Ik kwam in een Turks gezin. Het interieur was heel modern. Ik had zo'n beeld van... ja, die mensen zitten op de grond, eten op de grond,...

Vanaf het eerste moment werd ik overladen met thee, koekjes en gebak. Ik kreeg op de koop toe nog altijd een koek mee voor onderweg. Die gastvrijheid kende ik niet meer. Het deed me denken aan ons bomma. Zij kon ons echt verwennen en tegen bomma zei je niet "neen".

Integreren in opleidingen hoger onderwijs

Op dit moment werken al twee hogescholen op structurele basis mee. Gaan vertellen-aan-huis is een stagemogelijkheid. Voor de continuïteit van het initiatief is dit belangrijk.

Vrijwillig(st)ers uit secundaire scholen

Het betrekken van leerlingen uit secundaire scholen, zonder enige specifieke vooropleiding, wijst erop dat we vooral op zoek zijn naar mensen die een enthousiasme kunnen overbrengen. Jongeren zijn daar vaak heel creatief in. We zoeken geen mensen die theorie gaan verkopen in een gezin. We zoeken wel vrijwillig(st)ers die op een heel spontane en eenvoudige manier een dynamiek op gang brengen.

Effecten op langere termijn

Het meeste effect bereiken we indien we erin slagen ouders de fakkel te laten overnemen. Daar werken we naartoe, vanaf de eerste vertelbeurt. We houden het aantal vertelbeurten doelbewust beperkt, omdat we echt geloven dat we op dit terrein op korte tijd effecten kunnen boeken. Een blijvend of langlopend initiatief dreigt immers een zichzelf in standhoudend systeem te worden, waarin ouders uiteindelijk de verantwoordelijkheid niet overnemen.

Dat ouders meer en meer opnieuw zelf gaan vertellen biedt nieuwe mogelijkheden voor de toekomst.

Patrick VANSPAUWEN

Voor meer inlichtingen:

Patrick Vanspauwen
vzw IMPULS-Brussel
E. Demolderlaan 1/1
1030 Brussel
02/216.57.24

Hugo De Vreese
Gemeentel. Openb. Bibl.
Helmetssteenweg 304
1030 Brussel
02/245.32.90



KATERN:

MEISJES- EMANCIPIATIE

WEBGIRLS, CYBERGRRRLS EN MODEMMEIDEN: MEISJES OP HET WORLD WIDE WEB¹

Het Internet is een ware 'hype'. Iedereen heeft het erover. De toon van die stroom berichten is ofwel euforisch, over de fantastische mogelijkheden van het Internet om de communicatie in ons werelddorp te verbeteren ofwel onheilspellend, over het zogenaamd oncontroleerbare verkeer van illegaal tekst- en beeldmateriaal via het Internet. Deze mediastorm dreigt een meer pragmatische kijk op de zaak te versluieren. Zoals gewoonlijk ligt de waarheid ergens in het midden: nuchter bekeken kan het belang van een netwerk met enkele tientallen miljoenen gebruikers (m/v) in elk geval niet ontkend worden.

Als men spreekt over de relatie van kinderen tot het Internet, klinkt vaak bezorgdheid door. Zal het toenemend gebruik van het Internet in de privé-sfeer er niet toe leiden dat kinderen het ene beeldscherm ruilen voor het andere? Zullen ze in plaats van uren te turen naar het televisiescherm, straks uren surfen op het World Wide Web? En wat krijgen ze daar allemaal te zien? Moeten we hun onschuldige oogjes niet afschermen voor al die vrij beschikbare informatie die niet voor kinderen bestemd is, met behulp van filterende software zoals bijvoorbeeld *Net Nanny*? Of moeten we onze kinderen juist opvoeden tot verantwoorde *Netizens*?

Dat kinderen zich aangetrokken voelen tot de computer en tot het Internet, staat buiten kijf. Jongeren van vandaag zijn opgegroeid met video- en computerspelletjes en heel wat scholieren gebruiken zonder veel problemen de computer van pa of ma om hun huiswerk te maken. De eerste drempel tot het Internet, vertrouwd geraken met de computer, is voor kinderen vaak lager dan voor veel volwassenen. De programma's die je nodig hebt om het Internet te gebruiken, zijn ook zo gemakkelijk dat kinderen er doorgaans vliegensvlug mee aan de slag kunnen.

De vraag is echter of dit voor alle kinderen geldt. Is de hele Internetcultuur, die zo sterk op kinderen en jongeren gericht is, niet in de eerste plaats een jongenscultuur? Vinden meisjes wel de weg naar de computer en naar het Internet en wat heeft het Internet meisjes te bieden?

In deze bijdrage schetsen we een beeld van het Internet, wat het voor mensen betekent en welk aandeel meisjes en vrouwen hebben in de Internetgemeenschap. We zoeken een verklaring voor de aarzeling van meisjes om te leren werken met computers en zelf achter de toetsen te gaan zitten. We laten u kennismaken met ondernemende meiden die actief gebruikmaken van het Internet en ten slotte geven we een indruk van het ruime aanbod aan informatie en plezier voor meisjes en jonge vrouwen op het World Wide Web.

The Beauty and the Beast

Voor sommige mensen is het Internet meer dan een middel om te communiceren of informatie uit te wisselen. Zij geloven dat het Internet de wereld zal veranderen, de barrières tussen sociale klassen zal verkleinen of de grenzen tussen naties zal doen verdwijnen. Op het Net zou ook geen plaats zijn voor racisme of seksisme. Door de elektronische communicatie doet het er niet meer toe hoe de persoon achter de toetsen er *in real life* uitziet.

Niet iedereen denkt er zo over. Na de eerste euforie kwamen de berichten over 'Internetverslaafden', mensen die sociaal geïsoleerd geraakt zijn omdat ze uren naar hun computerscherm zitten te turen en vergeten dat ze ook nog familie, vrienden en burens hebben. Tamelijk verontrustend zijn de (meestal zwaar opgeklopte) verhalen over minder fraaie informatie die via het Internet vrij toegankelijk wordt, zoals extreemrechtse pamfletten, gewelddadige porno of, nog

erger, kinderporno. Ineens stond het goed om het Internet af te kraken als een verderfelijk verschijnsel van onze consumptiemaatschappij.

Beide benaderingen zijn in hetzelfde bedje ziek. Ze doen alsof het Internet een levend wezen is, dat goed en kwaad kan doen en de mens kan sturen. Dit soort verhalen doet gemakkelijk vergeten dat het Internet een medium is, of nog beter, een verzameling van allerlei media die toelaten dat mensen in contact komen met elkaar. De communicatie mag dan wel verlopen over machines, computernetwerken, telefoonkabels en satellieten, achter de toetsen zitten altijd mensen die het geheel sturen, niet omgekeerd. Meer dan voor welk ander massamedium geldt hier dat de goede werking van het Internet de verantwoordelijkheid is van de gebruikers zelf.

Ontvanger én zender

Wat het Internet zo uniek maakt tegenover andere massamedia is het feit dat het interactief is, d.w.z. dat je als gebruiker behalve ontvanger ook zender bent. Als gebruiker van een massamedium zoals b.v. televisie, ben je alleen ontvanger. Je hebt weinig of geen inspraak in het informatie-aanbod en zelf een televisieprogramma maken is in feite onmogelijk want ontzettend duur. Niet zo op Internet. Daar kun je in principe vrij gemakkelijk zelf informatie aanbieden, je kunt zeer selectief zijn in je keuzes en je kunt ook op directe wijze reageren op de informatie die je ontvangt.

De gevolgen zijn er naar, niet iedereen heeft immers iets zinnigs te vertellen. Op het Internet staat dan ook de meest interessante, nuttige en bruikbare informatie naast de meest onnozele, nietszeggende en nutteloze troep. Net zoals we geleerd hebben om op een kritische manier met andere massamedia om te gaan, zullen we onszelf en onze kinderen moeten leren om op een nuttige en verantwoorde manier gebruik te maken van het Internet.

We mogen het belang van het Internet zeker niet onderschatten. Het via het Net te bereiken publiek neemt dagelijks uitbreiding. Het is moeilijk om klare cijfers te vinden over de Internetpopulatie maar verschillende schattingen houden het op veertig tot vijftig miljoen mensen. In België zouden slechts een paar honderdduizend mensen gebruik maken van het Internet, maar hun aantal neemt snel toe. Heel wat overheden zien in het Internet een middel om de burger op een directere wijze te benaderen en bieden meer en meer 'officiële' informatie aan. De commerciële sector heeft het Internet uiteraard al lang ontdekt als medium om reclame te verspreiden. Ideologische groepen die zich situeren in alle uithoeken van het politieke spectrum vinden in het Internet een manier om hun ideeën wereldwijd uit te dragen. Dit maakt sommige regeringen bepaald zenuwachtig, zodat zij verschillende (meestal nutteloze) pogingen ondernemen om het Net te censureren.

Niet te missen?

Hoe dan ook, de virtuele wereld van het Internet wordt minder en minder een modeverschijnsel en evolueert

stilaan naar een afspiegeling van de reële informatiemaatschappij, met al haar mooie en lelijke kanten. Het wordt vooral een medium *naast* de bestaande, zoals de geschreven pers, televisie, telefoon en fax, niet *ter vervanging* van de bestaande communicatiemiddelen. Maar het Internet wordt waarschijnlijk steeds moeilijker te missen.

Voor vrouwen en vrouwenorganisaties geldt dit misschien nog meer dan voor anderen. Het is immers bekend dat het voor vrouwen moeilijk is om hun boodschap verspreid te krijgen via de klassieke massamedia. Het vrouwen thema is niet echt populair en vrouwen zitten nog te weinig op de plaatsen waar beslist wordt over wat er in de krant of op televisie verschijnt. Op Internet zijn er geen controlerende instanties, er is geen scheidsrechter. De barrières waar we zo vertrouwd mee zijn en die we trachten te omzeilen door moeizaam opgebouwde persoonlijke netwerken, bestaan er in principe niet. Dat heeft ervoor gezorgd dat het Internet vandaag een zeer rijke bron van informatie is geworden voor iedereen die zich interesseert voor feminisme, emancipatie, gelijke kansen of voor wie meer wil weten over de situatie van vrouwen in zowat alle landen van de wereld.

Vooral de ontwikkeling van het *World Wide Web* of het WWW heeft de drempel tot het Internet enorm verlaagd. Het WWW is een mix van tekst, beeld en (soms) geluid. Daarmee benadert dit medium het best de ons al bekende media. Het Web bestaat uit soms zeer speels vormgegeven pagina's, waarvan sommige woorden of foto's aanklikbaar zijn. Het zijn *hyperlinks*: als je hierop klikt, kom je op een andere pagina terecht. Dit systeem laat toe dat je zeer intuïtief en associatief op zoek gaat naar informatie. Dankzij het WWW is het gebruik van het Internet kinderspel geworden.

Kortom, als je jezelf de tijd gunt om enkele basisvaardigheden aan te leren en te experimenteren, te knoeien en te prutsen, te spelen en tijd te verliezen, kun je op termijn met het Internet heel wat tijd winnen, je sociale kring uitbreiden, nuttig werk doen of gewoon wat plezier beleven.

De Gender Gap op het Internet

Erbij zijn lijkt de boodschap. De vraag is of iedereen inderdaad de weg vindt naar het Internet. Of blijft het 'democratiserend effect' in de praktijk gereserveerd tot een kleine elite van de wereldbevolking? Eén blik op de cijfers van de Internetpopulatie is immers voldoende om in te zien dat het Internet een westers, voornamelijk blank en mannelijk fenomeen is.

Volgens het gerenommeerde GVI (*Graphic, Visualization & Usability Center van het Georgia Institute of Technology* in Atlanta), dat om het half jaar een vijfde statistische analyse maakt van de WWW-populatie, woont ongeveer tachtig procent van de WWW-gebruik(st)ers in de Verenigde Staten. Daar zouden ongeveer dertig miljoen mensen ondertussen toegang hebben tot het Internet. De totale WWW-populatie kan dus op een kleine veertig miljoen geschat worden. In hun zevende en meest recente *survey* (voorjaar 1997) lezen we dat de gemiddelde leeftijd van deze mensen rond de 35 jaar ligt. We kunnen dus gerust aannemen dat het aandeel van de jongeren aan-

zienlijk is, hoewel de GVV tegelijk signaleert dat deze gemiddelde leeftijd langzaam gestegen is tegenover de vorige surveys.

Het aandeel van de vrouwen, dat in vorige surveys stelselmatig toenam, is in deze zevende survey gestagneerd op rond de dertig procent. Dit cijfer geldt voor de totale populatie. Binnen de groep van enkel Amerikaanse gebruikers telt de GVV iets meer dan dertig procent vrouwen. Binnen de Europese populatie ligt het aandeel van de vrouwen veel lager: minder dan vijftien procent. Verontrustend hierbij is dat dit cijfer volgens de GVV een vermindering inhoudt van vijf procent tegenover vorig jaar... Volgens een onderzoek van Tim Duhamel voor de Vlerick School voor Management zouden in onze lage landen vrouwen zelfs minder dan tien procent uitmaken van de totale Internetpopulatie.

Computersmetvrees

Verschillende auteurs hebben hun tanden stukgebeten op verklaringen voor de minderheidspositie van vrouwen op het Internet. De zogenaamde 'gender gap' is een 'hot issue' op het Internet en in de glossy magazines, maar soms is 'the cure' die hierin gepresenteerd wordt erger dan de 'disease'. De meest voor de hand liggende barrière die vrouwen weghoudt van het Internet is een gebrek aan tijd en geld. Marianne van den Boomen stelt vast dat vrouwen sowieso te weinig tijd hebben of te weinig tijd willen vrij maken om zich te verdiepen in dit nieuwe speleding. Mannen spelen, vrouwen werken, zo stelt ze enigszins badinerend. Maar aan zulke aardse beschouwingen wordt in de pers weinig aandacht besteed. Vrouwen en Internet worden in heel wat kranten en televisiereportages in één adem genoemd met seksuele pesterijen, porno, cybersex, hijgmail en meer van dat fraais. Bijna even vaak beschrijft de pers Internetters als 'computernerds' wier sociaal leven zich helemaal on line afspeelt en die compleet vervreemd geraken van 'real life'. Zulke sensationele verhalen zijn goed voor een hoge oplage en dito kijkcijfers, maar de overdreven aandacht voor deze geïsoleerde ervaringen dreigt vrouwen eerder af te schrikken dan aan te trekken tot het Internet.

Een zelfde mechanisme houdt meisjes weg van de computer op een leeftijd die cruciaal is voor hun studien beroepskeuze. De hele informaticawereld wordt in onze cultuur met jongens en mannen geassocieerd. Meisjes voelen zich niet aangetrokken om zich in computers en software te verdiepen. Daardoor dreigen ze de eerste deur tot het Internet te missen. De Amerikaanse sociologe Sherry Turkle ging op zoek naar de oorzaken van deze terughoudendheid bij meisjes.

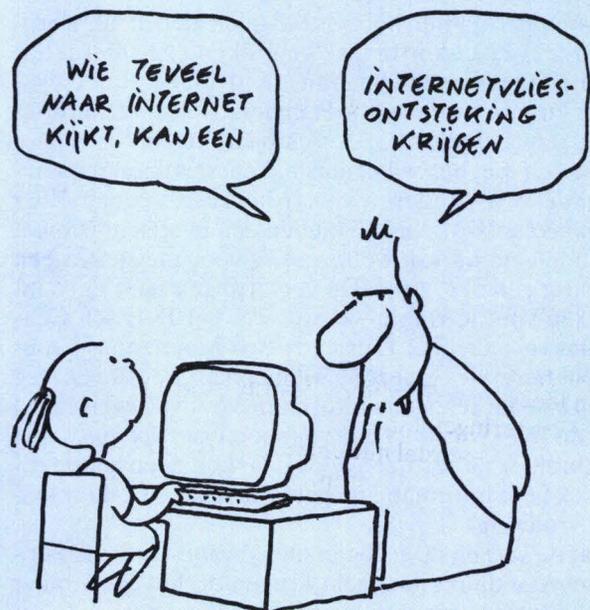
Turkle onderzocht de reactie van individuen op de computer. Volgens Turkle is er niets vrouwonvriendelijks aan een computer, maar is het de hele computercultuur die maakt dat vrouwen ervoor terugschrikken om zich in te laten met deze machines. Sterker nog, volgens Turkle *verkiezen* vrouwen om zich van de computer te *weerhouden* omdat de computerspecialist het symbool geworden is van alles wat een vrouw niet behoort te zijn in onze maatschappij. Tijdens haar observaties van en gesprekken met jonge vrouwen die

duidelijk voldoende talent en kundigheid in huis hebben om het te maken als computerdeskundige, bemerkte Turkle een serieuze terughoudendheid om zich te associëren met de computer. In tegenstelling tot hun mannelijke collega's, die hun relatie met hun computers als zeer intens en persoonlijk omschrijven, benadrukten deze vrouwen bij elke gelegenheid dat hun computer 'slechts een machine' is. De idee dat zij met een machine een sociale relatie zouden onderhouden, vonden zij verwerpelijk. Meisjes wordt immers geleerd dat het cruciaal is om sociale relaties met mensen te onderhouden. De mate waarin zij daarin slagen, bepaalt hun erkenning als vrouw. Een intense relatie met een machine zou hen als vrouw verdacht maken. Daarmee staan de maatschappelijke normen voor vrouwelijk gedrag haaks op de gedragsnormen die heersen in de computerwereld.

Kletsen en netwerken via het Internet

Meisjes en vrouwen zetten dus niet zo gemakkelijk de stap naar de computer als jongens en mannen. Leerkrachten en opvoed(st)ers kunnen zich hier best van bewust zijn. Als ze bij hun pogingen om kinderen en leerlingen vertrouwd te maken met de computer, deze ongelijke startsituatie niet in het achterhoofd hebben, leggen ze de verantwoordelijkheid voor het inhalen van de achterstand bij de individuele meisjes zelf en dreigen hun inspanningen een maat voor niets te zijn.

Tekenend in dit verband is het verhaal van de Amerikaanse Eva Farrell, zoals dit werd opgetekend door haar moeder, de bekende onderzoekster Nancy Kaplan. Toen Eva nog in *high school* zat, bemerkte ook zij een discrepantie tussen het beeld van de ervaren computergebruiker zoals ze dat op school tussen de regels meekreeg, nl. als een jongeman die gek is op computerspelletjes en een *wizard* in wiskunde, en haar eigen realiteit en die van haar vriendinnen, die zeer intens gebruik maakten van allerlei (Inter)netwerkfaciliteiten om hun onderlinge contacten te onderhouden en hun passies te delen, zonder dat ze zich in



de geheimen van de computertechnologie hadden verdiept. Zij leerde *Net People* niet kennen als technici en computerfreaks maar als mensen die verliefd zijn op woorden, taal, informatie, sociale contacten, intellectuele discussies,... Vanuit deze ervaring droomde ze luidop van een carrière in die richting, een droom die op school niet bepaald gevoed werd. Daar schilderde men een grondige voorkennis van wiskunde af als een noodzaak om het te maken in de informatica, terwijl Eva dacht aan een taalkundige of culturele vorming. Je kunt het vergelijken met de oude idee dat je eerst zes jaar Latijn achter de kiezen moet hebben voor je een opleiding in de geneeskunde kan ambiëren.

Een mogelijk vruchtbare manier om meisjes te interesseren voor de computer is het benadrukken van de mogelijkheden van de computer om te communiceren, eerder dan de computer binnen te halen als een 'wonder van techniek'. Als meisjes in de computerles de boodschap meekrijgen dat de computer in de eerste plaats een communicatiemiddel is, een hulpmiddel bij het leggen van nieuwe contacten of het onderhouden van bestaande relaties, is de kans groot dat ze hun terughoudendheid opzijzetten en willen leren hoe je ermee werkt. Het Internet kan in deze context een fantastische educatieve waarde hebben. Door kinderen bij wijze van introductie tot de computer te leren werken met Internettoepassingen als het World Wide Web en e-mail, krijgen ze impliciet de boodschap mee dat de computer gemakkelijk te gebruiken is én heel wat plezier kan opleveren. De hoop is dat op die manier meisjes een minder problematische relatie ontwikkelen met de computer en in de toekomst een belangrijker stempel zullen drukken op de hele informaticawereld.

Webgirls, Cybergrls en Yahooigans

Aan ondernemende jonge vrouwen is trouwens nu al geen gebrek op het Internet. Ze noemen zichzelf 'webgirls', 'cybergrrls' (de dubbele r staat waarschijnlijk voor het haar op hun tanden) of 'modemmeiden' en ze publiceren hun eigen magazines op het web, discussiëren over hun hobby's, wisselen ideeën uit, schrijven teksten,... kortom, ze gebruiken alle Internetfaciliteiten die er zijn om hun creativiteit op bot te vieren en hun contacten met andere *girls* te onderhouden, en ze doen dat met zichtbaar plezier.

Wie zelf met hen wil kennismaken, surft best naar bekende WWWindexen van vrouwensites, zoals *WW-Women* en *FeMiNa*. Zij bieden een overzicht van het ruime aanbod van webpagina's voor meisjes in een aparte rubriek 'girls'. De verwijzingen naar deze indexen vind je via de website van het Belgisch Centrum voor Gelijke Kansen tussen Mannen en Vrouwen *Amazone*. Amazone wil met haar website de weg wijzen naar relevante informatie voor vrouwen en zal in de loop van 1998 haar aanbod van *hyperlinks* nog uitbreiden en verfijnen. Ook daar komt een aparte rubriek voor informatie op het WWW voor en door jonge vrouwen.

Dat de *kids* en de *girls* niet alleen vanuit emancipatorisch standpunt aandacht krijgen op het Web, maar ook vanuit commerciële hoek op een toenemende be-

langstelling kunnen rekenen, blijkt uit de inspanningen die commerciële *search engines* zoals het bekende *Yahoo*, zich getroosten om de toegang voor het jonge grut tot informatie die voor hen bestemd is, te vergemakkelijken. *Yahoo* heeft hier zelfs een aparte search engine voor opgezet onder de naam *Yahooigans*. Daar zit geen aparte rubriek 'girls' in, maar als je 'girls' als trefwoord ingeeft, krijg je wel honderden *hits*, verwijzingen naar magazines en websites voor en door meisjes.

EDU-Web

Dat het Internet een geweldig educatief potentieel inhoudt hebben ook de uitgevers van schoolboeken ondertussen begrepen. Op initiatief van uitgeverij Averbode heeft een groep van Nederlandstalige schoolboekenuitgevers een Nederlandstalige educatieve website gelanceerd, *EDU-Web*. Op hun homepage lezen we: '*EDU Internet Vlaanderen* verenigt leerkrachten en scholen uit het Nederlandstalig onderwijs in België die een elektronisch adres op Internet bezitten en een website hebben uitgewerkt.' Ze gebruiken de informatiesnelweg naar eigen zeggen 'als een nieuwe didactische omgeving en hét communicatiemiddel bij uitstek'.

Onderlinge samenwerking, webschrijven en het onderhouden van een website worden aangemoedigd. De website *EDU-Web* is zo uitgebouwd dat de 'webbie' leerkracht op een overzichtelijke manier de basisprincipes van Internet kan aanleren en demonstreren. Vooral rubrieken Index Websites en FAQ tonen didactische mogelijkheden. Bij die index vind je onder de rubriek 'The Cyberkids of websites voor/over kinderen' een twintigtal relevante hyperlinks. Op deze website vind je ook een wegwijzer naar het boek 'Internet, een nieuw didactisch medium' van de auteurs Frans Hertveldt, Philip Vanneste en Bert Wylin. Voor elk Internetprotocol (WWW, e-mail, nieuwsgroepen, FTP,...) geven ze voorbeelden van zinvolle toepassingen hiervan in de klas.

EDU-Web had als doelgroep in de eerste plaats de leerkrachten voor ogen, maar al snel bleek dat de makers ervan heel veel reacties kregen van kinderen. Daarom besloot Averbode te starten met een tweede project, *Kid City*, een heuse virtuele stad, compleet met filosofisch hotel, cybercafé, infokiosk en clubhuis, bestemd voor kinderen. *Kid City* heeft haar vaste stek op de pagina's van de Vlaamse Internet Access Provider *Planet Internet*, die al van bij zijn start ruim baan bood aan webpagina's voor kinderen.

Ook op de markt van Internetopleidingen voor leerkrachten is er heel wat beweging. Scholen ontvangen vanuit commerciële hoek aantrekkelijke aanbiedingen voor bijscholing van de leerkrachten op gebied van het gebruik van het Internet in de klas. De overheid van haar kant stelt geld beschikbaar voor scholen die een project indienen om Internet op een aantrekkelijke wijze te introduceren in de school.

De massale introductie van het Internet in de scholen dient zich dus aan. Op voorwaarde dat leraren zich voldoende bewust zijn van de verschillende stijlen waarmee jongens en meisjes de computer benaderen, kan de introductie van het Internet in de klas ervoor zor-

gen dat meisjes hun computersmetvrees overwinnen en het Internet leren aanwenden voor hun eigen voordeel en plezier. Zo kunnen leerkrachten er vandaag mee voor zorgen dat het Internet evolueert tot een ruimte waar meisjes en vrouwen zich thuis voelen zodat de *gender gap* op het Internet in de nabije toekomst gedicht kan worden.

Lut VERSTAPPEN

NOTEN

¹Dit artikel is voor een groot deel gebaseerd op mijn onderzoek 'Who's Afraid of Virtual Virginia?' *Vrouwen als aanbieders van informatie op het World Wide Web* (eindwerk voor de Aanvullende Studies Vrouwenstudies, september 1996; de volledige versie is te raadplegen via "A Web of One's Own"), en op de syllabus *Digitale D@mes; Kennismaking met het Internet voor vrouwen*, die ik in 1997 schreef voor het Documentatiecentrum Amazone.

Professionele gegevens:

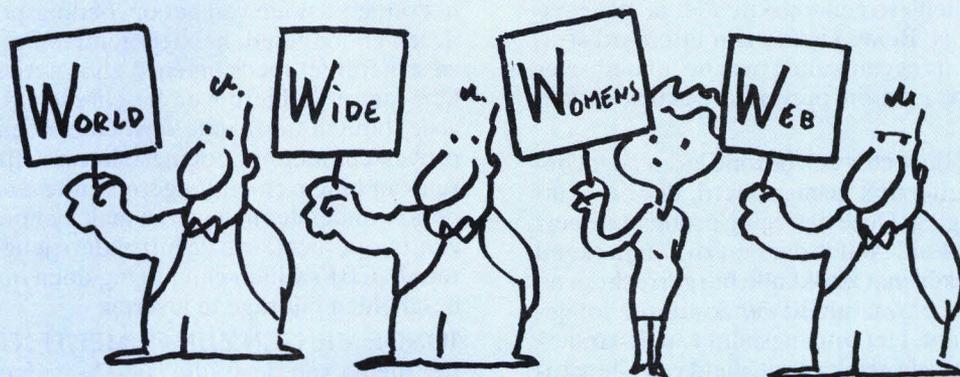
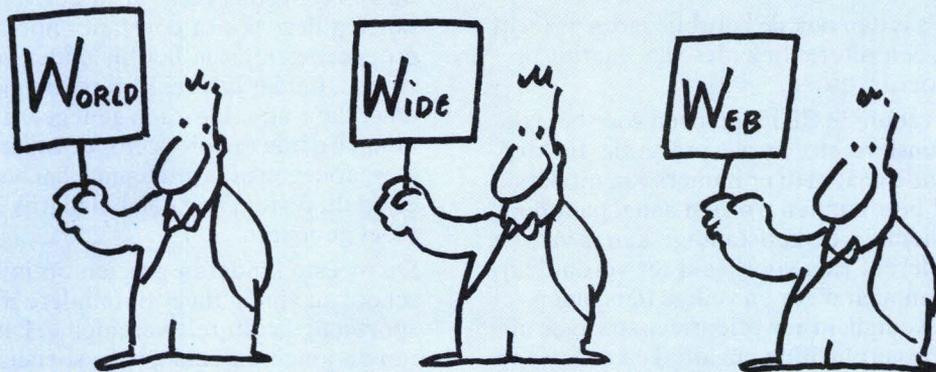
documentaliste en webmistress van Amazone
Middaglijnstraat 10 te 1210 Brussel, tel.: 02/229.38.07
URL: <http://www.amazone.be>
e-mail: lve@amazone.be

Persoonlijke gegevens:

webmistress van *A Web of One's Own*
URL: <http://www.reference.be/womweb/>
e-mail: lutv@reference.be

REFERENTIE EN BEKNOPTE LITERATUURLIJST:

- Amazone, zie URL: <http://www.amazone.be>
- A Web of One's Own, zie URL: <http://www.reference.be/womweb>
- DE ZUTTER Jan (1997), 'Schoolboekuitgevers springen op het Internet', *De Morgen*, 11/09/97, p. 8.
- 'Digifeminisme' (1997), themanummer van *Lover*, jg. 24, nr. 3 (met handige websitegids).
- EDU-Web, zie URL: <http://www.smic.be/edu>.
- FeMiNa, zie URL: <http://www.femina.com>
- GVU, zie URL: <http://www.cc.gatech.edu/gvu/user-surveys>
- KAPLAN Nancy & FARRELL Eva (1994), 'Weavers of Webs: A Portrait of Young Women on the Net', *The Arachnet Electronic Journal on Virtual Literature*, vol. 2, nr. 3.
- Planet Internet, zie URL: <http://www.planetinternet.be>
- SPENDER Dale (1995), *Nattering on the Net: Women, Power and Cyberspace*, North Melbourne: Spinifex.
- TURKLE Sherry (1996), *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, London: Weinfeld & Nicolson.
- VANDEN BOOMEN Marianne (1995), *Internet-ABC voor vrouwen. Een inleiding voor datadames en modemmeiden*, Amsterdam: Instituut voor Publiek en Politiek.
- VERSTAPPEN Lut (1997), 'Read the Fucking Manual: Van newbies tot webmistresses', *Lover*, jg. 24, nr. 3, p. 8-10.
- VERSTAPPEN Lut (1995), 'Virtual Sisterhood: Vrouwen in cyberspace', *Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboortenregeling*, Gent: CGSO, p. 208-217.
- Vlerick School voor Management, zie URL: <http://vlerick.rug.ac.be/>
- WWWomen, zie URL: <http://www.wwwomen.com>
- Yahoo!igans, zie URL: <http://www.yahoo!igans.com>



PREVENTIE RIJMT OP COMPETENTIE

Op 15 oktober '97 organiseerden de West-Vlaamse Comités voor bijzondere jeugdzorg een studienamiddag in het jeugdontmoetingscentrum te Izegem. De bezoekers konden er in enkele werkwinkels kennis maken met een aantal vernieuwende preventieprojecten met belichting op de thematiek van kinderrechten en competentie van kinderen vanuit andere sectoren dan de bijzondere jeugdzorg. Over het hoe en waarom van dit opzet is enige voorafgaandelijke verantwoording misschien wel noodzakelijk.

De Comités voor bijzondere jeugdzorg (CBJ) hebben naast hun opdracht van individuele hulpverlening bij problematische opvoedingssituaties, ook een algemeen preventieve opdracht. Het 'voorkomen van probleemsituaties' heet dit dan in een wettelijk jargon. Een vlag die veel mogelijke ladingen kan dekken en die dan ook voor de praktijk niet echt bruikbaar is. Bovendien betreft het hier een nogal defensieve formulering van het begrip preventie. Men gaat er dan van uit dat jongeren moeten behoed, beschermd worden tegen gevaren die hen bedreigen. Voor meer positieve opvattingen, het bevorderen van het welzijn van jongeren/gezinnen en het integreren van de preventie-opdracht in een algemeen jeugdwelzijnsbeleid, wordt nauwelijks gesproken. Dergelijke formulering vraagt dan ook om differentiëring, nuancering en actualisering.

Vanuit de CBJ's is dan ook de voorbije jaren gezocht naar een visie, een referentiekader van waaruit preventie kan gevoerd worden.

Eenzijds is er vanuit de CBJ's gekozen voor het voeren van een offensieve, structurele preventie. In de offensieve preventie gaat men er immers van uit dat de problemen het best kunnen worden aangepakt door de zelfstandigheid en de zelfstandige keuze van de mens te bevorderen. Een voorbeeld ter verduidelijking. Het streven naar meer en veilige fietspaden zal inzake verkeersveiligheid een offensieve strategie uitmaken terwijl de verplichting om altijd en overal een valhelm te dragen dan een defensieve maatregel is. Een structuurgerichte preventieve actie beoogt veranderingen op het vlak van diensten en organisaties. Dit staat dan tegenover een persoonsgerichte preventie, die veranderingen nastreeft in de persoon zelf. Lessen inzake verkeersveiligheid zijn persoonsgericht, terwijl het opstellen van een fietsvriendelijk verkeersplan structureel is. Beide keuzes zijn uiteraard strategische keuzes en zeggen weinig over de inhoud, over het terrein waarop men zijn preventieve acties wil voeren.

Anderzijds werd de sector de voorbije jaren nogal beïnvloed en recentelijk ook gecharmeerd, door de kinderrechtenbeweging. Deze beweging problematiseert de status van het kind. Wat is daar nu zo kenmerkend aan? Het ontbreken van zowat alle burgerrechten en de handelingsonbekwaamheid van kinderen/jongeren is zeer frappant. Het uitgangspunt van de kinderrechtenbeweging is de gelijkwaardigheid van alle mensen, onafgezien van hun leeftijd. Omdat kinderen mensen zijn, zijn ze ook dragers van mensenrechten, is hun

populaire adagium. De kern van het dilemma tussen de kinderrechtenbeweging en de historisch gegroeide maatschappelijke consensus, omtrent de visie op kinderen, draait nu net rond de competentie van kinderen en jongeren. Kinderen hebben geen rechten omdat ze nog niet voldoende intelligent zijn of nog niet voldoende ervaring hebben om in hun eigen belang, beslissingen te nemen.

De kinderrechtenbeweging legt er de nadruk op dat kinderen veel vroeger dan algemeen verwacht tot zelfbeschikking in staat zijn. Bovendien betwist ze ook de geldigheid van het competentieargument. Incompetentie alleen, kan immers geen verrechtvaardiging zijn, om iemand rechten te weigeren. Ook volwassenen laten zich wel eens leiden door weinig rationele motieven, bijvoorbeeld, bij de aankoop van een nieuwe wagen. Uiteraard is dat geen reden om volwassenen hiervoor handelingsonbekwaam te verklaren. De tweedeling incompetentie/competentie is geen geldig criterium om iemand rechteloos te maken.

Het Internationaal VN-Verdrag inzake de Rechten van het Kind is dan ook een belangrijke stap en inspiratiebron in het ontwikkelen van een kinderrechtenvisie in de samenleving en in de bijzondere jeugdzorg. En het lijkt er sterk op dat de sector, met de kinderrechtenvisie, nu ook zijn eigen paard van Troje in huis heeft gehaald. Want in het verleden en ook nu nog ligt deze sector constant onder vuur van diverse groeperingen en in het bijzonder van kansarme gezinnen, omdat inspraak en participatie van jongeren en ouders, straal worden genegeerd in de besluitvorming. En hoe erg die sector ook zijn best doet om dit te weerleggen of te ontkennen het betekent vooral dat er op dit terrein nog een belangrijke inhaalbeweging moet gebeuren.

De meeste kinderen groeien op in een gezin, lopen school en zijn in meer of mindere mate actief in een sport/jeugd/culturele vereniging. Dit zijn voor kinderen en jongeren belangrijke socialisatieplaatsen. Bij het ontwikkelen van een preventiebeleid is het dan ook belangrijk om ook die sectoren te betrekken. Preventie heeft immers alles te maken met vroegtijdige en veralgemeende actie om problematisch gedrag te voorkomen en om welzijn te verhogen. Acties die worden opgezet, over de sectoren heen, en gericht zijn op het ondersteunen van het opvoedingsproces van kinderen en jongeren, hebben immers het voordeel dat ze structureel reeds ingebed zijn. Acties die vertrekken vanuit de hierboven beschreven kinderrechtenvisie, binnen bestaande opvoedings- en socialisatieprocessen, met het oogmerk het welzijn te bevorderen van kinderen en jongeren en tevens hun opvoeders te ondersteunen in hun taak, behoren tot de preventie-opdracht, van de bijzondere jeugdzorg. Of beter, de CBJ's willen een poging doen om hiertoe een bescheiden bijdrage te leveren.

JONGE MENSEN ZIJN COMPETENT, was dan ook het thema van de studiedag. De bedoeling was, om eens andere sectoren, die met opvoeding in de meest ruime zin te maken hebben, te exploreren. We zoch-

ten naar initiatieven, die rekening houdende met de kinderrechtensvisie, op structureel-offensieve wijze bezig zijn, met het voorkomen van probleemgedrag van jongeren.

1° Zelforganisatie en participatie

Kinderparticipatie is een hot-item in de kinderrechtensbeweging. Vanuit diverse invalshoeken en motieven worden participatieprojecten opgezet. Gemeentelijke jeugdraden, scholierenraden, inspraak bij jeugdwerkbeleidsplannen,... zijn de meest tastbare concretisaties. Er zijn echter verschillende manieren om naar participatie te kijken. Tijdens deze workshop werd nagegaan wat het recht op participatie van kinderen inhoudt en dit vanuit diverse invalshoeken.

Kinderen nemen als sociale categorie deel aan de samenleving. Hun bijdrage aan deze maatschappij is niet echt duidelijk. Het meer zichtbaar maken van deze bijdrage hiertoe zou dan een uiting kunnen zijn van het streven naar grote betrokkenheid. Het werk van kinderen op school is bijvoorbeeld een waardevolle activiteit voor de maatschappij en voor de economie in het bijzonder. Alleen wordt dit vaak niet zo gezien. Wanneer kinderen effectief tewerkgesteld zijn in de overlevingseconomieën in de Derde Wereld wordt hun bijdrage wel duidelijk. Het valoriseren van deze activiteiten getuigt van betrokkenheid ten aanzien van deze groep.

In de maatschappij is er een verschuiving in de interpersoonlijke relaties van verticale naar meer horizontale verhoudingen. Ondergeschikten in een onderneming worden nu 'medewerkers' genoemd en ook in gezinnen krijgen de kinderen veel meer inspraakkanalen in allerlei zaken, gaande van het vastleggen van de vakantiebestemming tot de schoolkeuze. Diezelfde tendens treffen we echter niet aan op macroniveau. Op het politiek niveau wordt de burger nauwelijks betrokken bij de uitbouw van een verenigd Europa, laat staan dat kinderen bij deze supranationale niveaus zouden betrokken worden.

Ook wanneer participatie aanwezig is dienen we echter nog met verschillende dimensies rekening te houden. We kunnen hierbij exemplarisch het *tijdstip van participatie* en de *graad van participatie* in aanmerking nemen.

Bij kinderparticipatie vindt men vaak motieven terug die verwijzen naar *later*, in die zin dat via participatieprojecten kinderen vooral zouden moeten worden opgeleid als toekomstige en democratiebekwame burgers. Ook qua participatiegraad valt er een onderscheid tussen projecten waarin de participatie louter formeel is gesteld (participatie als decoratie), tot projecten waarin kinderen zelf beslissingen nemen. Het is belangrijk om bij het bestuderen van projecten met beide dimensies rekening te houden.

Wanneer men bijvoorbeeld de werking van een scholierenraad onder de loupe neemt dan zal het belangrijk zijn om te bekijken of deze raad vooral bevoegd is voor het jaarlijkse schoolfeest dan wel of er ook dialoog mogelijk is met de schooldirectie over het examenreglement of over bestraffing in het onderwijs. En is er binnen een bepaalde onderwijsinstelling overigens wel vrijheid van vereniging? Allemaal rechten

die worden geëxpliciteerd in het Kinderrechtenverdrag.

2° Onderwijs op zoek naar hun cliënten, m.n. de jonge mensen. Een beweging om hen nog ernstiger te nemen en aan te spreken op hun capaciteiten.

Wanneer men spreekt over 'schoolcultuur' dan heeft men het over waarden en normen die het leven op school richting en structuur geven. Waarden en normen hebben de vervelende eigenschap, vaag geformuleerd te zijn en toch ingrijpend het schoolgebeuren te bepalen.

Elke onderwijsinstelling biedt zijn leerlingen iets aan nl. onderwijs in functie van een bepaalde opleiding. En aangezien kinderen een niet onbelangrijk deel van hun leven op school doorbrengen, is het evident dat de school ook een zekere socialisatie aanbiedt. Ouders en kinderen, maar ook de maatschappij zelf zijn vragende partij. Het is wenselijk dat vraag en aanbod op elkaar afgestemd zijn. Met andere woorden hier stelt zich de vraag wie is nu eigenlijk vragende partij inzake onderwijs? Is het de maatschappij die verwacht dat het onderwijs zijn leerlingen formeert volgens bepaalde noden of is het de leerling die vragende partij is, waarbij het onderwijs de jongeren bepaalde cultuurgoederen aanbiedt om de jongeren te helpen zich harmonisch te ontplooiën binnen de maatschappij, of zijn het voornamelijk de ouders die verwachten dat hun kinderen via het onderwijs later een behoorlijk inkomen zullen kunnen verwerven?

Een schoolcultuur wordt ook medebepaald door de wijze waarop de school naar de maatschappij kijkt. Soms beschouwt men de maatschappij als vragende partij en wordt van het onderwijs een selectie verwacht in functie hiervan. Of soms beschouwt de school de leerling eerder als vragende partij en wil men de jongere vaardigheden, kennis en competenties helpen ontwikkelen in de hoop dat ze zich hierdoor binnen de maatschappij een bepaalde plaats kunnen verwerven.

Teneinde ouders en kinderen verantwoorde keuzes te laten maken is het belangrijk dat ze weten wat een bepaalde onderwijsinstelling te bieden heeft, niet enkel op het vlak van leerinhouden maar ook op het vlak van cultuur. Voor welke waarden en normen staat een bepaalde school, wat zijn de verwachtingen naar leerlingen toe, met andere woorden vanuit welke pedagogische visie vertrekt de school, hoe ziet de school zijn rol. Hoe explicieter deze waarden, normen, verwachtingen geformuleerd en gedifferentieerd worden, hoe makkelijker ouders en jongeren keuzes kunnen maken uit het aanbod. Een voorbeeld. Een onderwijsinstelling vertrekt van het nobele idee dat men voor geweldloosheid is. Concreet betekent dit dan voor de schoolcultuur dat er binnen de school een overlegcultuur is tussen de diverse actoren, dat er overlegstructuren werden geïnstalleerd, dat er aandacht is voor bijvoorbeeld 'pestgedrag' op school. Dat er aandacht is voor het ontwikkelen van 'sociale vaardigheden' enz.

Het is dus niet onbelangrijk dat de school goed denkt over wie nu eigenlijk zijn cliënten zijn. Erkennen dat jonge mensen op de eerste plaats, hun cliënten zijn, houdt ook een aantal impliciete keuzes in.

Deze school zal aandacht hebben voor de emancipatie van zijn cliënten (op het vlak van kennis, vaardigheden, enz.) en hun mondigheid. Deze school zal aandacht hebben voor rechten van kinderen, in het bijzonder recht op onderwijs (de school blijft verantwoordelijk voor een leerling zelfs nadat hij buiten de school is gezet), rechten in het onderwijs (de school heeft aandacht voor participatie van zijn leerlingen) en rechten door het onderwijs (de school heeft aandacht voor mensenrechten).

3° Jongeren zijn de beste preventiewerkers

Het is een gegeven dat jongeren gemakkelijker praten met hun leeftijdsgenoten, inzonderheid wanneer het over onderwerpen gaat zoals druggebruik. Binnen de groep jongeren worden door het JAC, een aantal personen opgeleid, die hun leeftijdsgenoten kunnen informeren over druggebruik en -misbruik en ingaan op waarden- en normendiscussies. Hierdoor wordt het informatie- en hulpverleningsaanbod erg dichtbij gebracht; een vriend kan al een beetje helpen of eventueel de hulpverlening introduceren. Zeker voor problematieken zoals drugs, mishandeling, verwaarlozing en incest blijken 'jeugdadviseurs' een sterke troef om op de hoogte te blijven van wat er bij jongeren gebeurt en om vroegtijdig jongeren met moeilijkheden te bereiken. Het organiseren van dergelijke cursus voor jongeren tot 'jeugdadviseur', volstaat echter niet. Men moet de jongeren ook de nodige 'ondersteuning' bieden. Dit gebeurt via ondersteuning door de groep leeftijdsgenoten: in groep wordt gezocht naar de beste manier om een situatie aan te pakken of wordt gezocht hoe iemand het best kan doorverwezen worden en via individuele coaching. Op deze wijze worden jongeren door de JAC's ingezet in een offensieve en persoonsgerichte (drug)preventiestrategie.¹

4° De hulpverlening legt structurele oorzaken bloot van welzijnsproblemen bij jonge mensen

Binnen de bijzondere jeugdzorg zijn twee hulpverleningsvormen bijzonder geschikt om structurele oorzaken van welzijnsproblemen bij jonge mensen aan te duiden. Het zijn immers beide ambulante werkvormen, wat betekent dat de begeleiders aan huis gaan en vaak met de cliënten (gezinnen en jongeren) op zoek gaan naar concrete oplossingen (woont zoeken, contacten met deurwaarders, contacten met VDAB en OCMW,...) voor de problemen die zich stellen. Jongeren die zelfstandig gaan wonen dienen hun leven vaak in zeer moeilijke omstandigheden op te starten. Ook de gezinnen die thuis begeleid worden vinden zich in bedreigde posities: werkzekerheid is vaak ver te zoeken, de behuizing is problematisch enz. Sommige jongeren en gezinnen hebben het moeilijk om een plaats te verwerven binnen de maatschappij. Hoe komt dat?

Heel dikwijls worden jongeren en gezinnen verweten dat ze zich niet inzetten, niets aan hun situatie doen,...

ze krijgen de schuld van hun eigen probleemsituatie. Door het sterk belichten van structurele oorzaken zoals lage scholingsgraad, tekort aan sociale woningen, dure kinderopvang, werkloosheid, onvoldoende zorgafstemming binnen de hulpverlening,... worden uitsluitingsmechanismen in onze maatschappij ten aanzien van kansarmen blootgelegd.

De uitsluitingstendensen die zich ten aanzien van de meest zwakkeren in onze maatschappij manifesteren, vragen echter een systematische aanpak.

De uitbouw van een algemeen jeugd- en gezinswelzijnsbeleid dat erop gericht is het recht op wonen, onderwijs, werk te vrijwaren met speciale aandacht voor de zwaksten is een voorwaarde. Een sociaal woon- en tewerkstellingsbeleid, een onderwijsbeleid gericht op het voorkomen van uitstoting van zijn zwakste leerlingen dient verder uitgewerkt te worden.

Maatschappelijke instituties dienen zich te bezinnen hoe ze de kwetsbare groepen binnen hun huidige werking een betere plaats kunnen geven.

5° Filosoferen met kinderen²

Binnen de kinderrechtenbeweging wordt er nogal wat aandacht besteed aan het belang een beter zicht te krijgen op de visies, de wensen en gedachten van kinderen. Op dat vlak is de kennis immers nogal beperkt. Als wetenschappers, onderzoekers leren de wereld van kinderen te begrijpen, zoals kinderen dat zelf zien, als men het perspectief van kinderen opneemt in zijn maatschappelijke kijk, levert men een bijdrage aan de kinderrechten.

'Filosoferen met kinderen' vertrekt vanuit dit perspectief nl. dat ieder van ons, en dus ook kinderen op hun manier filosoof zijn. Tijdens de sessies komen vragen aan bod: wat is filosofie? Wat is filosoferen? Waarom filosoferen mensen? Doelstelling van filosoferen met kinderen is hen een stem te geven. Hun speculaties, hun denken, hun vragen te beluisteren. Bij dit alles zijn de kinderen de filosofen en is de leerkracht de (externe) procesbegeleider.

Competentie van jonge mensen is een belangrijke onderstroom in de manier waarop de CBJ's naar jongeren kijken. Deze visie zal dan ook in belangrijke mate de toekomstige preventie-activiteiten van de CBJ's gaan bepalen. Competentie en preventie rijmen op elkaar. Waarom en daarom ook. Waarom competentie op preventie rijmt? Daarom dus.

Frank MYNY

Comité voor Bijzondere Jeugdzorg
Karel Jansenlaan, 5
8400 OOSTENDE

NOTEN

¹ Zie ook WELWIJS, 1995, 4. Het JAC project 'Jeugdadviseur' te AALST.

² Over dit onderwerp verscheen trouwens een boek van de hand van F. MORTIER en R. ANTHONIE - SOCRATES OP DE SCHOOLBANKEN.

OPEN SCHOOLCULTUUR EN EERSTELIJSOPVANG VAN LEERLINGEN MET SOCIO-EMOTIONELE PROBLEMEN

Getuigenis uit de praktijk van een ASO-school

Dit artikel is een pretentieloze getuigenis, waarbij wij aangeven hoe onze school leerlingvriendelijk tracht te zijn. Iedereen weet wel dat het niet makkelijk is om in de dagelijkse realiteit altijd alles honderd procent te laten slagen. Toch gaan wij telkens weer de uitdaging aan om in een school, die meer dan vijftig leerkrachten via reafectatie ontving, een specifieke cultuur te handhaven, een cultuur die via openheid kansen wil creëren.¹

Open schoolcultuur en communicatieve opstelling van leerkrachten als voedingsbodem; aandacht voor signalen.

Kwaliteit van relatie als topwaarde

Het doel van een school is niet simpel te formuleren, omdat er zoveel is dat we willen bereiken... Als je het absoluut in een oneliner zou willen samentrekken, dan zou je kunnen stellen dat in een school 'gebouwd wordt aan het geluk van mensen'. Maar aan die vrome vaagheid hebben we niet genoeg, we moeten dat concretiseren.

Voor de **leerlingen** willen we in de eerste plaats dat ze gelukkig zijn. En dat is tegelijk een doel en een middel. Immers, als de leerlingen zich goed voelen op school, dan kunnen ze gaan leren. 'Leren' staat hierbij niet gelijk aan 'weten wat er in boeken staat'. Het gaat verder dan dat: het gaat over het opbouwen van een rijke persoonlijkheid, om later competent in het leven te staan, en zelfstandig de goede keuzes te maken in functie van je eigen geluk en het geluk van de anderen.

Voor de **leerkrachten** komt het op hetzelfde neer. Wij hopen de school zo te runnen, dat we de voorwaarden scheppen waarin leerkrachten zich goed voelen, gemotiveerd en goed (na)gevormd aan hun taak kunnen beginnen: bouwen aan het geluk van de leerlingen en hen zo veel mogelijk leren.

Begin- en randvoorwaarden: mensen graag zien als uitgangspunt

"Opvoeden is een kwestie van liefde, geduld en wijsheid. En de laatste twee groeien, waar de eerste heerst" (J. Lighthart)

Overdracht van kennis, vaardigheden en waarden gaat noodzakelijk via sociale kanalen. Als deze kanalen niet goed geolied zijn, en a fortiori als ze verstopt zijn, dan wordt onze job onmogelijk. (*"Dit jaar doet hij zo goed zijn best voor Frans, ... maar hij heeft die leraar ook zo graag!"*)

De zorg om goede relaties staat in onze school daarom voorop, en dat op alle niveaus: wat de leerlingen

van hun leraars mogen verwachten, dat mogen de leraars ook van hun directie verwachten. Zo ontstaat er een warme 'sfeer', een 'geest' die het dagelijkse leven kleurt en de opvoedingskanalen schraagt.

Wij zijn een Lasalliaanse school: de christelijk-pedagogische traditie van J.B. De La Salle is uiteraard niet vreemd aan onze opstelling. De La Salle (einde 17de-begin 18de eeuw) schiep vanuit een kritische benadering van de toenmalige maatschappij en de bewustwording van het lot van de armen een nieuw concept van onderwijs en opvoeding op school. Het efficiënt onderwijsinstrument dat hij schiep, werd algemeen nagevolgd. Maar men kopieerde niet overal en altijd de Lasalliaanse essentie: zijn verantwoordelijkheid nemen om affectie en kansen te geven aan kansarmen (in de ruimste betekenis van het woord).

"Motiveren is de kunst om de uitnodigende ruimte te scheppen, waarin mensen het de moeite waard vinden om zichzelf op gang te trekken."

Positief en actief

Leerlingvriendelijk in de klas staan: kwestie van leraarsstijl.

De aandacht voor goede relaties tussen leerkracht en leerlingen staat dus voorop: een leerling moet zich welkom, gewaardeerd en aanvaard voelen. Leraars leven mee: delen in verdriet en blijdschap, merken op als er wat misgaat, grijpen dan in, moedigen aan, benadrukken het goede.

Een positieve instelling van de leerkracht houdt in:

- de goede kanten en mogelijkheden van de leerling blootleggen en benoemen;
- proberen het zelfwaardegevoel van de leerling op te krikken, want frustraties op dat gebied zijn nefast;
- de negatieve houding tegenover de hele klasgroep vermijden, want dat werkt zeer aanstekelijk en maakt er vlug een 'lastige' klas van.

Als opvoeders moeten wij blijk geven van een bijna pathologisch optimisme, een filosofie van de hoop koesteren, waarbij wij ervan uit gaan dat elk individu en elke situatie verbeterbaar is, wat ook de oorzaak, de ernst of de duur van de tekortkoming is (*Feuerstein*).

Er is altijd een weg te vinden om iemand op een wat hoger niveau te laten functioneren.

Dat geldt zowel op het gebied van leren leren, als op het gebied van leren leven.

Je kan steeds op twee manieren kijken naar een kind: OFWEL naar wat er allemaal fout gaat, naar de leerachterstand, OFWEL naar wat er allemaal verbeterbaar is en op welke manier, naar de mogelijkheden tot leerbevordering. Passieve aanvaarding moet omgezet in actieve modificatie.

Tijdens een klassenraad over een tuchtproblematiek of over slechte resultaten blijven we niet steken in de beschrijving van wat fout gaat; we zoeken een verklaring, mogelijke oplossingsstrategieën, en maken afspraken om tot actie over te gaan. Bij het *gesprek met de leerling* (ja, inderdaad, waarom geen klassenraad mét de leerling erbij?) zorgen we voor een herstel van een goed gevoel (zo van: 'wij trekken aan dezelfde koord, en da's efficiënter').

Leraars zijn a priori vriendelijk en beschikbaar

Leraars zoeken al eens informeel contact (bij het begin van het lesuur, tijdens pauzes). Vanaf het vierde leerjaar gebruiken de leerkracht en de leerling mekaar voornamelijk in onze school. Mekaar met de voornaam noemen is een katalysator voor de spontaneïteit van het contact en weer een teken van aanspreekbaarheid en beschikbaarheid. *Het drempeltje is lager!* Er wordt snel een gesprek geopend. In dat kader situeert zich ook het statuut van de 'groene leerkracht' (zie verder).

De betrokkenheid bij de leerlingen hangt onverbrekelijk samen met het geven van kansen, meerdere kansen, aan allen bij wie het even misging. Wie meer aandacht behoeft, kan die op een gepaste manier krijgen. *Zijn wij voor onze scholieren een warme, steunende coach of alleen maar een koud, afstandelijk jurylid?* Wij bieden bijgevolg een eerstelijnsopvang: als leerkracht staan wij immers zeer dicht bij de jongere die met moeilijkheden te kampen krijgt. En als de problemen onze krachten overstijgen, dan kunnen we nog altijd rekenen op onze collega's van het PMS. Het PMS krijgt dan ook ruime faciliteiten op school. (Mogen zelfstandig scholieren uit de klas halen; twee goed ingerichte PMS-lokalen).

Preventie van lastig gedrag door organisatie van de les, van het hele onderwijsleerproces, en van de evaluatie.

- bij al wat je als leerkracht zegt en doet moet je het volgende voor ogen houden:

- bouwen aan de relatie met je leerlingen
 - het zelfwaardegevoel van de leerling opkrikken
 - risico's op apathie en desinteresse wegnemen
 - aansluiten bij leefwereld en denkniveau van de leerling die voor je zit;
- een sympathiek doch structurerend lesbegin zet de goede toon: warme en attente begroeting, gekoppeld aan stiptheid en structuur (aanwezigheden nagaan, agenda invullen, lesonderwerp situeren en inkleden,...);
- voortdurend interesseprikkels verzinnen: spreken de voorbeelden, boeiende vragen, discussiemomenten, afwisseling in werkvormen;

- niet als een stijve hark voor de klas: dynamisch rondlopen, niet neerzitten, ook dat zorgt voor een goed contact;
- positieve houding, vlot sympathiek, meelevend, positief hanteren van fouten, aanmoedigen, medewerking vragen, respect betonen, inzet bekrachtigen, lang genoeg wachten nadat je een vraag stelde, enz.

Leerlingvriendelijk omgaan met de leerstof, met de verwerking van de leerstof en met de evaluatie (preventie schoolmoeheid: bouwen aan intrinsieke motivatie)

Een kwestie waarover school en leerkrachten duidelijk een visie moeten opbouwen. Enkele markante stellingen:

Elke leraar heeft de plicht om aanwijzingen te geven over de gewenste wijze van lesvolgen en noteren, over de organisatie en planning van het studiewerk, over de methode om de nagestreefde cognities en vaardigheden te studeren en in te oefenen, over wat zwaarder doorweegt en wat minder belangrijk is.

De leerlingen horen de doelstellingen *in de les* te bereiken, en niet pas bij het proefwerk.

Een test of proefwerk bestaat niet uit onverwachte valkuilen.

Leerstof zien is op zichzelf onbelangrijk. Vaststellen dat de leerlingen leerstof daadwerkelijk verwerken, is wel belangrijk.

Op de einddeliberatie mag ik als vakleraar niet aandringen op een ongunstig oordeel, tenzij ik in geweten zeker ben dat ik veelvuldig kansen en zelfs hulp geboden heb.

Voor een slecht gemaakte test (individueel of collectief) geef ik al eens een tweede kans.

Een leraar kan veel maatregelen nemen om de schoolmoeheid of de faalangst van leerlingen te verminderen: concrete en realistische doelen stellen, vriendelijk en communicatief zijn, aangekondigde toetsen geven, voorzichtig omgaan met tijdsdruk tijdens afleggen van de toetsen, hen leren leren,...

Leerlingen hebben vooral nood aan informerende beloningen: tijdig aangekondigde toetsen, snel verbeterd en teruggespeeld met dan ook een goede nabespreking,...

Aanpak tuchtproblemen: gesprekscultuur in plaats van sanctiecultuur

Tuchtproblemen zijn relatieproblemen. Bij een relatieprobleem is het gesprek een eerste middel om iets op te lossen. Natuurlijk, als leerkracht voel je je soms heel erg kwaad worden. Het geeft ook niet dat je dat laat zien. Maar pas op voor splinterbommen: hou steeds voor ogen wat je bereiken wil, en verknoei de relatie niet. Neem een 'belhamel' eens apart na de les: hij is zijn 'publiek' kwijt, en dat schept al een heel ander kader. Leerlingen op de klassenraad roepen voor een goed gesprek heeft in het verleden al veel goed gedaan.

Een gesprek wil dus zeggen: beide partijen spreken, luisteren, leven zich in en zoeken naar een oplossing. Een afspraak die steunt op wederzijdse erkenning, duidelijke taal en de wil om het beter te doen, biedt een solide basis om verder te gaan.

Om het gedrag van de leerlingen te beïnvloeden wenden we dus in de eerste plaats alle communicatieve middelen aan:

- eerlijke klas- en individuele gesprekken waarbij het tuchtprobleem wordt benaderd als een probleem in de relatie tussen leerkrachten en leerlingen en waarbij goede smaak en fijngevoeligheid in het woordgebruik centraal staan;
- contact met de ouders (telefoon, nota in agenda, brief, gesprek op school);
- snelle communicatie met collega's (klasleraar altijd op de hoogte houden = centraliseren van informatie = efficiënt in groep optreden), een klassenraad-bespreking die analyseert en remedieert.

Als deze eerste fase van gesprek niet helpt, kan men *sancties* uitwerken. Doch we willen een sanctiearme school.

Een straf of sanctie moet dan wel aan een aantal criteria voldoen:

- ze mag niet venijnig of vernederend overkomen; noodeloze agressie uitlokken is onefficiënt;
- ze moet verband houden met het vergrijp, er proportioneel aan zijn en ons dichter bij ons doel brengen.

Ook 'zich verontschuldigen' moet men in een juist perspectief plaatsen. Het mag geen openbare vernedering of boetedoening zijn. Het is een eerherstel en een nieuwe start.

Informeel bouwen aan relaties

Er worden veel gelegenheden en kansen geschapen voor informeel contact:

- buitenschools: extra muros (bos- en zeeklassen);
- tijdens pauzes (over de middag): aanwezigheidspolitiek;
- projectonderwijs en culturele dagen: werkvormen waarbij het proces zeker zo belangrijk wordt als het product, waarbij leraars en leerlingen samen moeten zoeken en werken;
- degelijke opvang van nieuwe mensen organiseren (zowel voor nieuwe leerlingen als voor nieuwe leerkrachten).

Eerstelijnsopvang

Binnen een leerlinggerichte, open schoolcultuur gaat er vanzelfsprekend veel aandacht naar leerlingbegeleiding. Ingebed in deze cultuur wordt het mogelijk dat talrijke groene leerkrachten functioneren voor het opvangen (in eerste lijn) van leerlingen met socio-emotionele problemen. Spijbelgedrag vormt dikwijls het eerste signaal dat er een onderliggende problematiek bestaat en is dan ook de aanleiding om een begeleiding te starten.

De 'groene leerkracht' kan in onze school eender wie zijn. De leerling bepaalt zelf wie hij als vertrouwenspersoon kiest. En dat kan moeilijk een quasi onbekende zijn. Natuurlijk moet de gekozen leerkracht of opvoeder akkoord zijn om een 'groene relatie' aan te gaan met deze leerling. Binnen de 'groene relatie' heeft de leerling asielrecht, dit wil zeggen dat hij geen sanctie op zijn kop krijgt voor wat hij opbiecht. Verder kan de leerling rekenen op geheimhouding: wat

de leerling vertelt wordt niet zonder toestemming doorgezegd. Er is natuurlijk wel een voorwaarde aan verbonden: de leerling wil fouten goedmaken en zijn problematiek verbeteren; een 'groene relatie' mag dus niet misbruikt worden.

Wat wordt er van een 'groene leerkracht' verwacht?

- Maak duidelijk afspraken met de leerling waar en wanneer de gesprekken zullen plaatsvinden. Zoek een ruimte waar je niet gestoord wordt.
 - Het belangrijkste punt is luisteren, actief luisteren. Laat de leerling praten over wat hem dwars zit, en beperk je eigen tussenkomsten. Laat wel zien dat je echt interesse hebt. Non-verbale signalen zijn daarbij vaak erg belangrijk: glimlachen, ontspannen lichaamshouding aannemen, naar voren leunen, oogcontact houden, knikken,...
 - Terugkoppelen: vat regelmatig samen wat verteld wordt. De leerling krijgt een teken dat je echt luistert en zelf kun je nagaan of je alles goed begrepen hebt. Je kan aanmoedigen en uitnodigen om verder te praten. Luister tussen de lijnen; luister ook met je ogen.
 - Ordenen: probeer het gesprek te ordenen door te herhalen en te herformuleren;
 - Empathie: je tracht je in te leven, je tracht te voelen wat de leerling voelt.
 - Analyse: je maakt een opsomming van al de problemen die aan bod zijn gekomen. Het is maar door de verschillende problemen op een rijtje te zetten dat men op zoek kan gaan naar oplossingen. Laat de leerling zelf zo veel mogelijk een omschrijving geven van de problematiek, waardoor hij zelf meer zicht krijgt op de zaak.
 - Ga na of de leerling echt iets wil doen aan zijn probleem. Voor sommige problemen is er geen oplossing mogelijk, en vaak is het al voldoende om te luisteren en tijd vrij te maken. Soms verwacht de leerling dat jij de oplossing bedenkt. Wanneer er echter gedragsverandering van de leerling nodig is, moet je nagaan of de leerling daartoe bereid is. Als de leerling desondanks verwacht dat anderen zijn problemen gaan oplossen, dan heeft het geen zin het gesprek verder te zetten.
 - Doorverwijzen: leerkrachten zijn geen professionele hulpverleners. Stel dus je eigen grenzen, en verwijz de leerling tijdig naar een bevoegd hulpverlener (via PMS bijvoorbeeld). Doe dat wel in samenspraak met de leerling; je kan de eerste keer zelfs meegaan.
- Het gebeurt dat groene leerkrachten overbelast worden. Leerlingen doen immers vaak een beroep op dezelfde. Daarom is het soms noodzakelijk een leerling te verwijzen naar een andere 'groene'. Als 'groene' heb je vaak te doen met gedragsmoeilijke leerlingen. Nu, het gedrag van een leerling is een veruitwendiging van wat binnen in hem gebeurt, de verwerking van waarnemingen en gebeurtenissen, zijn belevingswereld. Je probeert dus best daarin door te dringen met vragen als: Waarom doet de leerling zo? Wat wil hij via dat lastig gedrag bereiken of signaleren? Dat inleven en pogen om de leerling te begrijpen houdt niet noodzakelijk in dat je dat gedrag goedkeurt, of dat de leerling gelijk krijgt. Via diagnose en analyse probeer je gewoon te komen tot aangepaste strategieën om dat storend gedrag te vermijden of te

verbeteren. Begeleiding van gedragsmoeilijke leerlingen verloopt onder die voorwaarden vaak succesvol met de methode van Monique D'Aes.

Spijbelen

Spijbelen is vaak een afgeleid probleem, het topje van de ijsberg. Achter de afwezigheden op school gaan meestal andere problemen schuil. Als een meisje op een bepaalde dag spijbelt, blijkt ze op bezoek geweest te zijn bij het graf van haar vader. Dieper doorvragen leidt tot de ontdekking van een ernstig probleem in de verhouding met haar moeder en haar stiefvader... Het medisch attest fungeert vaak als dekmantel voor afwezigheden met een andere oorzaak dan alleen maar ziekte. Gaat het niet om een depressie? Komt het attest niet telkens van een andere dokter?

Vaak gaat het om een begrijpelijke reactie van een jongere op een probleemsituatie waarin hij niet altijd de keuze heeft. Het kan een vluchtreactie zijn, een handhavingsmechanisme (het probleem ontwijken). Het kan daarbij gaan om schoolgebonden oorzaken (ongezond verloop van de schoolloopbaan, geen goede communicatie met...), om gezins- en oudergebonden oorzaken (de onmacht of incompetentie van de ouders in de opvoeding, de jongere ervaart een gebrek aan interesse van of contact met de ouders, conflicten thuis,...), om samenlevings- en beleidsgebonden oorzaken (die een geïntegreerde aanpak behoeven), of tenslotte om persoonsgebonden oorzaken.

Vandaar het belang van de detectie van ongewettigde afwezigheden door de school. Men heeft constant aandacht voor wie niet in de les is. Als men voor die afwezigheid geen verklaring heeft, wordt er thuis opgebeld. Onopgemerkt spijbelen zet immers aan tot nog meer spijbelen. Ondertussen blijft de problematiek zonder behandeling, waardoor ze kan escaleren. Het spijbelen wordt verder nog opgevolgd in een gesprek tussen de jongere en de klastitularis of groene leerkracht. De leerling kan zijn verhaal doen, we krijgen zicht op de achterliggende oorzaken en moeilijkheden. In deze context kan het ook belangrijk zijn om de ouders voor een gesprek uit te nodigen (in overleg met de jongere).

Binnen een open schoolcultuur scheidt men aldus meer kansen om problemen op te lossen. Scholieren kunnen bij communicatieve en beschikbare 'groene' leerkrachten terecht, met wie ze samen op zoek kunnen gaan naar een oplossing die niet te laat komt,...

Katelijne VERMEULEN
Mark HOLSTEENS
Sint-Jozefinstituut
Hasseltweg, 383
3600 GENK BOKRIJK

NOOT

¹ Voor dit artikel maakten de auteurs gebruik van de tekst van hun bijdrage aan het congres 'Zorgbreedte' op dinsdag 30 september 1997 in CBL-UIA.

LEERLINGBEGELEIDING: EEN OPEN DIALOOG?

Uitgangspunt

Het schoolkader werd tot voor kort omschreven als een medium van kennisoverdracht. Inmiddels is er veel veranderd. Meer en meer wordt de school aangesproken als zijnde een 'opvoedende instantie'. De verantwoordelijkheid voor de opvoeding van jongeren, die vroeger volledig bij de gezinnen onder directe invloed van kerk en ideologie lag, verschuift langzaam maar zeker naar de school. Diegenen die deze opvoedende taak moeten waarmaken binnen het schoolkader hebben daar meestal niet de adequate opleiding voor, laat staan dat zij ervoor zouden hebben gekozen. Leerkrachten worden nog steeds aangenomen om een bepaald vak te geven, niet in de eerste plaats om dat met een sociale betrokkenheid en vanuit een persoonlijk engagement te doen.

Leerlingbegeleiding, in het perspectief van leerlingen motiveren, heeft nu juist met deze sociale betrokkenheid te maken. Bovendien, wil een begeleidingstraject succesvol zijn, dan komen daar de nodige communicatieve maar vooral gesprekstechnische vaardigheden bij kijken. In principe heeft iedere leerkracht een begeleidende taak. Maar wanneer een intensief begeleidingstraject nodig is, vraagt dat van de leerkracht zeer specifieke vaardigheden. Wanneer is er begeleiding nodig? Daar waar een leerling een onderbroken, een ad hoc, of geen leerproces heeft. Om een leerproces alsnog op te starten is er eerst en vooral een analyse nodig van de situatie. Daarbij zijn de twee partijen belangrijk: de begeleider (= leerkracht) en de leerling. Vanuit een gelijkwaardigheid zijn er mogelijkheden om een beschaafd, gedemotiveerd leerproces alsnog op de sporen te krijgen.

Waarom leerlingbegeleiding?

Naarmate het opvoedingsproject steeds minder een eenrichtingsverkeer wordt en het, wat zijn kans van slagen betreft, steeds afhankelijker wordt van de dialoog met leerlingen, is het belangrijk om de visie van het onderwijs op jongeren met daarnaast de invloed van de leefwereld van jongeren op het schoolgebeuren onder de loep te nemen.

We kunnen vanuit twee motieven leerlingen gaan begeleiden:

- leerachterstand die veroorzaakt wordt door leermoeilijkheden;
- leerachterstand die veroorzaakt en/of gecreëerd wordt door probleemgedrag.

In het eerste geval wanneer een leerachterstand veroorzaakt wordt door een cognitief probleem namelijk dat de leerling de stof louter om cognitieve redenen niet aankan, kan leerlingbegeleiding perfect binnen de traditionele doelstelling van een school vallen, te weten het verbeteren van de kennisoverdracht en -verwerking.

De ervaring leert dat men de laatste jaren steeds vaker geconfronteerd wordt met een begeleidingstraject dat binnen het tweede motief valt: het sociale gedrag van een leerling dat een leerachterstand teweegbrengt. Of we een en twee altijd even strikt kunnen scheiden is uiteraard afhankelijk van de context waarin de leerachterstand vastgesteld wordt.

Waarom is leerlingbegeleiding, zeker in het tweede geval, zo belangrijk? Met een goed en adequaat opvangsysteem voor leerlingen in moeilijkheden wordt het mogelijk de opgroeiende jongere zo lang mogelijk te begeleiden bij het opgroeien tot een volwassen en bewuste burger die keuzes kan maken en verantwoordelijkheid durft nemen in welke omstandigheid dan ook. Jongeren die op jonge leeftijd met het onvolmaakte, niet evidente leer- en groeiproces te maken krijgen, zijn niet per definitie de slachtoffers van onze samenleving. Inderdaad vragen zij meer aandacht, maar met die onrechtstreekse vraag confronteren zij de volwassenen enerzijds met een traditioneel concept van leren dat niet altijd toepasselijk en overdraagbaar is op ieder individu, en anderzijds met een rechtlijnig concept van de samenleving.

Met de 21ste eeuw in het vooruitzicht wordt het stilaan duidelijk dat de samenleving het onderwijs andere vragen stelt dan men 50 jaar geleden kon voorzien. Diepliggende concepten van intermenselijke relaties, die afgeleid zijn van een mensbeeld dat beroep doet op transparantie en inzichtelijkheid, zijn al lang aan revisie toe. Die revisie is op alle fronten bezig wanneer we kijken naar de polemieken, kritieken, openbare debatten en reorganisaties van instellingen. Waar we nog te weinig rekening mee houden is dat revisie niet kan zonder de gebruikte begrippen te herdefiniëren. Wat hier ter discussie staat is het begrip 'begeleiden'.

Een reflectie¹

Om inzicht te krijgen in de mate waarop de schoolorganisatie is afgestemd op de leerlingen is het noodzakelijk een beeld te hebben van de veranderingen die zich de laatste 20 à 30 jaar hebben voorgedaan in het onderwijs.

Omdat onderwijzen en opvoeden per definitie het totstandbrengen van transformatieprocessen inhoudt, is het van groot belang de communicatieve kwaliteit ervan te verhelleren. Ging het vroeger uitsluitend om kennisoverdracht zonder aandacht te voorzien voor de emotionele verwerking van kennis, dan is nu het pedagogisch project waar scholen voor staan een stuk complexer geworden. Dat pedagogisch project is nu voor een belangrijk deel ook afgestemd op de morele en emotionele ontwikkeling van jongeren. Begeleiding in het aanleren van sociale vaardigheden, in een bewustwordingsproces van het individuele burgerschap met rechten en plichten, zijn allemaal zaken die een steeds belangrijker onderdeel gaan uitmaken van het leerproces dat jongeren op school (moeten) willen aangaan. Om terug te komen op de communicatieve kwaliteit van een dergelijk leerproces: communicatie omvat het geheel van cognitieve, normatieve en expressieve (emotionele) aanspraken². Slechts wanneer er sprake is van een gelijkwaardige situatie, waarin beide gesprekspartners hun communicatieve aanspraken kunnen doen gelden, is er een mogelijkheid tot leren van beide kanten.

Onderzoek³ heeft uitgewezen dat een leerproces in een onderwijssituatie maar effectief op gang komt, wanneer aan drie voorwaarden is voldaan, namelijk inzicht in:

- de leerstof;

- de open/gesloten handelwijze van de leerkracht (wat wil hij/zij bereiken?);

- de persoonskenmerken van de leerling (achtergrond). In de mate dat de leerkracht zich bewust is van het belang dat zijn/haar eigen optreden heeft in het totstandbrengen van leerbehoefte, leermotivatie en leerinspanning, kan hij/zij reflecteren op hoe en waarom een bepaald leerproces onbevredigend verloopt. Bijvoorbeeld: wat zijn de redenen voor een verstoord leerproces? Daarbij gaat het er in eerste instantie niet om dat de leerkracht die verstoring begrijpt, maar juist dat de leerling zichzelf een inzicht verschaft. Er bestaat een hardnekkige misvatting over de positie van de leerkracht in een begeleidingsproces, namelijk dat hij/zij een sturende rol moet vervullen in het 'opkrikken' van een leerling. Nee, het is de leerling zelf die, met de informatie die hij krijgt zich een onderdeel vormt over zijn eigen leerproces. Het gaat om de activiteit van de leerling. Dat heeft grote consequenties voor de kwaliteit van het 'leiderschap' van de begeleider tijdens een proces van leerlingbegeleiding. Hoe krijgt hij de leerling zover dat die zijn eigen leerproces, de kwaliteit van datgene wat hij/zij wil leren be vraagt en daardoor een persoonlijk leerproces aangaat? De ruimte voor die vragen, de stilte van het nog niet kunnen antwoorden, de stilte van het 'nog niet' aangekoppeld zijn bij een motivatie of een geslaagd leerproces,... in hoeverre is daar ruimte voor of wordt daar ruimte voor gemaakt zonder de stilte al bij voorbaat in te vullen met een impliciete eis, een voor de hand liggend onderdeel, een afwijzing? Wat zegt de verstoring van een leerproces ons?

Het gedrag dat gepaard gaat met een afwijkend leerproces staat niet in lineaire verhouding tot het verloop van dat leerproces. Meestal is een (terechte) emotionele verwarring veroorzaakt door een instabiele sociale omgeving een belangrijke aanleiding. Meestal is de taal niet voorhanden om daar uiting aan te geven. De symptomen in gedrag of leerresultaten zijn meestal niet rechtstreeks terug te voeren op één oorzaak. Een complexiteit aan gegevens, gaande van maatschappelijke, politieke, culturele, familiale, cognitieve en nog vele andere, liggen ten grondslag aan 'verstoringen'. Daarnaast is het ook belangrijk om ons te realiseren dat wanneer problematisch leergedrag wordt vertoond het vaak al een zoveelste schakel is in een problematische situatie waarin de leerling meestal niet het probleem is maar eerder het probleem signaleert.

Zodra de leerling in een begeleidingstraject wordt opgenomen, is er al heel veel aan verstoring gebeurd waarvan de leerling in kwestie de boodschapper (het slachtoffer?) is. Belangrijk is nu dat de leerkracht, die de begeleiding verschaft, de leerling niet verder gaat problematiseren maar begeleiding geeft in een proces waarin de leerling zelf gaat denken, zichzelf een oordeel gaat vormen zonder dat gehoorzaamheid aan een systeem een eerste impliciete voorwaarde is. Die spanning tussen enerzijds tijd, ruimte en aandacht voor dit aanspreken van een persoonlijk oordeelsvermogen en het wachten daarop en anderzijds de eisen vanuit het onderwijs waaraan een leerling van een bepaalde leeftijd zou moeten beantwoorden, kan creatief zijn in de mate dat ze ge(be)kend en open mag zijn, in de eerste plaats voor de betrokkenen.

Is een dergelijk bewustzijn afwezig, dan is het gevaar groot dat men in schijncommunicatieve processen terecht komt: het lijkt op een gelijkwaardig gesprek⁴ maar uiteindelijk moet de leerling wel beantwoorden aan de

dubbele agenda van de leerkracht, namelijk de systeem-eisen waar hij/zij aan verplicht is.

Bovendien geven de hierboven genoemde drie voorwaarden aan dat een leerproces bij uitstek een interactief gebeuren is waarbij een gelijkwaardige communicatie het voornaamste medium is.

In problematische leersituaties is dit een belangrijk gegeven om mee te werken: hoe zo snel en effectief mogelijk naast de leeropdracht de leerbehoefte van de leerling te activeren? Dat is strikt gebonden aan de medewerking die men van een leerling krijgt. Die samenwerking krijgt men alleen in een open situatie waarin het communicatieve proces belangrijker is dan het uiteindelijke resultaat.

Bij gedragsproblemen als oorzaak of als gevolg van leerproblemen geldt de bovenstaande situatie alleen maar meer. Doelstelling van de school is en blijft in de eerste plaats jongeren op te leiden voor een beroep of beroepskeuze op basis van datgene wat ze geleerd hebben tijdens hun schoolperiode. Maar ook in de latere werknemersrol is het van onmiskenbaar belang dat men sociaal vaardig kan functioneren. De hoog ontwikkelde technologie in westerse samenlevingen heeft langzaam maar zeker belangrijke sleutelposities op de arbeidsmarkt overgenomen. Wat wordt steeds meer gevraagd op de arbeidsmarkt? Deskundigheid in combinatie met sociale vaardigheid! Die sociale vaardigheid kan maar ontwikkeld worden wanneer men zich bewust is van zijn eigen gedrag. In functie daarvan moet er omgegaan worden met problemen op het gebied van gedrag en leren. Gedrag is eerder een vakoverschrijdende aangelegenheid en vraagt dan ook om een brede ondersteuning vanuit de school.

Gesprekken met leerlingen

We komen uit een hiërarchische onderwijstraditie. Dit heeft als gevolg dat een leerling als de niet-deskundige, de leerkracht als de deskundige en de directie als de machtige binnen het schoolverband werd gezien. Dit stereotiepe beeld is sterk aan het veranderen. Zeker waar scholen steeds meer de noodzaak ervaren inzage te krijgen in probleemgedrag van jongeren. Wat wil daarmee gezegd worden, welke oorzaken liggen daaraan ten grondslag, wat zien wij over het hoofd?

Om gemotiveerd leergedrag te verkrijgen is een van de eerste vereisten het vertrouwen van leerlingen te winnen. Enkele onmisbare factoren daarin zijn:

- open gespreks sfeer;
 - geen dubbele agenda's, kortom: inzichtelijke doelstellingen;
 - contextinformatie: het waarom van het gesprek;
 - gelijkwaardigheid van de gesprekspartners: niet alleen de leerling maar ook de leerkracht gaat een leerproces aan;
 - serieus nemen van de leerling;
 - ernstige en zorgvuldige voorbereiding;
 - kunnen wachten: tijd, ruimte en stilte respecteren.
- De laatste voorwaarden vormen doorgaans de basis waarop een begeleidingstraject succesvol kan zijn. Waaruit kan deze voorbereidingstijd bestaan?
- ruimte creëren voor een gespreks cyclus: plannen over een lange termijn;
 - informatie inwinnen (P.M.S., groene leerkracht, titularis, ...);
 - doelstelling formuleren;

- betrekken van derden: feedbackmogelijkheid;
- nagaan of de leerkracht een dergelijke begeleidingscyclus wil en kan realiseren: zelfkritisch vermogen. Wanneer een vakoverschrijdende begeleiding overgegeven wordt aan andere deskundigen binnen de school (groene leerkracht, P.M.S. of anderszins) is het noodzakelijk er op de een of andere manier betrokken bij te blijven. Het blijft tenslotte een leerling bij wie de leerkracht zich betrokken voelde en het is daarom belangrijk mee te kunnen evolueren in een eventueel veranderingsproces.

Daarnaast is het belangrijk dat de leerling en de leerkracht weten dat een intensieve begeleiding niet in één gesprek geklaard is. De ernst en zorgvuldigheid waarmee een begeleiding wordt opgepakt, geeft een leerling ook vertrouwen. De opbouw van dat vertrouwen wordt nog eens extra ondersteund door een leerling in de gelegenheid te stellen zichzelf voor te bereiden door hem/haar:

- bedenktijd te geven;
- zelf een voorstel te laten doen naar begeleiding;
- hem/haar de mogelijkheid te geven de leerkracht/begeleider vragen te stellen;
- de negatieve en positieve ervaringen met 'leren en school' in kaart te laten brengen.

Schoolbeleid

'Wij zijn allemaal leerlingbegeleider' zei men op een school met 65 leerkrachten. 'Onze school is er fier op dat wij met zijn allen leerlingen begeleiden'. Inderdaad is het een goede zaak dat men als school niet langer de kennisoverdracht als belangrijkste doelstelling naar voren schuift, maar aangeeft het belang van het begeleiden van leerlingen in te zien.

Waar iedereen verantwoordelijk wordt gemaakt voor het begeleiden van leerlingen is het noodzakelijk stil te staan bij een definitie van leerlingbegeleiding:

- in de brede zin: leerlingen zodanig bijstaan in hun cognitieve en sociale ontwikkeling dat zij in staat zijn later volwaardig te kunnen participeren in de samenleving;
- in de enge zin: leerlingen met leerproblemen begeleiden in het analyseren, begrijpen en oplossen van hun leerprobleem.

In de eerste betekenis is het onderwijzend personeel inderdaad verantwoordelijk voor leerlingbegeleiding. In de tweede zin echter zijn er specifieke capaciteiten nodig om een dergelijk begeleidingstraject succesvol te kunnen doorlopen.

Voorlopige conclusie

Weten we wat we zeggen met uitspraken als: 'Leerlingbegeleiding staat centraal in onze school, daarom zijn wij een sterk leerlinggerichte school.' In functie waarvan staat deze leerlingbegeleiding? En nog belangrijker: hoe begeleiden wij?

Met dit artikel heb ik willen aangeven dat het proces van begeleiden een zeer complex gebeuren is, omdat we te maken hebben met meer dan alleen cognitieve verstoring van een leerproces. In die complexiteit verliest men zich nogal eens door een leerprobleem verder te problematiseren of zelfs te psychologiseren vanuit een ondeskundigheid met deze materie.

In dit artikel pleit ik ervoor dat er uiteindelijk maar één deskundige is in het proces van leerlingbegeleiding en dat is de leerling zelf. Hij/zij is de auteur van zijn/haar eigen leerproces. Op een reeds verstoord leerproces een disciplinerende orde toe passen van straf en beloning of een dieptepsychologische analyse maken, geeft geen zinvolle resultaten. Een open dialoog met betrokkene daarentegen creëert kansen voor nieuwe keuzes waarvoor een leerling ook zelf verantwoordelijkheid voor wil en kan opnemen.

Om een open dialoog te kunnen voeren met een leerling is het noodzakelijk dat er andere platforms binnen de school bestaan waarop datzelfde gebeurt. Een leerlingbegeleidingsproces in de betekenis van *begeleiding tot een eigen oordeel in respect voor de eigen deskundigheid* heeft weinig zin wanneer een brede ondersteuning vanuit schoolbeleid, schoolvisie en collega's ontbreekt. Dan zou een dergelijk proces op een 'machtsvrij eiland' gebeuren in een machtsgebonden context. Vandaar: een steriele omgeving rijmt niet met een open situatie. Openheid maakt machtsdynamieken, systeemeisen en hiërarchische verhoudingen zichtbaar waardoor men zich daarbinnen kan oriënteren. Dat wil niet zeggen dat deze moeten verdwijnen om leerlingbegeleiding mogelijk te maken. Nee: het bestaan daarvan binnen de school maar ook in de maatschappij is een realiteit. In de mate dat die realiteit toegankelijk is, kan men zich daarbinnen een plaats verschaffen en met argumenten spreken en tegenspreken. Een open dialoog totstandbrengen in een klimaat van tegenstellingen, spanningen en onvolmaakt-heden vraagt tijd, omdat het een wending van mentaliteit, inzet en betrokkenheid vraagt. Daarom is het van belang te leren denken in langetermijnprocessen van alle participanten in het onderwijs.

Suzan LANGENBERG
 Perspectief vzw
 Gelbergenstraat 52
 3471 KORTENAKEN

OVER DE AUTEUR

Suzan Langenberg (1956) is filosofe en historica, studeerde psychologie en seksuologie en werkt momenteel als consultant en trainer. Zij heeft zich tijdens haar studie (Universiteit van Amsterdam) gericht op communicatietheorie. Centraal thema in haar werk is het verkleinen van de kloof tussen theorie en praktijk. Dit houdt in dat in trainingen conceptualisering omtrent werksituaties altijd gebeurt in samenspraak met de participanten in de historiciteit van de organisatie waarin gewerkt wordt. Suzan Langenberg heeft meegewerkt aan het opzetten van een gesprekspraktijk (1990) waarin mensen zich kunnen heroriënteren op leven en werk zonder in een medicaliserend of therapeutiserend vertoog terecht te komen. Daarnaast is zij actief betrokken bij het werk van de *Academie Leo Beyers voor Kunsten en Leefwetenschappen* en heeft zij verschillende publikaties op haar naam staan.

NOTEN

- ¹ Piet Tjeeling, *Pedagogisch en onderwijskundig handelen vanuit een communicatieve realiteit*, Krommenie, 1986.
T. Mooij, 'Leerlingproblemen en leerlingverzet: een diagnose van het onderwijs' in: *De school, een wissel tussen leven en werk, opstellen over voortijdige schoolverlaters*, Lisse, 1984.
M. Matthijssen, *De ware aard van balen*, Groningen, 1986.
- ² Harry Kunneman, *Van theemutscultuur naar walkman-ego*, Boom, 1996, p. 132.
- ³ Zie Piet Tjeeling: 'Leerlingbegeleiding en schijncommunicatie' in: *Communicatietheorie en praktijk*, Universiteit van Amsterdam, 1989.
- ⁴ Leo Beyers, *Conflict en inter-esse*, VUBPRESS i.s.m. Stichting CINCOOP Den Haag, 1994.

SPIJBELEN... WIE HELPT?

Preventief werken t.a.v. het spijbelfenomeen als symptoom van achterliggende problemen

Momenteel loopt in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Welzijn, bij het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Antwerpen (CBJ)¹ een Spijbelpreventieproject. Het project duurt twee jaar (sept. '96 - aug. '98) en wordt gedragen door een projectmedewerker sinds 16 september '96 toegevoegd aan het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg te Antwerpen. Dit artikel schetst de aanloop naar het project en het verloop van het eerste projectjaar (1996-1997) met vooral aandacht voor twee projectstrategieën met name de ondersteuning van zeven scholen en het opzetten van een Overlegplatform in het Antwerpse.

Aanleiding

Het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Antwerpen (CBJ)² wordt ieder jaar geconfronteerd met leerlingen die veelvuldig spijbelen, schoolmoe zijn en vaak uit verschillende scholen worden weggezonden. Scholen staan ook vaak met hun rug tegen de muur om oplossingen te vinden voor deze leerlingen. Het CBJ erkent deze problematiek en poogt mee te zoeken naar oplossingen zowel binnen de individuele als binnen de algemene preventie. Daarbij wil het CBJ alle mogelijke actoren inzake spijbelpreventie sensibiliseren.

De behoefte aan een spijbelpreventieproject in Antwerpen bleek uit:

Een inventarisatie van preventie-activiteiten in scholen:

Dit gebeurde in 1992 via een enquête gericht naar alle scholen binnen het bestuurlijk arrondissement Antwerpen. Daaruit bleek dat de scholen interesse hadden voor preventief werken met prioritaire aandacht voor het verhogen van het welbevinden op school voor alle betrokken partners. Een signaal was dat de scholen externe hulp vroegen in het bestrijden van maatschappelijke problematieken o.a. het voorkomen van, absentisme en schooluitval. Alles wat preventief werkt ten overstaan van desinteresse voor de school, gecombineerd met schoolverzuim, latente agressiviteit en/of totale passiviteit en/of vluchttechnieken en het spijbelen zou verminderen, was en is zeer welkom.

Het eerste signaal dateert dus al van 1992 en komt vanuit de scholen zelf.

Het B.O.S.³-overleg:

In de overlegvergaderingen met de directies van secundaire scholen en P.M.S.-verantwoordelijken bleek de bezorgdheid rond de spijbelproblematiek. Scholen voelden zich wel verantwoordelijk maar terzelfdertijd onmachtig, te weinig gesteund, te weinig geïnformeerd...⁴

De B.O.S.-registratie:

Uit de registratie op zich bleek ook het probleem: spijbelen was vaak de enige en rechtstreekse oorzaak van een wegzending uit een school. Gezien hier enkel de

effectieve wegzendingen geregistreerd werden, betekent dit dat de totale groep spijbelaars veel groter is.

Het project onderwijs-welzijn:

Als lid van de stuurgroep van het project onderwijs-welzijn, een initiatief van Minister Van Den Bossche (1994) voelde het CBJ zich aangemoedigd om de spijbelproblematiek verder te exploreren. Wat in 1994 niet haalbaar bleek qua middelen en mankracht, is nu wel mogelijk geworden.

Ervaringen in de sector van de Bijzondere Jeugdzorg:

Een groot deel van het publiek van de Bijzondere Jeugdzorg wordt geconfronteerd met schoolproblemen waaronder spijbelen en schoolmoeheid. Vooral de residentiële voorzieningen in de Bijzondere Jeugdzorg worden meer en meer met deze problematiek geconfronteerd en zijn mee vragende partij naar oplossingsstrategieën.

Uitgangspunten

Sturende kracht achter initiatieven zoals het B.O.S.-en het spijbelpreventieproject is de Werkgroep Onderwijs, een werkgroep die deel uitmaakt van de Preventiecel van het CBJ Antwerpen. Een aantal principes liggen aan de basis van de werking van de Werkgroep Onderwijs. De visie op spijbelen en de achterliggende problemen en op mogelijke actiestrategieën worden door deze principes gedragen:

- We gaan er vanuit dat in het onderwijs ernstige inspanningen geleverd worden, die vaak onvoldoende onderkend worden. We willen de individuele inspanningen van scholen leren kennen en openbaren.
- We willen complementair werken naar het onderwijs toe, met andere woorden responsabilisering van de scholen voor hun specifieke problemen. Welzijn niet als 'betweter' maar als partner.
- Bij responsabilisering hoort terreinafbakening. Scholen zijn bevoegd tot op zekere hoogte, maar zijn vaak niet alleen bevoegd. Waar nodig en mogelijk kan het welzijnswerk samen met het onderwijs de verantwoordelijkheid delen en samen acties ondernemen.
- Het welzijnswerk (en het CBJ vanuit haar decretale opdracht in het bijzonder) kanaliseert de leemten en

behoefden en signaleert deze naar de bevoegde overheden.

- Het CBJ kan als openbare dienst een forum aanbieden dat netoverschrijdende werking mogelijk maakt.

Doelstellingen van het project

Het project richt zich op spijbelende jongeren in het bestuurlijk arrondissement Antwerpen, maar werkt via de schooldirecties, de leerkrachten, de (PMS) medewerkers van de scholen, ouders, schoolartsen en andere relevante intermediairen. Ook de jongeren zelf krijgen een forum waar zij hun inbreng kunnen doen ten aanzien van de problematiek. Zij krijgen mee inspraak over de vorm die dergelijk forum moet/kan aannemen. Tevens wordt gewerkt met bevoorrechte partners uit de onderwijs- en welzijnssector.

Bedoeling is om via het project het aantal spijbelaars en het aantal spijbelmomenten – zeker op lange termijn – te reduceren. Het is tevens de bedoeling het aantal ‘drop-outs’ te verminderen. Uiteindelijk gaat het erom dat we met alle betrokkenen aan het schoolklimaat willen werken vanuit de gedachte dat het zowel voor leerkrachten, leerlingen, secretariaatsmedewerkers enz. prettiger is als er op school een goede sfeer heerst.

Het CBJ wil de scholen gevoelig maken voor de problematiek, hen wijzen op mogelijkheden om zelf initiatieven te nemen en hen meer algemeen ondersteunen in het werken aan een beter schoolklimaat. De hierbij ontwikkelde methodiek(en) worden in de vorm van ‘een draaiboek’ ter beschikking gesteld van andere initiatiefnemers die preventief willen werken aan de spijbelproblematiek.

Het project wil tevens signalen en behoeften enerzijds en mogelijke oplossingsvoorstellen anderzijds omschrijven en overmaken aan de bevoegde beleidsverantwoordelijken.

Het CBJ stelt zich in dit alles niet op als draailuik tussen onderwijs en welzijn. Dit is eerder de taak van het PMS. Wel wil het CBJ o.a. door netwerkontwikkeling de motor vormen om het overleg tussen onderwijs en welzijn in het algemeen, en rond de spijbelproblematiek in het bijzonder te bevorderen.

Projectstrategieën

1. Het opzetten van een regionaal overlegplatform met alle betrokkenen over de spijbelproblematiek in het Antwerpse

Bij dit overleg worden o.a. Jeugdbrigade, politie, justitie, schoolopbouwwerk, artsen, PMS-centra, straathoekwerk, jongeren- en welzijnsorganisaties uit het Antwerpse, de horeca, beleidsverantwoordelijken enz. betrokken. Door het opzetten van dergelijk overleg wordt het mogelijk de scholen te ontslaan van hun totaalverantwoordelijkheid voor het fenomeen spijbelen. Het maakt mogelijk om op diverse terreinen de verschillende partners te responsabiliseren, zodat de scholen zich door dit platform ook ondersteund voelen. Het biedt tevens een structureel uitgebouwd ankerpunt dat ook na afloop van dit project specifiek de

spijbelproblematiek en meer algemeen de samenwerking onderwijs-welzijn ter harte kan nemen.

2. Het opzetten van intervisie tussen scholen onderling die reeds acties ontwikkelden in functie van spijbelproblemen.

Deze groep vormt enerzijds een bron van know-how en biedt anderzijds een ondersteuning aan scholen die reeds initiatieven namen.

3. Een concrete, individuele ondersteuning naar scholen toe die op heden nog niet actief rond het spijbelfenomeen gewerkt hebben.

Een zevental scholen worden door de projectmedewerker begeleid in het uitwerken van een actieplan ter preventie van spijbelen. Hierbij wordt op de school iedereen (leerkrachten, directie, jongeren, ouderverenigingen, opvoedend personeel, secretariaatspersoneel, PMS enz.) betrokken. Een probleemanalyse per school vormt het uitgangspunt.

4. Informatieve functie via persconferenties, voordrachten, organiseren van studiedagen, realisatie van de eindproducten...

De projectmedewerker inventariseert de huidige know-how met betrekking tot de materie. Zowel bij de ondersteuning van de individuele scholen als bij de intervisie wordt een regelmatige tussentijdse- en een eindevaluatie ingebouwd.

Eindproducten van het project zijn een draaiboek voor scholen en een knelpuntennota naar het beleid toe. Via regelmatige rapportage worden de betrokken overheden op de hoogte gehouden.

Verloop van het project

Op 16 oktober 1996 ging een studievoormiddag door m.n. “*Spijbelen... wie helpt?*”. Bedoeling van deze eerste concrete actie was een aantal ondersteunende initiatieven inzake spijbelpreventie een forum te bieden naar scholen toe. Ook het “Experiment leerplichtcontrole” van het Departement Onderwijs kreeg hier de kans om haar werking toe te lichten.

Op en na deze dag konden scholen zich opgeven als kandidaat voor de ondersteuning of de intervisie van het spijbelpreventieproject van het CBJ. Ook geïnteresseerden voor het overlegplatform konden daar hun naam opgeven.

Ondersteuning

Zeven scholen uit verschillende netten en onderwijsvormen, vroegen om ondersteuning bij het opzetten van een spijbelpreventiebeleid. Na gesprekken met directies, leerkrachten, PMS-medewerkers, secretariaatsmedewerkers en leerlingen werd een inventaris gemaakt van de problemen die scholen rechtstreeks of onrechtstreeks met spijbelen verbonden ondervonden. Elke school besliste gedurende een drietal maanden (periode maart-mei 1997) enkele problemen aan te pakken. Het betreft hier vaak initiatieven die het registreren en opvolgen van spijbelaars overstijgen: verbeteren van het schoolklimaat, uitbouwen van leerlingbegeleiding, ondersteunen van jongerenpartici-

patie enz. De scholen krijgen hierbij ondersteuning vanuit het Overlegplatform via een aantal concrete instrumenten.

Tijdens het tweede projectjaar worden deze instrumenten uitgetest en indien nodig, bijgestuurd. De initiatieven die de scholen namen worden verder ondersteund.

Overlegplatform

De inventaris van problemen gemaakt door de scholen kwam goed overeen met de inventaris die de deelnemers aan het Overlegplatform formuleerden. Op basis van die informatie werden vijf thema's weerhouden:

- problemen met doktersattesten, de relatie tussen school-PMS-schoolarts-huisarts;
- de registratie van afwezigheden;
- de ondersteuning van leerkrachten (bij spijbelproblematiek) en jongerenparticipatie;
- contacten met de ouders, de relatie school-leerlingen-ouders;
- samenwerking met de welzijnssector, de relatie school-PMS en welzijnsorganisaties.

Vier thema's werden door vier werkgroepen aangepakt. Rond het thema registratie werd geen werkgroep gevormd maar verwezen naar Overlegplatformlid Gil Thys van het Experiment Leerplichtcontrole van het Departement Onderwijs, een project dat gelijktijdig startte met het Spijbelpreventieproject.

De werkgroep Contacten met ouders bood de betrokken scholen ondersteuning via vorming. Uit de ande-

re werkgroepen kwamen al een aantal concrete instrumenten (nog in ontwerpfase).

Werkgroep Doktersattesten

De werkgroep stelde een aantal mistoestanden vast inzake doktersattesten waarbij zowel de school als de arts in gebreke blijven. Schoolartsen kunnen bemiddelend optreden.

Uitgaande van deze vaststellingen schreef de werkgroep een tekst met aanbevelingen naar de school, schoolarts en huisarts toe. Deze tekst kwam eerder al in Welwijs⁵ aan bod.

Werkgroep Ondersteuning Leerkrachten en Jongerenparticipatie

Deze groep ontwikkelt een vragenlijst die parallel is opgebouwd voor leerlingen, leerkrachten, leerlingensecretariaat en ouders. De vragen peilen naar de visie van de respondent op spijbelen maar tevens naar zijn visie op hoe andere respondenten over spijbelen denken. De resultaten op de vragenlijst vormen een concreet gegeven om de discussie binnen de school op gang te brengen en een spijbelpreventiebeleid uit te werken. Momenteel werkt de werkgroep nog aan een gebruiksaanwijzing en instructies bij de verwerking, gekoppeld aan tips voor het opstellen van een spijbelpreventiebeleid. De vragenlijst rendeert maximaal als de vier doelgroepen (= leerlingen, leerkrachten, secretariaatsmedewerkers en ouders) hun vragenlijst invullen. Vandaar dat ook tips gegeven worden hoe de verschillende partijen gemotiveerd kunnen worden om deel te nemen. De vragenlijst werd uitgetest bij de verschillende doelgroepen.

	Deze school (versie leerlingen)	Omcirkel
5	Op onze school wordt er gespijbeld	Ja neen
6	Hoeveel leerlingen schat je dat wel eens spijbelt op deze school	1/5 1/10 1/20 1/50 meer dan 1/50
7	Op deze school reageert men op afwezigheden	altijd meestal soms nooit
8	Hoe vlug reageert deze school op een afwezigheid	de eerste dag, na 1 dag, na enkele dagen, na een week, nooit
9	Wie reageert wanneer je afwezig bent	leerkrachten, leerlingen, je vrienden, directie, secretariaat, portier, studiemeester, niemand
10	Hoe brengt men je ouders op de hoogte van je afwezigheden	mondeling, in klasagenda, telefoon naar de ouders, briefje meegeven, briefje opsturen, geen reactie
11	Hoe reageert deze school naar jou toe wanneer je spijbelt	gesprek met secretariaat, gesprek met leerlingbegeleider, gesprek met directie, straf, geen reactie
12	Wordt spijbelen gestraft	altijd meestal soms nooit
13	Hoe wordt spijbelen gestraft	voor de les nablijven, strafstudie, uitsluiting, extra werk, geen straf
14	Keur je spijbelen goed	altijd meestal soms nooit
15	Hoeveel halve dagen heb je het voorbij schooljaar gespijbeld halve dagen
16	Wat doe je als je spijbelt	werk maken voor school, luieren, uitslapen, ouders helpen, amusement, werken buitenhuis, rondhangen, andere m.n.:
17	Waarom spijbel je	verveling op school, kick zoeken, bijverdienen, mee met vrienden, andere m.n.:
18	Wanneer spijbel je vooral	bij bepaalde lessen, bij bepaalde leerkrachten, op bepaalde uren, op bepaalde dagen, bepaalde periode in het schooljaar,
19	Weten je ouders wanneer je spijbelt	altijd meestal soms nooit

	Deze school (versie leerkrachten)
5	Op deze school wordt er gespijbeld
6	Hoeveel leerlingen schat u dat wel eens spijbelt op deze school
7	Op deze school reageert men op afwezigheden
8	Hoe vlug reageert deze school op een afwezigheid
9	Wie reageert wanneer een leerling afwezig is
10	Hoe brengt men de ouders op de hoogte van de afwezigheden van hun kind
11	Hoe reageert deze school naar de leerlingen toe wanneer ze spijbelen
12	Wordt spijbelen gestraft
13	Hoe wordt spijbelen gestraft
14	Keuren leerlingen spijbelen goed
15	Van hoeveel halve dagen dat door de leerlingen het voorbije schooljaar werd gespijbeld, hebt u weet
16	Wat doen leerlingen als ze spijbelen
17	Waarom spijbelen leerlingen vooral
18	Wanneer spijbelen leerlingen vooral
19	Weten hun ouders wanneer de leerlingen spijbelen

	Deze school (versie ouders)
5	Op de school van mijn kind wordt er gespijbeld
6	Hoeveel leerlingen schat u dat wel eens spijbelt op deze school
7	Op deze school reageert men op afwezigheden
8	Hoe vlug reageert deze school op een afwezigheid
9	Wie reageert wanneer uw kind afwezig is
10	Hoe brengt men u op de hoogte van de afwezigheden van uw kind
11	Hoe reageert deze school naar de kinderen toe wanneer ze spijbelen
12	Wordt spijbelen gestraft
13	Hoe wordt spijbelen gestraft
14	Keuren leerlingen spijbelen goed
15	Hoeveel halve dagen heeft uw kind het voorbije schooljaar gespijbeld
16	Wat doet uw kind als het spijbelt
17	Waarom spijbelt uw kind
18	Wanneer spijbelt uw kind vooral
19	Weet u wanneer uw kind spijbelt

Tijdens het tweede projectjaar zal de vragenlijst een passende lay-out krijgen en wordt de handleiding en verwerkingsprocedure op punt gesteld. In het voorjaar van '98 wordt het een werkinstrument voor de zeven scholen betrokken bij het project. De definitieve versie zal – net zoals de andere instrumenten – opgenomen worden in het draaiboek.

Om de parallelle opbouw van de vragenlijst te illustreren voegen we hier een greep uit de vragen toe zoals deze geformuleerd worden in de verschillende vragenlijsten.

Werkgroep Relatie School-PMS-Welzijnssector

Deze groep ging op zoek naar een concreet model om de samenwerking tussen deze drie partijen te bevorderen. Hulpverleners, PMS-medewerkers en leerkrachten stelden een code op, te ondertekenen door de betrokken school, PMS-centrum en welzijnsorganisaties.

Bedoeling is een instrument te bieden dat duidelijkheid schept omtrent de samenwerking tussen school, PMS-centrum en welzijnsorganisaties. Het onderschrijven van dergelijk samenwerkingsakkoord garandeert geen vlotte samenwerking maar stimuleert ze wel. Al te vaak ontstaan misverstanden door verschillende verwachtingen die scholen, PMS-centra en welzijnsdiensten ten aanzien van elkaar hebben. Het instrument wil niet in de plaats treden van bestaande initiatieven. Het is gewoon een extra mogelijkheid om de communicatie tussen de betrokkenen te verbeteren. Het instrument is ook niet allesomvattend. De school, het PMS-centrum en de welzijnsdiensten die met het samenwerkingsakkoord willen werken, kunnen in onderling overleg eigen accenten aan de tekst toevoegen.

Hieronder volgt een eerste ontwerp van het samenwerkingsakkoord. De inhoud staat momenteel nog ter discussie. Het spreekt vanzelf dat de opvolging van dit akkoord belangrijker is dan de ondertekening op zich. Volgend model wordt bij het samenwerkingsakkoord gehanteerd: zie kader op volgende blz.

De hulpverlening werkt probleemoplossend, terwijl de scholen (in eerste instantie) aan kennisoverdracht doen. Het PMS-centrum situeert zich hierbij als een instantie die vaak als bemiddelaar optreedt.

- De hulpverlening kan deel uitmaken van het handelingsplan van een leerling.

- Signalen van problemen moeten als dusdanig door de leerkrachten herkend kunnen worden, maar anderzijds moet iedereen zijn/haar professionaliteit blijven kennen.

- Een leerkracht moet geen welzijnswerker worden (en vice versa), maar er wel mee kunnen spreken.

De feedback vanuit de zeven betrokken scholen vormt de basis tot aanpassing van de instrumenten en procedures. Op die manier krijgen we een voortdurende wisselwerking tussen scholen en Overlegplatform, tussen onderwijs en welzijn. Die wisselwerking vormt de voedingsbodem om tot structurele en procedurele veranderingen te komen. Zowel in de scholen als bij de leden van het Overlegplatform leeft een groot enthousiasme en engagement. Hun inzet en bijdragen vanuit de praktijk, vormen het fundament van dit project.

Karolien LECOUTERE

Meer informatie kan u bekomen bij Karolien Lecoutere, projectcoördinator Spijbelpreventieproject Antwerpen, CBJ Antwerpen, Frankrijklei 38 bus 3 – 2000 Antwerpen, tel.: 03/205.60.49 - fax: 03/231.95.83.

Samenwerkingsakkoord Scholen-PMS-Welzijnssector omtrent de aanpak van spijbelen (ontwerptekst)

Wij, school x, PMS-centrum y en welzijnsorganisaties a, b, c, d en e, onderschrijven volgende punten:

1. Het PMS-centrum of een hulpverlenende instantie verbindt er zich toe om een hulpzoekende leerling, na de directe crisishulp, zo vlug en zo veel mogelijk buiten de lesuren te ontvangen, indien verdere hulpverlening nodig is.
2. Het is warm aan te bevelen dat de welzijnssector (= regionale sociale kaart) zich bekend maakt aan de school (en aan de leerlingen) en het PMS-centrum én dat de school en het PMS-centrum zich t.a.v. de welzijnssector profileren in hun leerlingenbeleid.
3. Wederzijdse communitatie:
 - Enkel wanneer de leerling ermee akkoord gaat, kan de school contact opnemen met de hulpverlenende instantie waar de leerling in begeleiding is.
 - Bij een problematiek van *persoonlijke* aard, verbindt de hulpverleningsdienst er zich toe te trachten de leerling er *attent op te maken* om ook (iemand in) de school als betrokken partij te betrekken in het hulpverleningsproces.
 - Bij een problematiek die *gevolgen heeft voor anderen op school*, verbindt de hulpverleningsdienst er zich toe te trachten de leerling te *overtuigen* om ook (iemand in) de school als betrokken partij te betrekken in het hulpverleningsproces.
4. Wanneer de hulpverlenende instantie herkenbaar is naar de aard van het probleem dan mag een consultatiebewijs vanuit deze instantie niet stigmatiserend werken voor de leerling op school. Hiervoor wordt zorg gedragen binnen de school.
5. De welzijnsdienst zal steeds een consultatiebewijs meegeven met de leerling.
6. De school verbindt er zich toe de leerling niet te ontslaan of op een andere wijze te sanctioneren, bij afwezigheden, die schriftelijk gerechtvaardigd worden door een hulpverlenende instantie, naar analogie met hetgeen nu reeds geldt bij hulpverlening door het PMS-centrum.

Datum:

Ondertekenaars:

Voor de school:

Voor het PMS-centrum:

De welzijnsdiensten:

Voor dienst a:

Voor dienst b:

Voor dienst c:

NOTEN

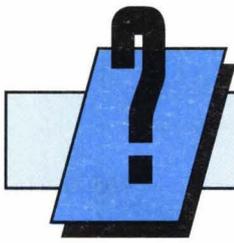
¹ I.s.m. vzw E.V.K. (Emancipatorisch Vormingswerk met Kinderen), een koepelorganisatie van kansarme jeugdwerkingen in Antwerpen.

² Overheidsdienst, opgericht per bestuurlijk arrondissement, die tot taak heeft individuele hulpverlening te organiseren voor minderjarige jongeren en hun ouders én algemene preventie uit te bouwen in het kader van welzijnsbevordering t.a.v. jongeren. Binnen een CBJ wordt het algemeen preventieve luik opgevolgd door de Preventiecel. In het CBJ Antwerpen coördineert de Preventiecel een aantal werkgroepen o.a. de Werkgroep Onderwijs, de werkgroep die aan de basis ligt van het B.O.S.-project en het Spijbelpreventieproject.

³ B.O.S. staat voor Buitengestuurd op School, een nog altijd lopend netoverschrijdend initiatief waarbij scholen zich engageren een aantal begeleidingsstappen te ondernemen om het weggeden van leerlingen te voorkomen.

⁴ Zie ook "Het B.O.S.-overleg in Antwerpen" Welwijs, 1995, jaargang 6, nr. 2.

⁵ Zie Welwijs jg. 8, nr. 3, september 1997, p. 3-5.



Meldpunten discriminatie en racisme in het onderwijs. VCIM-klachtenbehandeling¹

INLEIDING

De Meldpunten Discriminatie Onderwijs en het VCIM vervullen een belangrijke taak in de behandeling van klachten over discriminatie en racisme in het onderwijs. Deze meldpunten behandelen klachten over discriminatie en racisme in het onderwijs op een betrokken en professionele manier.

De **klachtenbehandeling** wordt door de meldpunten als noodzakelijk en **prioritair** gezien. Discriminatie en racisme in het onderwijs verhinderen immers de doorstroming en de gelijke kansen van kinderen en migranten.

Klachtenbehandeling gebeurt door **meldpunten** die in de onmiddellijke omgeving van migranten actief zijn. Deze centra hebben een goede relatie met de doelgroep (migrantenouders en hun kinderen) en kennen de onderwijswereld. In de meeste gevallen wordt de functie van meldpunt opgenomen door een regionaal of lokaal integratiecentrum. In een aantal gevallen gebeurt dat door andere organisaties zoals migrantenorganisaties of vakbonden.

DOELSTELLINGEN

Emotie en **inlevingsvermogen** zijn belangrijk wanneer het gaat om discriminatie. Even belangrijk is het discriminatie en racisme op een zakelijke en **deskundige** wijze aan te pakken. De medewerkers van een meldpunt zijn niet alleen betrokken en gemotiveerd, maar beschikken ook over de nodige deskundigheid. Zij respecteren de afspraken en de deontologische code van het samenwerkingsakkoord VCIM-registratie, en volgen de interne taakafbakening en procedures van de "VCIM-klachtenbehandeling discriminatie en racisme in het onderwijs".

Een meldpunt werkt samen met **aanverwante organisaties** in een **netwerk**, zodat het ook op de deskundigheid en de medewerking van anderen kan terugvallen.

Een meldpunt hecht veel belang aan **communicatie**, zowel met de doelgroep als met derden (onderwijs, maatschappelijke organisaties, overheid, media).

Een meldpunt vult na iedere afgehandelde klacht een registratieformulier in en bezorgt dat aan het VCIM. Op die manier kan er **gerapporteerd worden** over de aard en de omvang van discriminatie en racisme in het onderwijs, en kunnen vervolgens structurele voorstellen geformuleerd worden om dit te verhinderen.

Begin schooljaar 1994-1995 werden de eerste bevindingen gerapporteerd over de niet-inschrijving op basis van etniciteit in een school van eigen keuze. Begin januari 1996 werd een intern interimrapport gepubliceerd over de oriëntatie van leerlingen in het onderwijs, in het kader van de non-discriminatieverklaring en de non-discriminatieovereenkomsten in vijf Vlaamse steden.

Eind augustus 1995 werd een "Overeenkomst samenwerking CGKRVCIM" ondertekend "over de rapportering van klachten over etnische discriminatie in het onderwijs". In samenwerking met het Centrum voor Gelijke Kansen en voor Racismebestrijding (CGKR) wordt een eerste rapport opgesteld over de aard en de omvang van discriminatie en racisme in het onderwijs. Het CGKR en het VCIM zullen de resultaten van deze registratie overmaken aan de bevoegde overheden en instellingen. Hierbij wordt gedacht aan de Minister van Onderwijs, de VLOR, het Departement Onderwijs, de representatieve verenigingen van de inrichtende machten van het onderwijs en de onderwijsvakbonden.

PROCEDURE EN TAAKVERDELING

Om de behandeling van klachten over discriminatie en racisme in het onderwijs goed te kunnen organiseren, werd er een duidelijke taakverdeling vastgelegd tussen de meldpunten, de regionale integratiediensten (RIC's) en het VCIM.

Meldpunten discriminatie in het onderwijs

De belangrijkste **opdrachten** van een meldpunt zijn de volgende:

- 1) Grieven detecteren;
- 2) Hulp verlenen: bemiddelen, juridisch en onderwijskundig advies geven, enz.;
- 3) Klachten registreren, rapporteren en opvolgen (zie ook procedure);
- 4) De doelgroep (ouders/onderwijs) voorlichten en sensibiliseren;
- 5) De voorzitter van het plaatselijk non-discriminatieoverleg ondersteunen en informeren, onder meer over de doelgroep, de migrantengemeenschap, de onderwijsnetten en scholen, het welzijnswerk, enz.;
- 6) Deelrapporten opstellen over de aard en de omvang van de klachten per lokaal integratiecentrum of meldpunt (de haalbaarheid van deze taak is afhankelijk van de beschikbare tijd en het beschikbaar personeel, zie verder bij VCIM).

De **procedure** die de meldpunten moeten volgen bij de behandeling van een klacht verloopt als volgt:

- Als voor een klacht de bemiddeling niet slaagt, dan kan het meldpunt – bij voorkeur na (telefonisch) overleg met het VCIM – besluiten een **klacht** in te dienen bij de **Beoordelings- en Bemiddelingscommissie** (BBC). Dit gebeurt via een brief waarin het betrokken meldpunt de identiteit van de klager en de betrokken school vermeldt en beknopt de feiten weergeeft. De brief vermeldt dat het meldpunt in opdracht van de klager handelt en toont aan dat er voldoende bemiddelingspogingen zijn ondernomen. Een kopie van deze brief wordt aan het VCIM bezorgd. Op deze manier kan het VCIM (dat sinds oktober 1994 lid is van de BBC) de klacht optimaal opvolgen. Het meldpunt kan zijn brief aan het BBC ook door het VCIM laten versturen.
- Een kopie van het VCIM-registratieformulier met de eerste registratiegegevens kan naar het VCIM gestuurd worden, zodat het VCIM met voldoende dossierkennis de zaak in de BBC kan volgen. Het registratieformulier wordt noch door het meldpunt noch door het VCIM doorgestuurd naar de BBC.
- Het VCIM informeert het meldpunt over de evolutie van de klachtenbehandeling in de BBC.

Het zijn vooral lokale integratiecentra (LIC's) die met het VCIM een samenwerkingsakkoord als meldpunt afgesloten hebben. Maar er zijn ook andere centra (zoals de regionale integratiecentra).

De meeste lokale integratiecentra hebben een onderwijswerking die verschillende activiteiten omvat: o.a. schoolopbouwwerk, vorming en voorlichting voor schoolteams, activiteiten i.v.m. non-discriminatie in het onderwijs, enz.

In principe kan men in de integratiecentra terecht met alle klachten in verband met etnische discriminatie en racisme.

De regionale integratiecentra (RIC's)

Aan de regionale integratiecentra werden een viertal vooral coördinerende en ondersteunende **opdrachten** toevertrouwd:

- 1) Regionaal overleg tussen de lokale integratiecentra en meldpunten organiseren;
- 2) Regionaal overleg tussen lokale integratiecentra ondersteunen via informatie en vorming. Belangrijke aandachtspunten zijn: organisatie van voorlichting en sensibilisering van de doelgroep (ouders en onderwijs) en de ondersteuning van het plaatselijk non-discriminatieoverleg;
- 3) De inhoudelijke kwaliteit van de ontwikkelde lokale werking bewaken;

- 4) De klachtenbehandeling waarnemen in streken waar geen lokale meldpunten aanwezig zijn.

Het Vlaams Centrum Integratie Migranten (VCIM)

Het VCIM vervult de volgende, **centrale rol**:

- 1) Overleg op Vlaams niveau organiseren: Commissie Onderwijs, halfjaarlijks overleg met alle meldpunten, enz.;
- 2) Werkvergaderingen, studiedagen, vorming en training organiseren (i.s.m. de RIC's), met de bedoeling de hulpverlening te professionaliseren;
- 3) Op vraag van integratiecentra en meldpunten klachten indienen bij de Beoordelings- en Bemiddelingscommissie. De klachten die door integratiecentra en meldpunten bij de BBC werden neergelegd, opvolgen en ondersteunen met informatie;
- 4) Eventueel contact opnemen met het Centrum voor Gelijke Kansen en voor Racismebestrijding (CGKR), wanneer de behandeling van een klacht bij de BBC geen voldoening oplevert;
- 5) Juridisch en onderwijskundig advies verstrekken aan de meldpunten en indien nodig juridische procedures starten;
- 6) De methodiek van voorlichting en sensibilisering van een doelgroep omtrent non-discriminatie bestuderen, en in werkbare instrumenten omzetten;
- 7) Info-, voorlichtings- en sensibiliseringsmateriaal over discriminatie in het onderwijs inventariseren en analyseren, de ontwikkeling van dergelijk materiaal stimuleren, meewerken aan of zelf produceren van dergelijk materiaal;
- 8) Structurele problemen signaleren (i.s.m. het CGKR). In deze context past ook de opdracht van het VCIM om samen met het CGKR een rapport te schrijven over de aard en de omvang van klachten en om op basis daarvan structurele voorstellen te doen (zie ook punt 2).

ADRESSEN

AGGLOMERATIE ANTWERPEN

Coördinatie meldpunten en meldpunt: R.I.C. - C.B.W. Antwerpen
Van Daelstraat, 35
2140 Borgerhout
Tel.: 03/235.32.65, fax: 03/235.89.78
Verantwoordelijke coördinatie en meldpunt: Mohamed M'Nari.

PROVINCIE ANTWERPEN (exclusief agglomeratie)

Coördinatie meldpunten: Provinciaal Integratiecentrum Migranten Antwerpen (P.R.I.C.M.A.)
Groene Hofstraat, 13
2850 Boom
Tel.: 03/844.85.70, fax: 03/888.97.93
Verantwoordelijke: Karina Puttemans

BRUSSEL

Coördinatie meldpunten en meldpunt: Juridische Dienst Foyer vzw
Mommaertstraat, 22
1080 Brussel

Tel.: 02/414.04.53 (geen antwoordapparaat), fax: 02/414.16.97
Openingsuren: dinsdag 13.30 tot 16.30 uur; woensdag van 13.30 tot 18 uur; donderdag van 9 tot 11.30 uur.
Verantwoordelijke: Koen De Wulf en Gilbert Njatanj

PROVINCIE LIMBURG

Coördinatie meldpunten en meldpunt: Provinciaal Regionaal Integratiecentrum (P.R.I.C.) Limburg
Provinciehuis
Universiteitslaan, 1A
3500 Hasselt
Tel.: 011/23.82.20, fax: 011/23.81.11

Meldpunt racisme algemeen
Tel.: 011/23.81.18 (automatisch antwoordapparaat),
Permanentie woensdagnamiddag 15 tot 18 uur.
Verantwoordelijke: Cil Cuypers.

Meldpunt onderwijs
Openingsuren: iedere werkdag van 9 tot 17 uur (bij voorkeur na afspraak),
Verantwoordelijke: Lieve Vandormael

AGGLOMERATIE GENT

Coördinatie meldpunten en meldpunt: R.I.C. Gent
Kaprijkestraat, 12
9000 Gent
Tel.: 09/265.76.72 of 76 (geen antwoordapparaat), fax: 09/265.76.70
Openingsuren: alle werkdagen van 9 tot 18 uur
Verantwoordelijke: Ruth Dreesen

OOST-VLAANDEREN (exclusief agglomeratie)

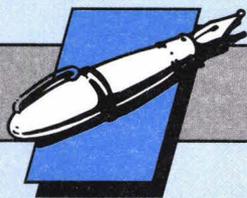
Coördinatie meldpunten: RIC Oost-Vlaanderen
Plezantstraat, 60
9160 Lokeren
Tel.: 03/778.00.81, fax: 03/776.54.30
Verantwoordelijke: Jos Jacobs

VLAAMS-BRABANT

Coördinatie meldpunten: Brabants Regionaal Integratiecentrum (BRIC)
Pater Damiaanplein, 10/8
3000 Leuven
Tel.: 016/22.29.97, fax: 016/22.72.29
Verantwoordelijke: Ali Kazemzadeh

NOOT

- ¹ - Dit artikel werd met toelating overgenomen uit het: *Handboek Leerlingbegeleiding*, afl. 18, dec. 1996, p. 231-235, Kluwer Editoriaal, Diegem.
- De adressenlijst werd geactualiseerd door VCIM op 17.11.97.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Europees forum over stedelijk beleid

Op vrijdag 9 januari 1998 heeft het Europees forum over stedelijk beleid onder de titel "naar een levende stad" plaats. Tijdens dit forum zullen exemplarische voorbeelden uit het buitenland aan bod komen waarbijnadrukkelijk de band met Brussel en de Vlaamse steden zal worden gelegd: zelfbeheer van sociale woningen in Liverpool; cultuur als hefboom voor stadsontwikkeling in Kopenhagen, Glasgow en Brussel; wijkontwikkeling en bestuurlijke decentralisatie in Dortmund, Hamburg, Rijsel en Berchem; bestuurlijke en sociale vernieuwing in Haarlem.

Deelname aan dit forum in het LUNA-theater in Brussel, kost 3.900 BF, lunch en congresboek inbegrepen.

Voor meer informatie: De Wakkere Burgers, Liedstraat 27-29, 1030 Brussel, tel.: 02/240.95.25, fax: 02/242.26.10.

Postacademische vorming "Rechten van het Kind"

De Universiteit Gent organiseert sinds het academiejaar 1990-1991 een postacademische vorming over de rechten van het kind. De vorming richt zich tot diegenen die op diverse terreinen professioneel met kinderen werken: zowel juristen (advocaten, parketmagistraten, (jeugd)rechters,...) als mensen werkzaam in een breed maatschappelijk werkveld (onderwijs, jeugdhulpverlening, jeugdwerk,...). De wisselwerking tussen de juridische en maatschappelijke positie van kinderen geldt als belangrijk uitgangspunt van de vorming.

De postacademische vorming 1997-1998 over de rechtspositie van het kind in België met een overzicht in de verschillende rechtsgebieden start op vrijdag 12 december 1997.

Voor meer informatie: Universiteit Gent, Centrum voor de Rechten van het Kind, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent, tel.: 09/264.62.85, fax: 09/264.64.93.

Basistraining in hulpverlening

De Faculteit voor Mens en Samenleving organiseert vanaf maart 1998 een basistraining in hulpverlening. Deze training richt zich tot allen die op de plaats waar ze leven en werken, helpend bezig zijn. Het is een intensieve, op de praktijk gerichte cursus, vertrekkend vanuit het ervaringsgerichte hulpverleningsmodel. De basishoudingen en de basisprocessen van het hulpverleners staan centraal. De training strekt zich uit over één jaar en loopt over 8 weekends en 1 zomerdriedaagse in de Hoge Rielen in Lichtaart.

Een gratis folder met meer informatie kan aangevraagd worden op het secretariaat van de Faculteit voor Mens en Samenleving, Stationsstraat 82 te 2300 Turnhout, tel.: 014/41.53.98., fax: 014/41.84.48.

Vormingprogramma Katholieke Hogeschool Limburg

Het departement Sociaal Agogisch werk van de Katholieke Hogeschool Limburg organiseert op donderdag 12 maart 1998 een studievoormiddag over een orthopedagogische kijk op depressie bij kinderen. Op donderdag 19 en 26 maart 1998 is er een tweedaagse training in interculturele gespreksvoering. "Van probleemoplossend naar probleemstellend begeleiden, een andere kijk op hulpverlening en verantwoordelijkheid" is het thema van de studievoormiddag op donderdag 23 april 1998.

Voor meer informatie: KHLim, departement Sociaal Agogisch werk, graduaat orthopedagogie, Oude Luikerbaan 79, 3500 Hasselt, tel.: 011/28.82.70, fax: 011/28.82.79.

Debatlunches

Het contactcomité van Organisaties organiseert volgens debatlunches:

- dinsdag 27 januari 1998: Isolatiecellen in de bijzondere jeugdzorg en de gehandicaptenzorg.

- dinsdag 3 maart 1998: Werken met contracten versus handelingsplannen.

-dinsdag 12 mei 1998: Veiligheids- en samenlevingscontract van de stad Hasselt.

Deze debatten starten telkens om 12 uur en eindigen om 14 uur. Ze gaan door in de Campus KIPSHO, lokaal D3, Oude Luikerbaan 79 te 3500 Hasselt. Niet-leden betalen 100 BF, voor leden is de toegang gratis.

Filosofen met kinderen

Het onderzoekscentrum "Kind en Samenleving" en het centrum voor praktische filosofie "Zeno", organiseren een introductiereeks "samen filosoferen met kinderen". Doelstelling van deze inleidende reeksen is inzicht, inspiratie en voeding geven om met kinderen (vanaf 5 jaar) en jongeren te filosoferen.

Per cursusreeks van 3 dagen betaalt men 4.000 BF. Er is een reeks tijdens het schoolverlof op 23 en 24 februari en op 14 maart of tijdens de werkdagen op 6 en 13 februari en op 6 maart.

Voor meer informatie: Kind en Samenleving, Moniek Van Hout, Nieuwelaan 63, 1860 Meise, tel.: 02/269.71.81, fax: 02/269.78.72.

Kinderparticipatie op school

De kinderrechtswinkels, de kinder- en jongerentelefoon en het onderzoekscentrum "kind en samenleving" organiseren op 18 maart 1998 in de Vooruit te Gent een project rond kinderparticipatie in de basisscholen.

Het project omvat 3 delen: een markt voor initiatieven rond kinderparticipatie die door de kinderen zelf worden voorgesteld; een kindercongres van en met kinderen; een tweedaags seminarie voor leerkrachten rond kinderparticipatie.

Scholen of klassen die rond participatie bezig zijn en hun project op 18 maart willen voorstellen, kunnen de beschrijving van hun project opsturen naar Dr. Jan Van Gils, Nieuwelaan 63, 1860 Meise. Voor meer informatie: Kind en Samenleving, 02/269.71.80; Kinderrechtswinkels, 09/233.65.65; Kinderen en Jongerentelefoons, 02/534.37.43.

Het onderwijszakboekje 1997-1998

Zoals elk jaar is er ook nu een nieuwe editie verschenen bij Kluwer Editorial van het onderwijszakboekje waarin men als onderwijspersoneel alles kan lezen over zijn of haar statutaire, juridische en administratieve toestand. Daarnaast bevat dit boekje ook een lijst van adressen die nuttig zijn voor de uitdieping van de persoonlijke situatie.

De editie 1997-1998 bevat o.a. de nieuwe uitvoeringsbesluiten inzake het personeelsstatuut van het decreet voor het basisonder-

wijs. Ook de uitvoering van de CAO 1995-1996, die als belangrijkste wijziging het recht op de loopbaanonderbreking inhield, is opgenomen in deze nieuwste editie.

Een los exemplaar kost 1.433 BF. Wie zich abonneert op het onderwijszakboekje betaalt voor een exemplaar 1.223 BF en ontvangt automatisch een jaarlijks geactualiseerd exemplaar. Abonnees ontvangen ook een nieuwsbrief met de meest recente wijzigingen inzake de rechten en plichten van het onderwijzend personeel. Bestellen kan bij Kluwer Editorial, Monique Gobeaux, Kouterveld 2, 1831 Diegem, fax: 02/719.15.19.

Tabel van Mendeljev

SIREV (Scheikundige Industrie Regio Vlaanderen) stelt gratis de vernieuwde uitgave van de "Tabel van Mendeljev" ter beschikking van leerkrachten. Het gaat om een geïllustreerde voorstelling van het periodiek systeem van de elementen met toepassing van chemische stoffen, die nu ook in postervorm verkrijgbaar is, en een handig instrument kan zijn voor leerkrachten scheikunde.

Leerkrachten kunnen dit gratis bekomen mits zij een aanvraagbrief van de school kunnen voorleggen en mits men het zelf gaat afhalen (in elke Vlaamse provincie is een verdeelpunt voorzien). Voor meer informatie over deze publicatie en de verdeelpunten kan men terecht bij het SIREV-secretariaat, Lut Parmentier, Marie-Louizsquare 49, 1000 Brussel, tel.: 02/238.97.87, fax: 02/230.71.18.

DIP in het opbouwwerk en migrantenwerk

De tweede samenlevingsopbouwcahier van VIBOSO gaat over het werken van de DIP-methode in het opbouwwerk en het migrantenwerk. DIP staat voor "Doelgerichte Interventie Planningsmethode". Het cahier is opgebouwd uit praktijkverhalen waardoor de lezer een beter zicht moet kunnen krijgen op de mogelijkheden en beperkingen van deze methode die ontwikkeld werd in de ontwikkelingsamenwerking.

Het cahier telt 68 pagina's en kost 350 BF. Telefonische, schriftelijk of per fax bestellen kan op het secretariaat van VIBOSO, Chantal Van Broeckhoven, Vooruitgangstraat 323, 1030 Brussel, tel.: 02/201.05.65, fax: 02/201.05.14.

Gelijke kansen bij selectie- en bevorderingsambten van het gewoon secundair onderwijs

De cel diversificatie van de Vlaamse Onderwijsraad heeft een brochure samengesteld met de titel "Meer evenwicht in de leiding, ook goed voor onderwijs". Het is een brochure met feiten en cijfers over mannen en vrouwen in selectie- en bevorderingsambten van het gewoon secundair onderwijs. Conclusie van deze brochure is dat, hoewel de onderwijssector in het algemeen een sterke vrouwelijke participatie kent, de doorstroming naar leidinggevende en/of bestuursfuncties niet in verhouding is. Net als in andere sectoren dringen zich positieve acties op ter bevordering van gelijke kansen voor mannen en vrouwen. De brochure bevat daartoe een reeks van aanbevelingen.

Voor meer informatie: Vlaamse Onderwijsraad, Leuvenseplein 4, 1000 Brussel, tel. 02/219.42.99, fax: 02/219.81.18.

De Dienst voor Onderwijsontwikkeling

De Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) werd opgericht bij decreet van 17 juli 1991 als officiële instelling voor de algemene kwaliteitsbewaking in het onderwijs. In de publicatie "Profiel, praktijk, perspectief" wordt de werking en organisatie van deze dienst uiteengezet en geplaatst binnen de algemene ontwikkeling van het Vlaams onderwijsbestel.

Voor meer informatie omtrent de diensten en producten van de DVO kan men terecht op het nummer 02/219.18.00. Inzake documentatiemateriaal (en deze publicatie) kan men terecht bij de Afdeling Informatie en Documentatie van het departement onderwijs, Koningsstraat 71, 1000 Brussel, tel.: 02/219.18.00, fax: 02/219.77.33. Met betrekking tot de ontwikkelingsdoelstellingen en eindtinnen kan er meer uitleg verkregen worden bij de Informatie-

Communicatiecel, Handelskaai 7, 1000 Brussel, tel.: 02/227.12.11, fax: 02/271.53.82.

De rechten van kinderen en jongeren

Dit is de titel van een boekje waarin een antwoord wordt gegeven op 138 concrete, juridische vragen die in de praktijk van de JAC's en andere deinsten geregeld aan bod komen omtrent de rechten van kinderen en jongeren. Deze antwoorden worden voor de duidelijkheid ook vaak geïllustreerd met voorbeelden uit de praktijk. Het boekje werd uitgegeven bij Icarus, telt 104 bladzijden en kost 250 BF. Wie bestelt bij In Petto krijgt een korting van 10%, vanaf 20 exemplaren is er een korting van 15%.

Bestellingen kunnen telefonisch of schriftelijk bij In Petto, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58.

BOEKEN

Bestrijding van racisme en rechts-extremisme. Wetenschappelijke bijdragen aan het maatschappelijk debat.

DE WITTE, H. (red).
Leuven, Acco, 1997, 216 p.

Dit boek doet een poging om de opvallende kloof tussen de wetenschap en de praktijk inzake de bestrijding van racistische denkbeelden en het afremmen van de groei van extreem-rechtse partijen, te overbruggen. Tien wetenschappers uit Vlaanderen en Nederland werkten vanuit hun onderzoekspraktijk en discipline een wetenschappelijk onderbouwde analyse uit, die tevens praktisch bruikbare aanbevelingen bevat ter bestrijding van racisme en/of rechts-extremisme. Aan bod komen psychologen, politicologen, een socioloog, een criminoloog, een historicus, een moraaltheoloog en een cultureel antropoloog.

En Jezus schreef in 't zand. Een christelijke visie op vrijheidsberoving en strafbeleid.

Brussel, Commissie Rechtvaardigheid en Vrede, 1997, 90 p.

Dit boek pleit ervoor om het straf- en gevangenisbeleid in een verruimde context te plaatsen waarbij aandacht gaat naar twee bekommernissen. Aan de ene kant de bekommernis om veroordeelde daders de ruimte te bieden om tot inzicht te komen in hun handelen en om de gevolgen door de persoon van het slachtoffer onder ogen te zien en er wat aan te doen. Daarnaast is er de bekommernis om de rol van gerechtspleging te richten op een probleemaanpak waarbij het slachtoffer optimaal betrokken wordt.

Voortgaande op deze 2 criteria wordt de vraag gesteld of de huidige gevangenis, in hun feitelijk functioneren, niet moeten worden getypeerd als "monumenten van onmacht om adequaat te reageren op een misdrijfgebeuren".

In dit boek komt de Commissie Rechtvaardigheid en Vrede op voor de herwaardering van enkele oeroude maar in onbruik geraakte woorden: mededogen, vergeving en verzoening.

Het boek kost 200 BF (exclusief verzendingskosten) en kan besteld worden bij de Commissie Rechtvaardigheid en Vrede, Huidevetterstraat 165, 1000 Brussel, tel.: 02/502.75.28, fax: 02/502.75.30.

Wanneer alles uitzichtloos lijkt. Het luisterend oor van Tele-onthaal.

DE KETELBUTTER, C.,
Leuven, Davidsfonds.

"Wanneer alles uitzichtloos lijkt ..." is de titel van een boek uitgegeven door het Davidsfonds over de rol van tele-onthaal in de samenleving en over de manier waarop problemen en menselijke communicatiestoornissen kunnen vermeden worden door op een andere manier met elkaar om te gaan.

Tele-onthaal is een soort seismograaf voor de problemen van Vlaanderen en de kortsluitingen in de samenleving. Het boek is gebaseerd op de inzichten en ervaringen van de vrijwilligers van tele-onthaal die steeds een luisterend oor hebben voor grote en voor kleine problemen.

Het boek kost 695 BF en kan besteld worden via overschrijving op rekeningnummer 890-1340140-19 van Chris De Ketelbutter (9840 De Pinte) met vermelding van je naam en adres.

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. 016/32.52.37.

ASLK: 001-2064133-49.

PUBLIKATIES MAJONG/WELWIJS

De redactie Welwijs organiseerde reeds drie studiedagen waarvan de verslagboeken kunnen worden besteld.

DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (250 Bfr.)

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan.

Met bijdragen van : M. Bouverne-De Bie ; J. Heene ; P. Allegaert en L. Vanmarcke ; P. Van Den Bossche en J. Tallon ; J. Hazekamp.

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingsituaties (1993), 139 p. (350 Bfr.)

Leerlingenbegeleiding wordt vaak verbonden met preventie van probleemgedrag en/of tegemoetkoming aan welzijnsproblemen van leerlingen. In feite gaat het om een bredere discussie, nl. hoe vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen wordt op de -veranderende- situaties waarin jongeren opgroeien. In, dit boek wordt deze discussie ondersteund : eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitwerkt.

Met bijdragen van : W. Wielemans ; L. Thys ; N. Vettenburg ; B. Vandewiele ; A. De Wilde ; E. Bruneel en M. Nelissen ; J. Heene ; M. Bouverne-De Bie.

WELZIJSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (350 Bfr.)

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden.

Met bijdragen van : R. Caels ; M. Bouverne-De Bie ; N. Vettenburg ; J. Van Gils ; e.a.

De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de drie verslagboeken samen besteld betaald slechts 800 Bfr.

INHOUD

Bruggen over troebel water? <i>J. Heene</i>	p. 3
Een visie op maatschappelijk werk in het PMS-centrum <i>M. Vranken</i>	p. 4
Leerlingbegeleiding: pedagogische, ethische en juridische aspecten in conflict? <i>A. Aelterman</i>	p. 8
“Probleemleerlingen zijn leerlingen met problemen” <i>G. Daenen</i>	p. 11
Tussen school en wagen Kinderen van voyageurs en zigeuners op de schoolbanken <i>K. De Lathauwer</i>	p. 13
Over “confronterende jongeren” en preventie Een bespreking <i>M. Bouverne-De Bie</i>	p. 17
De boekenbende aan huis stuurt enthousiaste jonge vrijwillig(st)ers op pad als verteller-aan-huis <i>P. Vanspauwen</i>	p. 20
Katern Website, cybergrrls en modemmeiden: meisjes op het world wide web <i>L. Verstappen</i>	p. 23
Preventie rijmt op competentie <i>F. Myny</i>	p. 28
Open schoolcultuur en eerstelijnopvang van leerlingen met socio-emotionele problemen Getuigenis uit de praktijk van een ASO-school <i>K. Vermeulen en M. Holsteens</i>	p. 31
Leerlingbegeleiding: een open dialoog <i>S. Langenberg</i>	p. 35
Spijbelen... wie helpt? Preventief werken t.a.v. het spijbelfenomeen als symptoom van achterliggende problemen <i>K. Lecoutere</i>	p. 38
Wetwijs Meldpunten discriminatie en racisme in het ondewijs VCIM-klachtenbehandeling	p. 43
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 45