

MIO

MAART 1983
2e jrg., nummer 9
verschijnt tenminste
achtmaal per jaar

thema

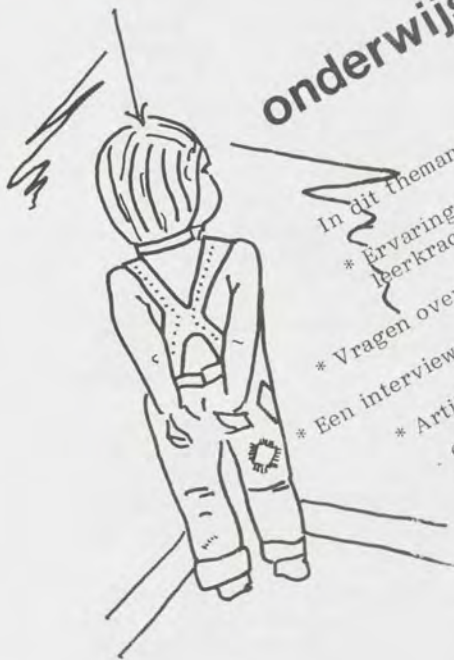
mededelingen opbouwwerk

in dit nummer

onderwijsstimulering

In dit themanummer vindt u onder meer:

- * Ervaringsverhalen van kinderen, ouders, leerkrachten, (opbouw)werkers
- * Vragen over het onderwijsvoorrangsbeleid aan politici
- * Een interview met haagse beleidsmakers van WVC en onderwijs-
- * Artikelen over:
 - een ondersteuningsstructuur voor de onderwijsstimulering
 - kansenongelijkheid in het onderwijs
 - emancipatie en onderwijsstimulering
 - informatie-uitwisseling
 - een nieuw medium in het contact met buitenlandse ouders



H

	pag.
- <i>Ten geleide: Positie gebruikers afwezig en positie opbouwwerk verengd in onderwijsvoorrankingsnota</i>	3
- <i>Onderwijsaktiveringswerk in Oude Pekela; 10 jaar ervaringen van ouders en leerlingen</i>	5
- <i>Kan het in Friesland alleen vriezen of ook dooien? Ouderparticipatie op het platteland</i>	9
- <i>In Leeuwarden: Geen geld voor initiatief van onderop</i>	11
- <i>(Ver)wordt het onderwijsvoorrankingsbeleid niet tot een "Vlag op een modderschuit"? Vragen inzake het onderwijsvoorrankingsbeleid aan politici van PvdA, CDA, VVD en CPN</i>	13
- <i>Onderwijs en(i)ge poort? Kanttekeningen bij filosofische oprispingen in de media</i>	16
- <i>Wettelijk kader onderwijsstimulering nog maar de vraag. Interview met beleidsmakers uit "het haagse"</i>	18
- <i>Ondersteuningsstructuur voor welzijnswerk in de onderwijsvoorrankingsgebieden. Pleidooi voor netwerk-structuur en integrale aanpak</i>	21
- <i>Afstemming onderwijsstimulering en volwassenenedukatie. In Scheveningen/Duindorp is er een duidelijke relatie</i>	23
- <i>Dreigende gescheiden ontwikkelingen binnen het Nederlandse onderwijs. Reportage van IKON-radio in volksbuurt Amsterdam</i>	26
- <i>Ervaringen van een ouder in een stadsvernieuwingswijk. Een ouder uit Rotterdam beschrijft haar bemoeienis met het onderwijs aan haar kinderen</i>	30
- <i>Kontakt met buitenlandse ouders: een nieuw idee. In Nijmegen gebruiken ze een ongebruikelijk medium</i>	32
- <i>Moeilijkheden en plezier bij Nederlands geven aan een anders-talige</i>	35
- <i>Kinderkrant Transvaal. Eén van de praktijk-gerichte projecten van de onderwijsvereniging uit deze Haagse buurt</i>	36
- <i>Sukselvalle strijd voor eigen lagere school. Een lange en moeizame strijd in de Alkmaarse wijk Schermerhorn. Met resultaat</i>	38
- <i>Ouders moeten meer steun krijgen. In Rotterdam waren ouders minder gelukkig bij de - uit nood gedwongen - oprichting van een eigen school</i>	41
- <i>Ervaringen met onderwijsstimulering. Hoe kom je aan informatie? Eerste stap voor landelijke informatieverspreiding</i>	43
- <i>Kansenongelijkheid in het onderwijs. Artikel over veranderende opvattingen van deze problematiek</i>	45
- <i>Emancipatie en onderwijsstimulering. Ook in het kader van onderwijsstimulering moet er extra aandacht zijn voor ontwikkelingskansen van meisjes</i>	53
- <i>Ouders protesteren tegen bezuinigingen. Leidse ouder begon in haar eentje een aktie</i>	55
- <i>Ouders in medezeggenschapsraad. Verslag van een half jaar werken in Leiden-Noord</i>	56
- <i>Werkplan in ontwikkeling. Het belang van werkplanontwikkeling voor ouderkommissies</i>	58
- <i>Welzijnswerk moet eigen eisen stellen aan samenwerking met onderwijs. Impressies van een Limburgse konsulent</i>	59

In de onderwijsvoorrangsnota:

POSITIE GEBRUIKERS AFWEZIG

EN POSITIE OPBOUWWERK VERENGD

Voor U ligt het tweede themanummer van het Mededelingenblad Opbouwwerk. Ditmaal over onderwijsstimulering en opbouwwerk.

Aanleiding voor dit themanummer waren de discussies die werden gevoerd in het samenwerkingsverband opbouwwerk en onderwijsstimulering over het concept onderwijsvoorrangsplan.

Twee belangrijkste kritiekpunten die het samenwerkingsverband had en heeft op de onderwijsvoorrangsnota, zijn:

1. De positie van de gebruikers, d.w.z. ouders, gebruikers, kinderen komt niet of nauwelijks ter sprake in het concept
2. De positie van het opbouwwerk wordt wel heel erg mager afgeschilderd; deze positie wordt verengd tot een puur organisatorische functie.

Bovenstaande twee kritiekpunten geven ook tegelijkertijd de rode draad aan bij het lezen van dit themanummer.

Bij de totstandkoming is gestreefd om de ouders/betrokkenen zoveel mogelijk zelf aan het woord te laten komen. Dit resulteerde zowel in interviews afgenomen door opbouwwerkers als in eigen geschreven stukken. Eén ding komt bij het doorlezen ervan duidelijk naar voren, nl. de taaië volharding waarmee betrokkenen bezig zijn met hun "schoolstrijd".

Het is triest om te moeten constateren dat de "botte bezuinigingsbijl" een hoop motivatie en inzet van betrokkenen met een "no-nonsense"-hauw wegvaagt.

Het is in dit bestek ondoenlijk om een beschrijving laat staan een analyse te geven vanuit welke verschillende soorten motivaties mensen betrokken zijn bij het onderwijsstimuleringsgebeuren. Centraal staat in ieder geval dat men bezorgd is over de ontwikkelingskansen van kinderen.

Dit ontwikkelingskansen hebben dan niet alleen te maken met de onderwijs-situatie in een buurt en/of wijk maar veeleer ook met de inkomenspositie van de ouders, de huisvestingssituatie, de positie van etnische minderheden, de speelmogelijkheden enz. Oftewel: achterstelling heeft te maken met een complex van factoren waarvan het onderwijs slechts een onderdeel is.

Door de afbraakpolitiek die gevolgd wordt door deze regering dreigt de onderwijsstimulering een soort "laatste vlag" op de nu alom gekonsta-teerde modderschuit te worden. En zelfs dat is nog de vraag gezien de kritische vragen die vanuit de regeringsfrakties gesteld worden of onderwijsstimulering wel of niet wettelijk kader moet krijgen. Dit soort signalen uit het "haagse" doen ons het ergste vrezen.

Dat onderwijsstimulering benaderd moet worden vanuit de brede optiek van leefbaarheidsvraagstukken die zich in een wijk of buurt voordoen blijkt uit een aantal artikelen die in dit themanummer zijn opgenomen. Dit brengt mij op het tweede kritiekpunt m.b.t. de onderwijsvoorrangsnota, nl. de manier waarop de positie van het opbouwwerk wordt afgeschilderd. De onderbelichting van deze werkvorm in de nota wekt verbazing. Niet alleen omdat het belang van het opbouwwerk in het stimuleringswerk wel is gebleken, maar vooral ook omdat bij het onderwijsstimuleringswerk bij uitstek opbouwwerk know-how kan worden toegepast, t.w.

- * sociaal-organisatorische steunverlening: bij de ontwikkeling en het onderhouden van samenwerkingsprocessen tussen een betrekkelijke hoeveelheid van groepen, organisaties en instanties
- * strategische steunverlening: bij de bepaling van de wijze waarop en de stappenvolgorde waarin en met inschakeling van wei een probleemanalyse en een uitvoeringsplan gestalte krijgt
- * edukatieve steunverlening: bij de bepaling van media, vaststelling van relevante groepen en kaders, inschakeling van bepaalde functies en de schakeling van en naar - vaak intenser gevoelde - maatschappelijke vraagstukken.

Tussen de regels door en soms expliciet kan de lezer aller ad-hoc koalities op buurtniveau bevroeden. In vele gevallen is het opbouwwerk de animator van deze koalities, tijdelijk of permanent, op allerlei niveaus wordt getracht de leefbaarheidsvraagstukken die zich voordoen in een wijk of buurt te operationaliseren.

Terecht stelt Wallage (PvdA) in zijn bijdrage op pagina dat de positie van met name de oude stadswijken drastisch verslechtert en dat geprobeerd moet worden het onderwijsstimuleringsbeleid te behoeden voor een verdere "uitkleedpartij". Al was het alleen maar dat het nog een van de weinige speerpunten is om de positie van bewoners in oude stadswijken, maar ook elders, enigszins overeind te houden en te beschermen. Wij hopen dat dit themanummer daartoe een bijdrage levert.

*Namens het samenwerkingsverband
opbouwwerk en onderwijsstimulering*

Bart Lammers



ONDERWIJSAKTIVERINGSWERK IN OUDE PEKELA

10 jaar ervaringen van ouders en leerlingen

In juli 1972 startte in Oude Pekela een experimenteel project rond onderwijs-aktivering, waarbij CRM als subsidiegever de voorwaarde stelde dat de bevolking, de ouders het project zelf moesten invullen. Het project kwam mede tot stand op basis van een aantal onderzoeken waaruit bleek dat er nogal wat schortte aan de onderwijspositie van kinderen in Oude Pekela. Ontwikkelingsachterstand in cognitieve zin, weinig school-motivatie e.d. waren enige konklusies.

Om de voorwaarde van het ministerie werkelijk waar te kunnen maken dat ouders zelf het project moesten invullen, werden bij de opzet de volgende uitgangspunten gehanteerd:

- a. uitgegaan wordt van de problemen en vragen die ouders en leerling- en zelf aangedragen
- b. werken aan die problemen en vragen houdt in dat ouders en leerlingen betrokken worden bij het beleidsvoorbereidende en uitvoerende werk
- c. dit dient gewaarborgd te worden in de organisatorische structuur van het project, waarin ouders (en leerlingen) het beleid bepalen, waarbij ze kunnen terugvallen op werkers en adviseurs.

Deze opzet garandeerde dat in de beleidsvoorbereiding en het uitvoerend werk vanaf de start de ouders en leerlingen zelf aangaven wat hun positie was en welke veranderingen ze zelf voorstonden. Door vanaf het begin ouders en leerlingen bij de opzet en uitvoering te betrekken zijn op die manier vele activiteiten gezamenlijk georganiseerd, waarbij de eigen inbreng en activiteiten van ouders en leerlingen een steeds grotere rol gingen spelen.

Aktiviteiten die lagen op het vlak van onderwijs-ondersteuning voor lagere schoolleerlingen, huiswerkvoorzieningen voor leerlingen van het voortgezet onderwijs, ondersteuning van projecten op lagere scholen, het stimuleren van ouderkommissie-werk, het organiseren van cursussen voor ouders en buurtbewoners, voorlichtingsprojecten rond speelgoed, school en beroepskeuze, alcohol en drugs.

Dat ouders zich op de onderwijsbelangen van hun kinderen willen organiseren blijkt uit het feit dat ruim dertig ouders als vrijwillig(st)ers meewerken in de huiswerkklassen, ouders met vaak niet meer dan een lagere school opleiding. Maar het beroep dat vanaf het begin op ouders werd gedaan om hun kinderen te ondersteunen bij het schoolgaan, roept de behoefte aan instructie en scholing op voor ouders die over het algemeen weinig positieve onderwijservaring hebben. Daaruit werd na verloop van tijd de vraag om onderwijs en scholing voor ouders zelf geformuleerd, waardoor via opstapkursussen als "ophalen lagere schoolkennis", de weg naar open-school-projecten en avond-MAVO voor volwassene geopend. Deze positieve ontwikkeling werd het afgelopen jaar abrupt doorkruist door een besluit van de meerderheid van de gemeenteraad in Oude Pekela het project op te heffen, want de scholen konden het wel overnemen. Een onverantwoorde en kortzichtige beslissing die veel ouders en leerlingen woedend heeft gemaakt en in de hiervolgende verhalen van een leerling en ouders doorklinkt:

Huiswerkklas

-Carel heet ik. Ik ben zeventien jaar oud en zit in de 4e klas van de LTS. Ik leer voor timmerman. Toen ik twaalf jaar was, ging ik voor het eerst naar de huiswerkklas. Een van de mederwerksters van het onderwijs-aktiveringswerk (o.a.w.) kende ik al, doordat ze vaak bij ons thuis kwam om te helpen met het invullen van papieren voor de studiebeurs, kinderbijslag enzo. Toen ik naar de L.T.S. ging, kreeg ik veel huiswerk. Thuis zijn we met zes kinderen. Ik ben op één na de oudste. We hadden drie kleine slaapkamers zonder verwarming. In de kleine huiskamer moest ik huiswerk maken, maar zo gauw ik begon had ik die kleintjes op mijn nek. Ze zaten aan mijn schriften, de TV. stond aan, dat huiswerk werd een puinhoop. Gelukkig kon ik naar de huiswerkklas. Een medewerkster kwam mij thuis vragen. Dan ga je er gemakkelijker heen. Vier avonden per week ging ik er altijd heen. Ik zit nu in de vierde klas. In de huiswerkklas heb ik steeds mijn huiswerk gemaakt. Nu willen ze het o.a.w. opheffen en dan gaat de huiswerkklas dicht. Een van de medewerkers is al ontslagen. Nu kan ik nog maar twee keer per week naar de huiswerkklas. Eind maart gaat de huiswerkklas helemaal dicht. De burgemeester heeft gezegd, dat er een nieuwe huiswerkklas komt, maar dat geloven we niet. Wanneer er in april geen nieuwe is, komen we in de problemen. Dan komen de overgangstentamens en eindexamens. Dan is de kans groot dat een aantal van ons zakt of blijft zitten. Ik vind het gemeen wat ze doen. Ik snap niet, waarom zo iets wordt opgeheven. Wat kunnen mensen tegen hebben tegen een onderwijsproject dat ons helpt een diploma te krijgen en ons jongeren ook nog elke avond van de straat houdt. Zonder diploma's kom je helemaal niet meer aan werk: diploma's zijn belangrijk.

We hebben van alles gedaan om de huiswerkklas te redden. Brieven aan de gemeenteraad gestuurd, gepraat met de burgemeester, stukken in de krant proberen te krijgen, demonstraties voor het gemeentehuis. Maar ze laten ons barsten, wij zijn toch maar arbeiderskinderen. We hadden heel lang met de krant gepraat, maar in het verhaal kwam bijna niets naar voren van wat wij verteld hadden. Ik had er vrij van school voor gevraagd. Ze schrijven wat de Hoge Heren willen. De burgemeester ging ons heel moeilijk uitleggen, dat er geen geld is. We snappen er niks van. Voor andere organisaties is wel geld: ze krijgen soms meer. Waarom krijgt de huiswerkklas dan niks meer; dat is toch nuttig. In de huiswerkklas is een goede sfeer. Elke avond is er een pauze, dan kun je over andere dingen praten, waar ik op school niet over durf te praten. Zo wilde ik op een gegeven moment niet meer naar school; ik spijbelde. Een medewerkster van het o.a.w. merkte dat, ging er over praten en we hebben een oplossing gevonden. Zonder huiswerkklas was ik waarschijnlijk al van school geweest.

Mijn jongere broertje en zusje gaan naar een onderwijsactiviteit voor lagere schoolkinderen; dat is ook van de o.a.w.. Ze willen later ook naar een huiswerkklas. Maar ik ben bang voor hen, dat die er dan niet meer is. Ik heb geluk gehad dat de huiswerkklas er tijdens mijn L.T.S. nog was. Maar als ik wil doorleren, zit ik weer met het probleem. In de huiswerkklas zijn elke avond een medewerkster van het o.a.w. en twee of drie ouders aanwezig. Die ouders hebben geen opleiding gehad, ze kunnen dus niet helpen met wiskunde of talen, maar ze helpen wel met overhoren, orde houden en je kunt met hen praten.

We hebben elke maand een leerlingenvergadering. Daar praten we over de huiswerkklas en wat er fout gaat. Daar organiseren we ook elke maand

een gezellige activiteit als disko, bingo, film of zwemmen. Dan doen ook ouders mee. Dat vind ik goed, je leert volwassenen beter kennen en zij ons.

We organiseren ook voorlichtingsavonden over drugs, alcohol, seksuele voorlichting, beroepskeuze. We bereiden dat zelf voor samen met een medewerkster en ouders. We maken dan bijv. eerst een toneelstukje. Uit dat toneelstukje kan dan de deskundige, die komt, zien wat onze vragen en problemen zijn.

Het is gemeen dat ze onze huiswerkklas afpakken en de werksters ontslaan, zonder dat de gemeenteraadsleden ooit de moeite hebben genomen om te komen kijken.

We praten met een aantal ouders die al jaren of een paar jaar betrokken zijn bij het project:

Engeltje was vanaf het begin bij het project betrokken, werkte eerst mee in de onderwijs-ondersteunende activiteit voor lagere schoolkinderen en daarna in de huiswerkklas voor het voortgezet onderwijs. Vanaf het begin lid van het sectiebestuur van het onderwijs-aktiveringswerk.

Ouderinstructie

Mijn kinderen zaten op de lagere school al moeilijk. Mijn zoons waren nog geen maand op de lagere school, toen er al gezegd werd dat ze zouden blijven zitten. Je krijgt direct een stempel opgedrukt en de kinderen kwamen achter in de klas in de donnenrij. Toen is het idee om een huiswerkklasje op te zetten in ons buurthuis opgekomen. Het zoontje van de directeur kan wel huiswerk mee krijgen, dan kunnen mijn kinderen dat ook. Elke maandag, dinsdag en donderdagmiddag werkten we mee om de kinderen uit onze buurt vooruit te helpen. Eerst ging dat nog tegen de wil van de school in. Later kwam er meer begrip van de school en kwamen ze op onze activiteit kijken. Toen zijn ze ook begonnen met ouderinstructie samen met de school en het onderwijs-aktiveringswerk. Als je kinderen dan met meer plezier naar school gaan en er door komen, dan zie je dat je het niet voor niets doet en als ouders wat kunt bereiken. Ook het schoolverzuim is door de huiswerkklassen teruggegaan.

Trijntje die meedoet met nog twaalf ouders aan de cursus "ophalen lagere schoolkennis": Wij hadden niet de kans om te leren, wij moesten mee aardappelen krabben en vroeg aan het werk. Nu leer je in de cursus om te gaan met woordenboeken, wat ook belangrijk is, als je schoolgaande kinderen hebt. Je leert elkaars probleem kennen. Allemaal heb je financiële problemen. Je krijgt meer algemene ontwikkeling en gelijk is het een afleiding en je krijgt meer begrip voor elkaar.

Ann: Andere cursussen kosten vaak veel geld. Hier kun je tegen een kleine vergoeding een dergelijke cursus volgen en kunnen wij ons verplaatsen in de gedachten van de kinderen en wat ze op school meemaken. Alleen die sommen die ze meekrijgen zijn anders dan vroeger en wij leren dat om de kinderen beter te kunnen helpen. De overgang van de lagere school naar het voortgezet onderwijs is voor de kinderen al moeilijk.

Dan zijn er hier beroepskrachten die kunnen helpen en hier worden de kinderen opgevangen. En als je als ouders niet weet hoe het verder moet, dan kun je hier ook terecht. Omdat de beroepskrachten ook bij ons thuis komen, komt er een band en dat is belangrijk. De cursus "ophalen lage-

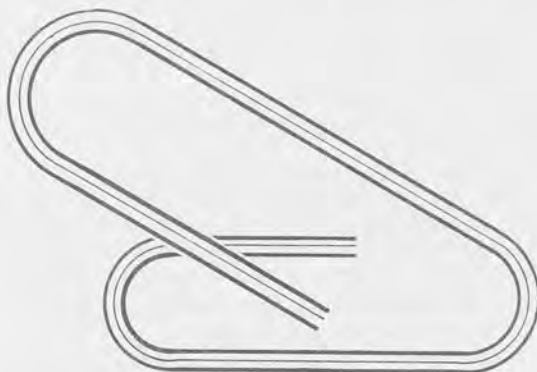
re schoolkennis" komt voort uit dezelfde groep ouders die ook de huiswerkklassen hebben opgezet. Opheffing van het onderwijs-aktiveringswerk betekent dat de groep uit elkaar valt. De school en de andere instanties kunnen dat niet voortzetten. Hier kom je bij mensen die zich niet boven je plaatsen. Hier kunnen wij als oudere in het sektiebestuur en op vergaderingen met andere ouders zelf bepalen welke dingen wij willen en hoe we het aanpakken. Daarom willen wij bij elkaar blijven als ouders en als sektie. Wij laten ons niet verdelen. Wat wij opgebouwd hebben moet blijven!

Onbehoorlijk bestuur

Trijn, voorzitter van de sektie: het belang van het onderwijsaktiveringswerk is vooral dat het de drempels naar het onderwijs verlaagd heeft. Wij hebben bereikt dat ouders nu zelf als er iets is naar de school gaan. Juist die ouders die dat anders niet durfden. Onderwijzers hebben geen tijd voor wekelijkse huisbezoeken en de klassen zijn ook veel te groot om alle kinderen voldoende aandacht te geven. Daarom mag het onderwijsaktiveringswerk niet verdwijnen. Inhoudelijke argumenten voor opheffing zijn door de gemeente niet genoemd. Hun "oplossing" is een huiswerkklas als aanhangsel van het onderwijs en dat is nu juist wat wij niet willen, want dan komt er weinig meer van terecht. Bovendien wil de gemeente er met een koopje van afkomen door de werkers die hier al tien jaar ervaring hebben opgedaan te ontslaan en daarvoor in de plaats twee W.V.M.-ers aan te trekken, die notabene tijdelijk worden aangesteld. Dit is een vorm van onbehoorlijk bestuur.

Als voorwaarde voor de tot-stand-koming van het projekt stelde CRM tien jaar geleden dat de bevolking, de ouders het zelf moesten invullen. Maar nu ouders het zelf invullen en er zogenaamd bezuinigd of geherscht moet worden, probeert men diezelfde ouders buiten spel te zetten als het gaat om de besluitvorming rond ontinuering of stopzetting van dit projekt.

*Hillie Oosterveld,
Stichting Opbouw, sektie
Onderwijs-aktiveringswerk,
F. Clookstraat 141,
9665 BJ Oude Pekela,
tel. 05978- 13144.*



KAN HET IN FRIESLAND ALLEEN VRIEZEN OF OOK DOOIEN?

Ouderparticipatie kan ook, of misschien wel juist op het platteland, volgens Max de Boer van de basisschool te Elahuizen. Hij geeft een verslag van vijf jaar activiteiten.

*Situatie dorp: geïsoleerd gelegen aan de Fluessen
Inwonertal: ± 300
School: een tweemansschool
Kleuterschool: niet aanwezig*

"Ja, joh, op mijn school doen ouders reuze leuk mee. Ze regelen verscheidene dingen, maar ja daar geeft ons "team" ze dan ook de ruimte voor".

Iedereen kent zo wel die voorbeeldjes van uitspraken hoe geweldig ouderparticipatie in het onderwijs kan werken. Als pasbenoemd "hoofd" van een "team" dat slechts bestaat uit jezelf en een andere onderwijzer, kun je dan soms het gevoel van "Dat lukt in onze situatie toch nooit", slecht onderdrukken.

Waarom zou dat bij ons dan toch niet lukken? "Is het wel eens geprobeerd?", ga je je dan afvragen. Je polst eens wat mensen, waarvan je het gevoel hebt, dat ze het dorp wat kennen. En je merkt al snel dat er twee soorten dorpelingen zijn: grofweg gezegd, progressief en conservatief. Ook merk je dat er van de "meester" wordt verwacht dat hij zich neutraal opstelt in alle zaken die het dorp en de school aangaan: Hij hoort dus bij niet één groep! Dat is zo vertellen alle mensen voor hem het veiligst. Na dus enigszins verkennend te zijn bezig geweest, keer je weer terug naar de schoolzaken: wat is er aanwezig? Een bestuur van 5 personen (waarvan gelukkig een meerderheid progressief dacht) en een team van twee personen.

Je gaat dan eens je kollega vragen wat hij van het instellen van een Ouder Commissie (o.c.) denkt. Het zou bij hem geen bezwaren ontmoeten. Met z'n tweeën op weg naar het bestuur. De voorstanders in zo'n bestuur gaan niet al te diep in op de voor- en nadelen, maar de tegenstanders zien het duidelijk niet zitten en gebruiken allerlei persoonlijke argumenten: wie beslist er dan nog, wij zijn toch verantwoordelijk, op zo'n kleine school is dat onzin. Het besluit wordt genomen om het voorstel tot instelling van een o.c. te doen op de te houden ledenvergadering van de schoolvereniging. Het lukt! Het personeel krijgt de vrijheid om voor 1 jaar (als proef) zelf een aantal ouders aan te zoeken die aan de o.c. willen meedoen.

Er worden 6 ouders uitgezocht en op voorstel van het personeel gaan ze ieder voor zich eens opschrijven wat zij vinden wat de taak van een o.c. in ons dorp zou kunnen zijn. Toen alle mogelijkheden geïnventariseerd waren, bleken er ± 50 punten op papier te staan die uiteen liepen van klusjes t/m het meedoen aan activiteiten in de school. Dit totaal werd voorgelegd aan het bestuur dat daar met wat kanttekeningen in meerderheid akkoord mee ging. Op deze manier was er dus in principe een taakverdeling afgesproken tussen bestuur en de o.c. Vanaf dat moment gingen de school- en dorpszaken duidelijk in de lift.

We gaven ons op voor het Projekt Kleine Scholen: een drie jarig projekt dat inhield dat we ons gingen voorbereiden op de komst van kleuters in onze kleine tweemansschool. Er werd in het kader van de werkwijze van

het projekt kleine scholen een Plaatselijk Advies- en Overlegorgaan (P.A. (P.A.O.) ingesteld, dat tot taak kreeg een advies op te stellen, hoe de komende basisschool er zowel intern als extern zou moeten uitzien. In dit P.A.O. hadden vertegenwoordigers zitting uit het personeel van de school, uit de o.c. en uit het dorp. Deze P.A.O.-groep kwam na $\pm 1\frac{1}{2}$ jaar snel werken, met veel adviezen waarvan ik er één uitpik.

Stukje dorpsseenheid hersteld

De identiteit van de school was Prot.Christelijk en volgens de voorstellen van de P.A.O. zou dat moeten veranderen in Neutraal of liever Algemeen Bijzonder. De motivering was o.a. dat er te veel mensen hun kind naar de school stuurden die zich in feite toch niet meer aangesproken voelden door de uitgangspunten van het P.C.-onderwijs.

Je begrijpt misschien "weer van stal of gaan emotionele argumenten aanvoeren. Toch moet gezegd worden dat na de zeer uitgebreide en uitgetypte informatie die iedereen in het dorp van te voren had gekregen over deze materie, de voorstanders zeer overtuigend in de meerderheid waren. En na de deskundige informatie van bestuurszijde werd dan ook besloten de Prot.Christelijke schoolvereniging op te heffen en de Algemeen Bijzondere schoolvereniging op te richten.

Vanaf dat moment kon iedereen, katholieken, protestanten en niet-kerkelijk gezinde mensen, gekozen worden in ons bestuur. En daarmee was ook binnen de school een stukje dorpsseenheid hersteld die er bijna een eeuw geleden was uitgehaald.

Wat werd er meer gedaan met en door de ouders? Er werd in het kader van het kleine scholen projekt een Projektgroep in het leven geroepen, bestaande uit vertegenwoordigers uit het bestuur, het voltallige personeel en ± 10 ouders van kleuters en lagere schoolkinderen.

Wij hebben met elkaar eerst eens geprobeerd welke moeilijkheden we volgens ons zouden tegenkomen als we straks basisschool willen worden. We noemden dat "knelpunten". We vonden dat we straks in onze basisschool niet meer met vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en biologie zouden moeten werken, maar meer vanuit een "thema" zoals "energie". Tevens moeten ouders kunnen bepalen wat er op school geleerd en gedaan wordt. Dus hebben we 2 jaar lang als groep (± 13 personen) lessen ontwikkeld, waarbij ouders bepaalden wat er wel of niet moest gebeuren. Dit was bijzonder aangenaam en zinvol. We gaan hier in de toekomst zonder meer mee door. In diezelfde groep kwam naar voren dat de kleuterschool geen rapport heeft en de lagere school wel. Wat gebeurt er dan op de basisschool? (dus weer een "knelpunt")

We zijn dus weer om de tafel gaan zitten en hebben gezegd wat vinden jullie als ouders belangrijk om van je kind te weten? Dus is er een rapportagemodel ontwikkeld dat voor 100% door de ouders is ingebracht en vastgesteld.

Dit waren zo 2 voorbeelden van knelpunten waar ouders en onderwijzers gezamenlijk probeerden oplossingen voor te vinden. Natuurlijk worden vanuit de o.c. nog veel meer activiteiten ontplooid: b.v. opknappen van het schoolplein, meewerken met bepaalde creatieve middagen, fungeren als leesmoeder enz.

Enkele konklusies

1. We gaven dit artikeltje de titel mee: kan het vriezen of dooien in Friesland. Je kunt de bevroren situatie (dus geen ouderparticipatie) ontdooien, ook op het platteland. Misschien juist daar. Je moet dan

als personeel je *niet* neutraal opstellen en progressieve krachten proberen te bundelen. De kritiek komt dan op de groep terecht en dus maar voor een deel op jouw kop.

2. Een actiever school bewerkstelligt een actiever dorpsgebeuren. Veel ouders die zich met de problematiek van onze kleine school gingen bezig houden hebben inmiddels ook taken op zich genomen in andere dorpsactiviteiten. Het is een soort uitstralingseffekt. De school zit als het ware als een spin in het web. Alle draden van activiteiten komen terecht bij de school. B.v. de driemaandelijkse schoolkrant werd omgebouwd tot een maandelijkse *dorpskrant*.
3. Je moet je als personeel niet "al-wetend" opstellen maar "kwetsbaar" t.o.v. de ouders. Onze gedachten als personeel bleken wel eens te theoretisch te zijn en een discussie met ouders dwingt je ertoe goed, duidelijk en concreet te formuleren en de theorie om te zetten in praktischer bewoordingen en uitgangspunten.
4. Dit zeer beknopt en niet volledig verslag geeft een overzicht van de activiteiten van 1978 - 1983. Dat is geen eindpunt maar duidelijk een fase die moet leiden naar de uitgangspunten zoals die destijds door de Innovatie Commissie Basisonderwijs zijn geformuleerd.

Max de Boer

*Alg. Bijz. basisschool, Buorren 8,
8581 KC Elahuizen (Fr.)
tel. 05140-2628 (privé)*

GEEN GELD VOOR INITIATIEF VAN ONDEROP

Op stedelijk initiatief, zonder financiële ondersteuning van de landelijke overheid is in 1977 een onderwijsstimuleringsproject, het zogenaamde project Onderwijs en Samenleving opgestart. In twee wijken in de stad, de naoorlogse wijk Schieringen/Heechterp en de oude stadswijk Vegelin/Achter de Hoven worden projectgroepen opgericht. Hierin zijn alle actieve groeperingen in de wijk vertegenwoordigd, zoals het wijkcomité, de peuterspeelzalen, de scholen en hun oudercommissies. De Schooladviesdienst, de Stichting Sociaal Cultureel Werk Leeuwarden en het Centraal Orgaan Leeuwarden (instelling voor opbouwwerk) leveren vanuit de bestaande beroepskrachten in de wijk een minimale ondersteuning aan het project.

De opzet is niet van bovenaf een plan in de wijk te droppen maar vanuit een groei-model komen tot een door ouders/wijkbewoners gesteunde aanpak. Hieronder wordt een indruk gegeven van de activiteiten zoals deze in de wijk Schieringen ontwikkeld zijn en uitgevoerd worden.

De eerste jaren staan in het teken van de relatieontwikkeling tussen twee verschillende werelden: het onderwijs en het welzijnswerk. Een belangrijke doelstelling is dan de relatie tussen de wijk-school-gezin verbeteren. In het concrete werken in buitenschoolse projecten krijgt de samenwerking en de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het gehele project vorm. In 1980 raken steeds meer ouders/wijkbewoners betrokken bij de activiteiten. De doelstelling wordt verbreed naar: 'het bieden van goede ontwikkelingsmogelijkheden voor de kinderen en hun ouders in deze wijk'. Het project wordt verder uitgebouwd:

- Er worden een aantal voorzieningen opgezet (a)
- De medewerking van ouders aan onderwijs zelf ontstaat (b)

- Ouders hebben de behoefte ervaringen over opvoedingsvragen uit te wisselen (c).

ad a De voorzieningen

Speel-o-theek: Een groepje enthousiaste ouders die de praatavonden rondom Spelen bezoekt, richt i.s.m. de stedelijke werkgroep Speel-o-theek een uitleenpunt in het wijkcentrum Schieringen op. Voor de mensen met de smalle beurs waarvan er vele in de wijk wonen een goede gelegenheid de kinderen met goed en verantwoord speelgoed te doen spelen.

Huiswerkbegeleiding: Kinderen van de eerste klas van het voortgezet onderwijs kunnen twee keer per week in een rustige omgeving hun huiswerk maken. De leiding legt vooral de nadruk op het leren leren.

Kinderopvang: Op initiatief van de projectgroep starten vrijwilligsters met een kinderopvang tussen de middag in de peuterspeelzaal van het wijkcentrum. Stedelijke ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat er een vaste kracht is voor de naschoolse opvang zodat er nu een hele-dag-opvang gerealiseerd is.

ad b De medewerking van ouders aan het onderwijs zelf ontstaat.

Vanuit de ouderpraatavonden ontstaat het idee van een oudergroep bestaande uit ouders van de verschillende scholen uit de wijk. Deze groep is inmiddels aan het derde seizoen bezig en bereidt de uitvoering van activiteiten van een gezamenlijk gekozen thema voor. Alle betrokken partijen zijn tevreden over de bereikte resultaten. De thema's die aan de orde zijn geweest: Natuur in en om de wijk, Wonen, Voeding, Kind en Boek. Vanaf het thema Kind en Boek worden bij de activiteiten de ouders van de kinderen nadrukkelijker betrokken. Het opbouwwerk is samen met de schooladviesdienst de begeleiding van de houdergroep. De inzet hierbij is de medewerking van ouders aan het onderwijs ook te leiden naar invloed van ouders op het onderwijs.

ad c Ouders wisselen ervaringen uit over opvoedingsvragen.

Op de koffieochtenden van één van de peuterspeelzalen is behoefte aan gericht praten over opvoedingsvragen. Daartoe wordt een gespreks-groep opgericht.

Tot slot.

Na de voorzichtige start, het uitbouwen van het project is nu de basis in de wijk aanwezig voor een verdieping/intensivering van de bestaande activiteiten. De toch al minimale inzet van de beroepskrachtentijd heeft echter de grens van het mogelijke bereikt. In 1982 is daarom op basis van een gemeenschappelijke probleemanalyse en een werkplan voor intensivering van de bestaande activiteiten een subsidieaanvraag met o.a. een post personeel in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid richting de STOS gegaan. Deze heeft zonder meer de aanvraag doorgestuurd naar het ministerie van WVC. Deze antwoordt met een vierregelig schrijven dat financiële middelen ontbreken. Schrijvend dat een initiatief van onderop, een zo hoog in het vaandel geschreven uitgangspunt in het beleid, het moet afleggen tegen projecten die zwaar gesubsidiëerd van start zijn gegaan.

Truus Stam

*Centraal Orgaan Leeuwarden (COL),
Emmakade 66a, 8933 AT Leeuwarden,
Tel. 058-150775.*

VLAG OP EEN MODDERSCHUIT?

vragen aan politici inzake onderwijsvoorrangsbeleid

politiek

M.O. legde aan de twee regeringspartijen en aan een grote en kleine oppositiepartij enkele vragen voor over het onderwijsvoorrangsbeleid. Jacques Wallage (PvdA) bijt de spits af, gevolgd door de antwoorden van mevrouw M. Andela-Bauer (CDA) en de heer J. Fransen (VVD). De CPN antwoordt namens de fractie bij monde van Dick Oudeamster.

Het al lang in voorbereiding zijnde onderwijsvoorrangsplan verschijnt binnen de context van zeer diep ingrijpende, louter budgettair bepaalde, bezuinigingen op onderwijs- en welzijnsgebied. En ruimer gezien verschijnt het (met het oog op de betrokken bevolkingsgroepen) in een context van werkloosheid, verlaagde uitkeringen en verhoogde woonlasten. Verwordt hierdoor het onderwijsvoorrangsbeleid niet tot een soort ordinaire "vlag op de modderschuit"?

Wallage (PvdA):

Dit risico is aanwezig, met name omdat de omstandigheden in de ouderestadsvernieuwingswijken snel verslechteren. Vanaf het begin is het duidelijk geweest dat het onderwijsstimuleringsbeleid alleen geen aanzetten tot een oplossing geeft, het gaat om meer factoren.

Je zou het ook omgekeerd kunnen zeggen, dat juist nu het zo slecht gaat het van essentieel belang is nu door te zetten met het onderwijsstimuleringsbeleid, wat dat betreft is het belangrijk ieder instrument veilig te stellen.

Bovendien is het niet alleen een rijksverantwoordelijkheid, ook de gemeenten zullen hun steentje moeten bijdragen en zullen dit moeten inpassen in hun eigen beleid voor de wijken. Een stad als Groningen bleef die voorrang waarmaken.

Andela-Bauer (CDA):

Neen, het onderwijs verwordt niet tot een soort ordinaire "vlag op een modderschuit". Het CDA stelt met nadruk dat ondanks alle harde en noodzakelijke ingrepen de opvang en ontplooiing van laaggeschoolden en leden van etnische groeperingen voor wie dit beleid noodzakelijk is, verder moet gaan en waar mogelijk moet worden geïntensiveerd. Het regeerakkoord CDA-VVD stelt in de onderwijsparagraaf dat aan het parlement een wetsvoorstel zal worden voorgelegd ter regeling en bekostiging van experimenten en projecten. Dit houdt in dat er op dit stuk geen tijdelijke maatregelen worden getroffen waardoor de projecten gegarandeerd zijn van de nodige financiën. Voorts kan verwezen worden naar de minderhedenparagraaf in het regeerakkoord, nl. het wegwerken van achterstanden.

Aan de situatie van de doelgroep willen wij geenszins voorbij gaan, vandaar dat de fractie van het CDA een samenhangend beleid tussen onderwijs en arbeidsmarkt voorstaat.

Onderwijs en welzijn zijn twee terreinen met ieder een eigen gedachtenwereld, die in het belang van het "gelijke kansen onderwijs" bevruchtend op elkaar zouden kunnen inwerken. Mijn fractie zal zich sterk maken om de gedachtenwerelden in elkaar te laten vloeien in het belang van het O.V.B.

Franssen (VVD)

Het onderwijsvoorrangsbeleid is niet en wordt niet tot een "vlag op een modderschuit". Binnen de context van de noodzakelijke bezuinigingen terwille van het economisch herstel op langere termijn, waarbij in de visie van de VVD de echte minima zoveel mogelijk worden ontzien, wordt ook binnen een krappere wordende onderwijsbegroting het onderwijsstimuleringsbeleid prioriteit gegeven om inhoud te geven aan onderwijsdoelstelling: extra hulp aan kansarme kinderen. Hierbij merk ik nog op dat kansarm-zijn talloze oorzaken kan hebben: niet alleen sociaal-economisch, maar ook sociaal-culturele en emotionele. Bij de klassevergroting worden de stimuleringscholen ontzien.

Voor het onderwijsvoorrangsbeleid zijn in de meerjarenramingen middelen vrijgemaakt. De VVD is wel van opvatting dat op langere termijn het onderwijsvoorrangsbeleid geïntegreerd moet worden in het totale vernieuwingsbeleid van de nieuwe basisschool, waar in principe ieder kind met zijn/haar aanleg en talenten, maar ook beperkingen zich optimaal moet kunnen ontplooiën.

Oudeamster (CPN):

Het is duidelijk dat de nu voorgestelde bezuinigingsmaatregelen en zeker de verhoging van de groepsmaat, vooral die groepen treft die toch al met een achterstandssituatie opgescheept zitten. Datgene wat de laatste jaren met veel inspanning is opgezet wordt nu als het ware met de moker bewerkt. Toch is in zo'n situatie een stimuleringsbeleid geen luxe, al was het alleen maar om een deel van de schade die wordt aangericht teniet te doen en te voorkomen dat bepaalde bevolkingsgroepen onevenredig getroffen worden.

Het "opruimen van belemmeringen en verruimen van ontwikkelingskansen" vraagt om een goede analyse van maatschappelijke omstandigheden in concrete situaties en een daarop gebaseerd, met de betrokkenen ontwikkeld, werkplan. In dat licht biedt het onderwijsvoorrangsplan een niet-gemotiveerde a priori-keuze door nadrukkelijk veel meer middelen aan de onderwijskant ter beschikking te stellen. Dat kan al naar gelang de plaatselijke situatie juist of onjuist zijn. De gedachte dringt zich op dat (gevestigde) departementale beleids- en budgetverhoudingen ten onrechte doorslaggevend worden voor de praktijk. Dient niet de voorkeur gegeven te worden aan een "inter-departementaal beheerd budget", dat niet departementale posities, maar plaatselijke analyses en werkplannen tot uitgangspunt neemt?

Wallage (PvdA):

Bij de uitwerking van het onderwijsvoorrangsbeleid moet het mogelijk zijn om te kunnen schuiven tussen de verschillende subsidiestromen. Per situatie moeten aksent-verschuivingen mogelijk zijn tussen binnen-schoolse en buiten-schoolse activiteiten. De besteding van de gelden moet met de nodige flexibiliteit gepaard gaan. Betrokkenen bepalen zelf de zwaarte van de twee "poten" werkzaam in de onderwijsstimulering. Het concept van de gebiedsautoriteit zoals voorgesteld in de onderwijsvoorrangsnota biedt hier goede mogelijkheden voor. Het kan in ieder geval de garantie geven dat op lokaal niveau de draden bij elkaar komen.

Andela-Bauer (CDA):

Het O.V.B. bouwt voort op het onderwijsstimuleringsbeleid en het beleid ten behoeve van het onderwijs aan etnische groeperingen. Uiteindelijk zal de wet een regeling moeten bevatten van de aanpak in en rond het onderwijs van de onderwijsachterstanden die kinderen ten gevolge van een complex van sociale, culturele en economische factoren hebben. Het einddoel van het O.V.B. moet zijn dat de achterstanden ingelopen worden en

daarbij wordt er voldoende rekening gehouden in financiële zin, met de eventuele oorzaken van achterstanden. Het zou niet goed zijn de zaken los van elkaar te zien en dus ook interdepartementaal het budget te laten beheren.

Franssen (VVD):

Het Onderwijsvoorrangsbeleid moet naar ons oordeel primair gericht zijn op het in de school scheppen van voorwaarden waar de ontwikkeling van het kind het best mee is gediend. De relatie school-buurt kan daarbij niet worden gemist. Samenwerkingen wisselwerking is daarbij nodig. Dit alles laat onverlet het creëren van een mogelijkheid waarbij de plaatselijke situatie nadrukkelijk op de voorgrond kan worden geplaatst waar het gaat om de opstelling van werkplannen. Die vrijheid moet er binnen zekere grenzen en met toetsing door de inspectie wel degelijk zijn. De toepassing van de "budget-gedachte" kan daarin uitstekend passen, mits die controle op effectief gebruik van de middelen mogelijk maakt.

Oudeamster (CPN):

Achterstandssituaties zijn niet alleen en ook niet in de eerste plaats aan te pakken via onderwijsbeleid. Werkgelegenheidsbeleid, een inkomensbeleid dat de koopkracht van de laagstbetaalden beschermt, stimulering van de sociale woningbouw, verbetering van de positie van minderheden, het zijn allemaal elementen van een beleid die noodzakelijk zijn wil onderwijsvoorrangsbeleid uit de verf kunnen komen. Dat vereist een ander regeringsbeleid. Het huidige regeringsbeleid vergroot die achterstandssituaties alleen maar. Tegen die achtergrond kan weinig verwacht worden van een interdepartementale aanpak. Aan de andere kant zou het toe te juichen zijn als op lokaal niveau het onderwijsvoorrangsbeleid ontwikkeld wordt in samenhang met andere beleidsterreinen; de sociaal-ekonomische problematiek, het huisvestingsbeleid en het sociaal-kulturele beleid.

Ondanks het feit dat het onderwijsvoorrangsplan aangeeft dat criteria-stelling nogal een betrekkelijke zaak is, worden als konsekwentie van die criteria-stelling nogal totale konklusies getrokken, in de zin van "alles" of "niets". Deze nogal ergerlijke eigenschap van beleidsvorming verontachtzaamt niet alleen de betrekkelijkheid van "urgentie"verschillen, maar is ook weinig inspirerend voor de ontwikkeling van initiatieven in (nog-net-)niet-aangewezen gebieden. Hoe beoordeelt U de mogelijkheid om naast "aangewezen" projekten ook z.g. "spontane projekten" te bevorderen en te bemoedigen (met b.v. een beperkte subsidie op jaarbasis) om "niks doen" te voorkomen en tenslotte ook omdat spontane projekten soms zeer goede resultaten kunnen boeken.

Wallage (PvdA):

Ik ben beducht voor verwatering van het beleid. Er zullen duidelijk koncentraties moeten komen. Ik ben er niet voor iedereen een beetje te geven en dus niemand niets. Je moet voorkomen dat je er een vergiet van maakt. We zullen moeten toewerken naar een goede criteria-stelling, de manier waarop dat tot nu toe is geschied op basis van gegevens van het sociaal cultureel planbureau is beslist niet toereikend. Ik ben er beslist op tegen om allerlei deuren open te zetten terwijl wij nog niets in huis hebben.

Andela-Bauer (CDA):

Mijn fraktie staat niet afwijzend tegenover spontane projekten, omdat wij ons ervan bewust zijn dat achterstanden ook vanuit en door de doelgroep ingelopen kunnen worden. Wel moet er op gelet worden dat de spontane

projecten voldoen aan de vereiste criteria. In dit kader valt er daarom te denken aan een "experimenteer artikel" in de wet O.V.B.

Franssen (VVD)

In een tijd waarin zeer zuinig met de beschikbare middelen moet worden omgesprongen, moet afwegingen tussen wat wel en wat niet door de overheid moet worden bekostigd meer dan ooit zorgvuldig plaatsvinden. Naar de opvatting van de VVD zal het onderwijsvoorrangsbeleid uiteindelijk op moeten gaan in het vernieuwingsbeleid. Om die reden moeten criteria voor de aanwijzing van onderwijsvoorrangsgebieden nú wel scherp worden getrokken. Alleen dan is er een gerichte aanpak goed mogelijk, overigens met inbegrip van het op de vorige vraag gegeven antwoord.

Om datgene te bereiken wat u wilt, zal extra aandacht moeten worden besteed aan de overdraagzaamheid van de resultaten van het onderwijsvoorrangsbeleid: een moeilijk punt tot nu toe. Daarmee moet worden bereikt dat het onderwijsvoorrangsbeleid op kan gaan in het brede spectrum van het vernieuwingsbeleid.

Oudeamster (CPN):

De onderwijsfinanciën maken de realisering van een groot aantal projecten, die gezien de criteria recht zouden hebben op subsidie, onwaarschijnlijk. Het zou tegen die achtergrond goed zijn als er aan de gemeenten financiële mogelijkheden verschafte worden om op bescheiden schaal in te spelen op spontane initiatieven.

ONDERWIJS EN (I)GE POORT?

Zoals een decennium geleden binnen de context van de "grenzeloze groei" talrijke "brainwaves" opbloeden rond de volle honingpot, zo ontstaan tal van filosofische oprispingen die wonderwel corresponderen met de lege schatkist. Het wekt dan ook nauwelijks verbezing dat er midden onder de beschielingen rond Deetman's begroting iemand op staat die zegt, dat het allemaal wel minder kan. In NRC-Handelsblad van 19 februari weet Rita Kohnstamm, hoofdredactrice van het blad Ouders van Nu, mee te delen dat het allemaal wel minder kan.

Kleine(re) klassen leiden tot te veel aandacht voor het individuele kind, dat wordt maar onzelfstandig en ego-centrisch. Rita vergelijkt de school-situatie met de ontwikkelingskansen in gezinnen. Binnen grote gezinnen krijgen individuele kinderen minder aandacht en zij worden dien ten gevolge "flink". Duidelijk dus, dat er heden ten dage heel wat slap-janus-sen opgroeien. Zelfs stelt Rita een gevaarlijk dubbel-effekt vast: de kinderen vandaag komen al uit kleine gezinnen en vervolgens ook nog 'ns een keer in kleine klassen.....

Een gelegenheden-theorie van formaat, op haar beurt leidend tot een (politiek) dubbel-effekt, want al de volgende dag weet de Volkskrant -uiteraard er voor kiezend het kwaad bij de wortel aan te vatten- de enige structurele oplossing: kinderen maken! De enige kans om aan generaties van ego-centrische drammertjes te ontkomen.

En even rap duikt het Algemeen Dagblad op de zaak, hetgeen uiteraard tot geheel andere conclusies leidt: zie je wel, er valt best wat te snijden en dat kan zelfs tot positieve uitkomsten leiden.

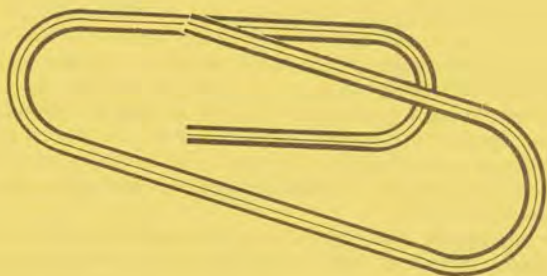
Inhoudelijk van wat meer gehalte zijn enkele overwegingen die Rita Kohlstamm in het begin van haar NRC-artikel lanceert. Daar vraagt zij zich af in hoeverre het juist is de school als "enige poort" te beschouwen om toegang te krijgen tot de samenleving en cultuur. Zij vraagt zich af in hoeverre het nou juist is alles in de school te proppen en wijst op het bestaan van vele media, instrumenten en kansen die op andere wijzen kunnen voorzien in ontwikkelings-mogelijkheden, dikwijls ook directer aansluitend op ervarings- en belevings- realiteiten en daarmee perspectieven opnemend voor latent leren en ervarings-leren.

Het is een van de basis-principes in goed onderwijs-stimuleringswerk om juist de (verborgen) ontwikkelings-kansen in de dagelijkse omgeving van het kind te benutten en belemmeringen daar in de weg te nemen. Het tot stand brengen van een dergelijk positief ontwikkelings-klimaat is inderdaad maar betrekkelijk gedetermineerd door het binnen-schoolse. Soms wordt in het onderwijsstimuleringswerk -maar ook door het "beleid": zie de onderwijsvoorrangsnota- al te gemakkelijk gegrepen naar een "programmatische aanpak", gebaseerd op de voor-gegeven dominante positie van het instituut school. Hierdoor realiseren school en sociaal-cultureel werk-instellingen dan weliswaar gemeenschappelijke "produkten" zoals een boekje of een voorstelling. Maar voor kinderen en ouders blijven dat "incidenten" en een werkelijke aktivering, c.q. het creëren van een positiever ontwikkelings-klimaat blijft achterwege. De overmatige nadruk in het Onderwijsvoorrangsplan op het instituut school is dan ook a prioristisch van aard.

De overweging om onderwijsstimulerings-middelen minder a prioristisch binnen een exclusieve onderwijs-context te plaatsen, biedt vooral mogelijkheden om te ontwikkelen werkplannen meer af te stemmen op concrete maatschappelijke omstandigheden en "kansen" ter plekke. Voor "bezuinigers" biedt het geen soelaas, slechts de aanwending van de onderwijsstimulerings-middelen zal gevarieerder plaatsvinden.

Hetgeen ten slotte weer terugvoert naar Rita Kohlstamm die in haar optreden voor de gedachte dat de school niet de enige poort hoeft te vormen, weliswaar verwijst naar allerlei andere voorzieningen, maar vergeet dat die a. ook niet automatisch "toegankelijk" zijn en b. vergeet dat dáár al eerder het "mes" in werd gezet.

Wil van de Leur.



WETTELIJK KADER ONDERWIJSSTIMULERING NOG MAAR DE VRAAG

beleid

Bart Lammers sprak met Dhr. E. Hageman van het ministerie van W.V.C. en Dhr. D. de Vries van het ministerie voor Onderwijs over de verkokering in het onderwijsstimuleringsgebeuren en over de positie van respectievelijk het welzijnswerk het opbouwwerk en de gebruikers. Hieronder volgt een kort verslag van het anderhalf uur durende gesprek.

Een veelgehoorde kritiek op het onderwijsstimuleringsgebeuren is dat er in hoge mate sprake is van verkokering. Dat manifesteert zich in toekenning van werkmiddelen per werksoort. Er zijn gevallen bekend waarin het onderwijs in hoge mate bepaalt welke welzijnsvoorzieningen er bij gehaald worden. Hoe verhoudt dit zich tot het toekennen van middelen op basis van een lokaal ontwikkeld werkplan?

Hageman: Je zegt dat het beleidsdenken leidt tot verkokering, misschien is dat zo. In het onderwijsvoorrrangsplan worden de middelen ter beschikking gesteld op basis van werkplannen.

De Vries: De verantwoordelijkheid ligt op lokaal nivo. Als men op lokaal nivo slordig met elkaar omgaat, dan kunnen wij daar niets aan doen. Wij hebben als beleid gekozen om de schoolbegeleidingsdiensten de coördinerende rol toe te vertrouwen. Als zo'n dienst slecht funktioneert dan kan je daar als beleid geen invloed op uitoefenen.

De gebiedsplanontwikkeling in de toekomstige onderwijsvoorrrangsgebieden sluit nauw aan op de integrale aanpak.

Hageman: Vanuit WVC zijn we nog maar vanaf 1975 bezig. Het onderwijs vroeg om assistentie van het welzijnswerk. Het was dus een onderwijsproject, waarin zij ook het voortouw hadden, een heel normale zaak. Nu wordt de positie van het welzijnswerk alsmar duidelijker en steviger. Het feit dat wij na zeven jaar experimenteren bezig zijn om de onderwijsstimuleringsgebeuren een wettelijk kader te geven vind ik een compliment zowel naar onderwijs als naar welzijn.....

In het concept-onderwijsvoorrrangsplan is de positie van het welzijnswerk nogal mager, kijk alleen naar de functie die het opbouwwerk toebe-deeld wordt, louter en alleen een organisatorische functie.

Hageman: Dat klopt, ik denk dat dat te maken heeft met de onduidelijkheid van de werksoort. In de projekten zie je dat de rol van het opbouwwerk veelal coördinerend is. Alle onderwijs-, alle welzijnscoördinatoren zijn van huis uit toch opbouwwerkers en hebben met graagte die rol van coördinatie op zich genomen. O en W is gek op coördinatie. Zeker mijnheer Pais was bijzonder gecharmeerd van die coördinerende taak binnen een totaal van een projekt. Er moet wát gekoördineerd worden in deze wereld, waar toch zoveel mensen elkaar moeten leren verstaan en moeten leren samenwerken.

Dus het onderwijs, het onderwijsopbouwwerk heeft deze coördinerende rol bijzonder graag op zich genomen enir sommige opzichten het ook uitstekend gedaan. Dat daardoor het beeld is ontstaan, dat wij van plan zijn het opbouwwerk terug te dringen naar de functie van coördinatie, nou dat ligt voor de hand. Vanmorgen heb ik toevallig veel reacties op een rijtje gezet en daar vindt je ook dit soort protesten bij. Het kan best zijn dat, bij herschrijving of aanvulling van het plan, deze opmerkingen ter harte zullen worden genomen.

De Vries: Kijk in de tijd dat het onderwijsvoorrangsplan geschreven werd, had je alleen nog maar ambtelijk, intern overleg over de formulering. Wat was toen de situatie? Er liepen een aantal projecten en op die projecten zat een koördinator vanuit het welzijnswerk en een koördinator vanuit het onderwijs. In de reis van het schrijven van de ene versie naar de andere versie, staat op een gegeven ogenblik zo'n tendens als een koördinerende functie beschreven. Daarmee wordt niet aangegeven dat dat, vanuit de intenties van de beide departementen limitatief hoeft te zijn voor de rol van het opbouwwerk. De argeloze opbouwwerker leest dit plan en ziet: hé, is dat het enige wat we mogen doen?

Nou dat is heel nadrukkelijk niet de bedoeling. Het is overigens de vraag of het opbouwwerk een koördinerende functie moet hebben. Je kunt het beter, denk ik, maar dat is heel persoonlijk, aan het onderwijsvoorrangsgebied zelf overlaten, wie er koördineren moet. Zorg in elk geval dat er een redelijk evenwicht is tussen de koördinerende functies vanuit het welzijnswerk en vanuit het onderwijs. Het is helemaal afhankelijk ook van de keuzes die je maakt voor activiteiten, of het het opbouwwerk moet zijn of, bij wijze van spreke, een bibliotheek. Ik denk dat dat op zich niet de grootste problemen zal opleveren bij herschrijving van het verhaal. Ik proef wel achter jouw vraagstelling nog een andere element en dat is in hoeverre verhoudt zich nu zo'n gebiedsplan met de gemeentelijke welzijnsplanning?

Moet datgene wat er in het gebiedsplan staat deel uitmaken van de gemeentelijke welzijnsplanning of mag via de gemeentelijke inspraak procedure ook op andere wijze beschikt worden over die gelden? Kan de gemeente die gelden, die bestemd zijn voor welzijn, ook besteden aan een extra formatieplaats, bijv. voor de bibliotheken. Ik denk dat heel nadrukkelijk de bedoeling is dat er faciliteiten worden verstrekt op basis van een gemeenschappelijk vastgesteld plan.

Hoe ontwikkel je zo een gemeenschappelijk plan?

De Vries: Op basis van een probleemanalyse, d.w.z. er moet zoiets als een ontwikkelingsfunktionaris in de regio zijn. Die brengt op basis van een analyse, onderwijs en welzijn om de tafel en dan maar kijken wie wat te bieden heeft.

Hageman: Ik heb niet de illusie dat twee ton per project voldoende zal zijn in een aantal gevallen. Maar veel gebeurt er al in het gewone reguliere werk ten gunste van onderwijsstimulering: dat geld moet je er dus eigenlijk nog bij optellen.

Hoe gaat de criteriastelling verlopen? Loop je criteriastelling op landelijk nivo niet het risico dat de zaak wat al te rigide wordt en dat bijvoorbeeld de spontane projecten uit de boot dreigen te vallen?

Hageman: Ik denk dat er op rijksnivo "objektieve" criteria zullen worden vastgelegd: hoe en met welke score daar heb ik nog geen notie van. Neem nu eens de beroepen faktor, volgens de inspectie werkt dit criterium goed.

Wat te doen in wijk met veertig procent werklozen?

Hageman: Even mijn verhaal afmaken... Het gaat er om dat je een aantal criteria integraal moet behandelen. Er komen nog andere criteria, die door het Sociaal Cultureel Planbureau nog verder worden uitgewerkt. Op gemeentelijk nivo zullen nog aanvullende criteria worden ontwikkeld. Wat betreft werkloosheid ziet het er naar uit dat die score verfijnd wordt naar opleidingsnivo.

Hoe kan je "überhaupt" objectieve criteria ontwikkelen? Moet de criteria-stelling niet veel meer van de lokale situatie uitgaan?

De Vries: Dat is juist, aan de andere kant kun je niet ontkennen dat de landelijke overheid gehouden is om eigen "objectieve" criteria te ontwikkelen. Het moet gewoon duidelijk berekenbaar zijn: er zijn zoveel mensen uit zoveel categorieën, wij vinden dat die kansarm zijn en op basis daarvan krijg je geld. Op een andere manier mag de overheid niet met de wetgeving omgaan.

Hoe verhoudt zich het gedecentraliseerde welzijnswerk tot het gecentraliseerde onderwijsbeleid?

Hageman: Nu moeten wij profeet worden. Zo op het eerste gezicht zijn beide moeilijk te rijmen. WVC probeert, maar dat is een voorlopige gedachte, die nog verdere ontwikkeling behoeft, dat er gewaarborgd geld ter beschikking komt. Dus als je twee ton geeft dan gaat het niet in eerste instantie naar het gemeentefonds, maar naar A en B werksort of instituut. In de toekomst, maar dat zeg ik met de grootste omzichtigheid, dat is een intentie, zal het wel zo blijven dat je dit geld kunt blijven bestemmen.

De positie van de gebruikers komt in de onderwijsvoorrrangsnota niet naar voren.

De Vries: Ze worden niet genoemd..... Dat is wat anders. Ik vind dat dat niet hoeft. In de wet op de ondernemingsraden, waarvan de medezeggenschapsraad een afgeleide is, wordt de positie van de gebruiker al geregeld. Moeten wij dan als bevoegde overheid dit nog eens dunnetjes overdoen? Het is een zaak tussen school en de gebruiker. In Nederland wordt democratie een beetje geïnterpreteerd alsof iedereen overal moet bijzitten, zo van als ik er niet bijgezet heb dan is het niet democratisch. Dat kan gewoon niet met veertien miljoen mensen.

Wat gebeurt er verder met de onderwijsvoorrrangsnota?

Hageman: Wij verzamelen nu alle reacties, Na een inventarisatie geven wij ze door aan de stuurgroep die de beslissingen moet nemen.

Wanneer komt de definitieve versie?

De Vries: Ik vraag mij af of er wel een volgende versie komt, dat is nog helemaal de vraag. Het is mogelijk dat er een volgende versie komt, maar er kan ook een ontwerp wettekst komen. De VVD en het CDA hebben terecht vragen gesteld of er wel een wettelijk kader moet komen of gewoon iets anders. Misschien moet er een notitie komen over het onderwijsvoorrrangnsbeleid op lange termijn, dat is dan het ene uiterste, of er komt een wet gepresenteerd, Maar al het inspraak-werk is beslist niet voor niets geweest. (sic)

Bart Lammers.

ONDERSTEUNINGSSTRUKTUUR VOOR WELZIJNSWERK IN DE ONDERWIJSVOORRANGSGEBIEDEN

Sjors van der Wardt gaat hieronder in op de wenselijkheid van een ondersteuningsstructuur voor welzijnswerk in de onderwijsvoorrangsgebieden, waarbij het aksent zal moeten liggen op het ontwikkelen van gezamenlijke doelstellingen en het scheppen van zodanige netwerken dat een integrale aanpak mogelijk wordt.

Er doen zich in de leer- en opvoedingssituatie van kinderen een aantal problemen voor, die ertoe leiden dat deze kinderen in hun ontwikkeling achterblijven. Dit leidt ertoe dat deze kinderen op latere leeftijd minder mogelijkheden hebben om voor hun eigen belangen op te komen, minder kansen hebben bij het kiezen van vervolgopleidingen, minder kansen hebben op de arbeidsmarkt en minder profiteren van wat er op de markt van welzijn en geluk wordt aangeboden.

Dit is een maatschappelijk probleem. Factoren, die deze problemen in de leer- en opvoedingssituaties bepalen zijn er vele.

Het onderwijsvoorrangsbeleid richt zich vooral op die factoren, die van sociaal-ekonomische aard zijn en op problemen die daaruit voortkomen. In een aantal gebieden in Nederland is de beroepenstructuur, het opleidingsniveau, de kwaliteit van de woon- en leefomgeving en de bevolkingssamenstelling van dien aard, dat deze aanwijsbaar negatieve effecten hebben op de ontwikkelingskansen van kinderen.

Het is voor scholen in k.o., l.o. en v.o. niet mogelijk om op eigen kracht d.w.z. met louter onderwijskundige middelen aan deze situatie iets te veranderen. Om die reden worden door welzijnsinstellingen activiteiten ontwikkeld, die de negatieve effecten van bovengenoemde factoren verminderen of teniet doen.

Het is nu 9 jaar geleden, dat het Ministerie van Onderwijs en het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk met een beleidsnota kwamen, waarin een beleid werd ontwikkeld gericht op het verbeteren van de ontwikkelingskansen van kinderen in deze gebieden. Dit beleid zou moeten worden uitgevoerd door onderwijs en welzijnsinstellingen. Nu, na 9 jaar, is er in verschillende gebieden ervaring opgedaan met dit integraal aanpakken van genoemde problemen. Deze aanpak is veelbelovend en vraagt om kontinuëring.

Netwerken

Om te voorkomen dat in deze gebieden de aanpak van problemen afhankelijk wordt van de toevallige aanwezigheid van bepaalde voorzieningen of de bereidheid om vanuit eigen inzichten aan dit probleem te werken, is een ondersteuningsstructuur voor dit beleid zeer noodzakelijk.

De functie van deze ondersteuningsstructuur is vooral:

de ontwikkeling van zodanige netwerken van voorzieningen, dat deze voorzieningen elkaar aanvullend kunnen steunen bij een aanpak van de gesignaleerde problemen.

Het ontwikkelen van zo'n netwerk gebeurt langs drie lijnen:

- het formuleren van een door de betrokkenen herkenbaar probleem
- aktiveren tot gezamenlijke doelstellingsontwikkeling
- zicht vergroten op de onderlinge afhankelijkheid.

Ik wil deze functie van de ondersteuningsstructuur extra onderstrepen omdat er bij het onwikkelen van steunfuncties al te snel wordt gedacht aan het opbouwen van werksoortgebonden vormen van begeleiding en deskundigheidsbevordering.

Ik meen dat aan deze vorm van ondersteuning in deze periode nog niet zo'n hoge prioriteit dient te worden gegeven.

Wat ik konstateer is dat de effectiviteit van de aanpak in grotere mate afhankelijk is van de kwaliteit van het netwerk, dan van de deskundigheid in de afzonderlijke sectoren. Het aanbod aan activiteiten dat in een bepaald gebied door de daar aanwezige voorzieningen in een onderlinge samenhang kan worden gedaan is doorslaggevend. Hier gaat op dat het geheel meer is dan de delen en niet dat de keten zo sterk is als zijn zwakste schakel.

Wij hebben in de onderwijsstimuleringsprojecten ervaren, dat de bereidheid van een voorziening om aan bepaalde problemen te werken vooralsnog belangrijker is dan het aanwezig zijn van specifieke voorzieningen in een bepaald gebied. Opbouwwerk kan een rol spelen bij het ontwikkelen van een goede informatievoorziening. Daartoe is de aanwezigheid van een openbare bibliotheek wel wenselijk maar niet noodzakelijk. Wijkverpleging kan een bijdrage leveren aan het totstandkomen van peutervoorzieningen en cultureel werkers kunnen de creatieve vorming in het onderwijs ondersteunen of verzorgen. Bibliothekaresse en onderwijzers zijn heel goed in staat om in hun werkgebied een bijdrage te leveren aan de volwassenenedukatie. Hiermee wil ik niet gezegd hebben dat deze voorzieningen in deze gebieden, juist in deze gebieden, niet van grote betekenis zouden zijn. Wat ik wil aangeven is dat de wermethoden en de taken die in enge zin aan bepaalde werksoorten worden toegeschreven, binnen onderwijsstimulering worden herverkaveld. Volwassenen-edukatie, peuterwerk, activiteiten met tieners en inbreng en vernieuwing bij het onderwijs zijn aandachtsgebieden geworden, waar niet de afzonderlijke werksoorten, maar het ontwikkelde netwerk voor verantwoordelijk is.

Het is onze ervaring dat daar waar een competitieve verhouding tussen instellingen heeft plaatsgemaakt voor een symbiotische verhouding met succes gewerkt kon worden aan het verbeteren van ontwikkelingskansen van kinderen.

Integrale aanpak

Ik vrees dat een ondersteuningsstructuur, waarin de deskundigheidsbevordering en begeleiding per werksoort een zwaar aksent gaat krijgen, de competitieve verhouding teveel in stand wordt gehouden. Het risico van overaksentuering van eigen werkterrein, eigen werkmethoden en eigen doelstellingen is in die benadering te groot.

Naar mijn mening zal in de te ontwikkelen ondersteuningsstructuur het aksent moeten liggen op

- het ontwikkelen van gezamenlijke doelstellingen
- de structurering van zodanige netwerken, dat een integrale aanpak mogelijk wordt.

Uitgangspunt daarbij is dat het aanbod vanuit de vraag wordt ontwikkeld en dat dit niet bij voorbaat wordt beperkt door de beperkte mogelijkheden van de aanwezige voorzieningen. Het gaat om het ontwikkelen van een relatie tussen de feitelijke vraag en het potentiële aanwezige aanbod. Dit is de eerste taak van een regionale ondersteuningsstructuur.

AFSTEMMING ONDERWIJSSTIMULERING EN VOLWASSENENEDUKATIE

In Scheveningen/Duindorp is er duidelijk sprake van een relatie tussen onderwijsstimulering en volwassenenedukatie. Hieronder wordt beschreven hoe die afstemming in de praktijk tot stand kwam.

In 1979 kwamen een aantal ouders van stimuleringscholen met vragen om hun lagere schoolkennis op te halen. Samen met de leerkrachten van 3 stimuleringscholenkoppels en het onderwijsopbouwwerk werd er een plan gemaakt.

De taak van het opbouwwerk bestond uit:

- meewerken aan de opzet van een cursus, hoe en wat
- informatiemateriaal verzamelen van andere cursussen
- subsidiemogelijkheden onderzoeken
- opzetten en begeleiden van een ouderraad.

Een aantal leerkrachten wilde 1x per 2 weken een avond lesgeven aan ouders. Ondertussen hadden zich 75 ouders aangemeld, vnl. vrouwen.

Hun motieven bij de aanmelding waren:

- ik wil m'n kind kunnen helpen met huiswerk
- ik wil m'n eigen kennis opfrissen (vroeger geen kans gehad om door te leren na de lagere school)
- voor de gezelligheid.

Tijdens het eerste jaar van de cursus "Onderwijs aan volwassenen" zijn de mogelijkheden onderzocht van subsidies. Er waren ondertussen in de Schilderswijk goede ervaringen opgedaan met volwassenenedukatie vanuit het "Studiehuis". Bij het studiehuis gaat het om basisedukatie, waarin ervaringsleren centraal staat. De doelstelling is mondigheid en bewustwording van eigen situaties door scholing en vorming.

De gemeenteraad Den Haag stemde vóór uitbreiding van die manier van volwassenenedukatie.

Door middel van gesprekken met gemeenteraadsleden, publiciteit vanuit Duindorp heeft de gemeenteraad positief gereageerd op het voorstel van de VVD om een studiehuis voor Duindorp te financieren.

In september 1980 kon dan ook de cursus "Onderwijs aan volwassenen" overgedragen worden aan het studiehuis.

Veel Scheveningers hebben vroeger niet de kans gehad om na de lagere school verder te leren. Naast ouders van de stimuleringscholen maken nu ook andere buurtbewoners en bewoonsters gebruik van deze voorziening.

Leefbaarheidsvraagstukken

Onderwijsstimulering is een onderdeel van een totaal aan leefbaarheidsvraagstukken. Opbouwwerk gaat er vanuit dat de school een buurtvoorziening is. Vanuit een probleemanalyse van de buurt is een integrale aanpak noodzakelijk. Opbouwwerk probeert de onderlinge samenhang tussen de factoren die achterstelling veroorzaken duidelijk te maken.

Daarbij gaat het erom dat de school "buurtgevoelig" en de ouders "schoolgevoelig" kunnen worden, zodat de kinderen zoveel mogelijk profijt kunnen hebben van het onderwijs.

De samenwerking tussen opbouwwerk en studiehuis en de afstemming onderwijsstimulering en volwassenenedukatie op elkaar is dan ook op gang gekomen.

In de wijk bestond al een Stos-overleg, waaraan alle betrokkenen bij het onderwijsstimuleringsproject deelnamen: leerkrachten - ouders - school-begeleidingsdienst - welzijnswerk. Ook het studiehuis is hieraan deel gaan nemen om afstemming van activiteiten goed te laten verlopen. Eén van die activiteiten was het voorbereiden van school-buurtprojecten. Hiervoor werden 3 werkgroepen samengesteld, bestaande uit ouders, leerkrachten, opbouwwerk, studiehuis. De volgende projecten zijn uitgewerkt voor school en buurt:

1. "De geschiedenis van de wijk" rondom thema's als wonen - werken - verkeer - winkelen - recreatie. Hiervoor is een fotoboek over Scheveningen vroeger en nu samengesteld, dat als kijk- en leerboek gebruikt kan worden voor kleuters t/m volwassenen. Daarnaast een ideeënboek vol lessuggesties en werkmateriaal voor kinderen en volwassenen.
2. "Agressie" rondom thema's als ruzie - macht - anders zijn - vooroordelen - omgaan met elkaar.
3. "Buiten spelen" een ideeënboek met veel spelsuggesties en een fotoreportage over speelgelegenheid in de wijk (gemaakt door ouders op themamiddagen).

Deze 3 ideeënboeken voor school en buurt zijn binnenkort te verkrijgen bij het I.P.B.

Wanneer de projecten uitgevoerd worden op de scholen zal er ook in het studiehuis rondom deze thema's gewerkt worden.

Uit de samenwerking opbouwwerk en studiehuis zijn de volgende cursussen voortgekomen:

1. Een cursus wijkkrant voor redactieleden van de wijkkrant.
2. Een cursus voor bewoners uit bewonersorganisaties, waarbij het gaat om o.a. Nederlands, vergaderen, brieven schrijven, spreken in het openbaar, mondeling en schriftelijk verslaan.

Tenslotte is er nog een activiteit om in dit kader te noemen, nl. de opzet van een materialenbank. Een aantal cursisten en begeleidsters van het studiehuis werken hieraan. Nadat eerst het materiaal over volwassenenedukatie geordend en gerubriceerd is, gaan we aan de slag met materiaal van onderwijsstimulering en buurtinformatie. Op deze manier hopen we te komen tot een wijk informatiepunt, waar leerkrachten, ouders, bewoners en het welzijnswerk gebruik van kunnen maken.

In Scheveningen/Duindorp is hiermee duidelijk sprake van de relatie onderwijsstimulering en volwassenenedukatie.

In het onderwijsvoorrangsplan van minister Deetman wordt ook de nadruk gelegd op afstemming op elkaar. Helaas worden er in dit plan geen richtlijnen voor aangegeven, laat staan dat er financiële middelen aan gekoppeld worden. Het beleid verkokert steeds meer, de integrale aanpak is ver te zoeken.

Bovenstaande praktijk wijst uit dat het ook anders kan.

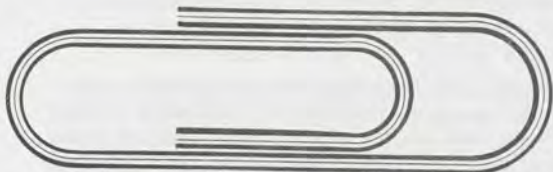
*Juul La Haye (studiehuisbegeleidster)
Els Lips (onderwijsopbouwwerkster)
Schevingen/Duindorp
Bevelandsestraat 42, 2583 HZ
Den Haag. Tel. 070-500005.*

Hieronder vindt U een gedicht dat gemaakt werd door een kursiste van het studiehuis. In de week van de onderwijsstakingen werd hieraan nogal wat aandacht besteed.

Geachte Excellentie,

*Meneer Deetman, Meneer Deetman
 Problemen, daar heeft u geen weet van.
 Door op het onderwijs te beknibbelen
 Gaan de leerkrachten aan het kibbelen.
 Hoe kunt u dat nou maken?
 Nou gaan de scholen staken.
 Het onderwijs moet op de kleintjes passen
 Door middel van grotere klassen?
 De jeugd zal daardoor minder leren
 En moeten zij straks het land regeren?
 Door grote klassen minder aandacht
 Is dat het, wat u van hen verwacht?
 Nee, u denkt alleen maar financieel
 Daaraan hebben de kinderen part noch deel.
 De leerkrachten dan maar in de W.W.?
 Helpt dat de schatkist uit de puree? Nee!!!
 Schuld ligt bij het regeringsbeleid
 Daardoor staan wij in het krijt.
 Denk eens aan jullie reisjes en snabbels
 Bezuinig daarop, in plaats van babbels.
 Wat u hiervan overhoudt
 Is aan het onderwijs toevertrouwd.
 Hiermee krijgen de kinderen goed onderwijs
 Zoals: waar ligt het Binnenhof en waar Parijs?
 Dat ze het verschil weten tussen Karel de Grote en de Stoute
 En dat ze niet schrijven: wei make geen voute.
 Excellentie, maak er geen keet van
 Dan komen er geen problemen, Meneer Deetman.
 Met vriendelijke groeten van Mevrouw van Tongeren
 Denk aan de ambtenaren, laat ze niet verhongeren.*

Mevr. A. W. van Tongeren-Plugge



DREIGENDE GESCHIEDEN ONTWIKKELINGEN BINNEN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS

amsterdam

"De nederlandse samenleving is een multi-etnische, multi-kulturele samenleving geworden. Dat wil zeggen: je ziet hier alle rassen en kleuren. De buitenlandse werknemers en hun gezinnen. De Chinezen, de Indische Nederlanders, de Surinaamse en Antilliaanse Nederlanders, de Zuid-Molukkers, de vluchtelingen uit Latijns-Amerika en de personen uit zogenaamde gemengde huwelijken: drie kwart miljoen mensen waar we niet meer om heen kunnen.

En toch zijn we er nog niet aan gewend. Vooral in de volksbuurten van de grote steden kun je wel eens het gevoel krijgen dat je niet meer in Nederland woont. Niet alleen jouw buurt is veranderd door de renovatie en door de grote hoeveelheid buitenlanders, maar ook de leefomgeving van je kinderen en het onderwijs.

In de praktijk lijkt er een steeds sterkere tendens te zijn naar de gescheiden ontwikkeling van de verscheidene kulturen in Nederland. Een aantal nederlandse ouders maakt zich bezorgd over de leerkansen en de eigen identiteit van hun kinderen op zgn. gemengde scholen".

Over dit thema zond de IKON enige tijd geleden in het radioprogramma "De andere wereld van zondagmorgen" een dokument uit. Froukje Bos sprak met ouders uit de Amsterdamse volksbuurten, onder meer met een vader die een lagere school zoekt voor zijn dochter en die in zijn werk in de volwassenenedukatie veel met buitenlanders te maken heeft. Ook sprak ze met een huisvrouw, moeder van twee jongens van tien en elf jaar die op de basisschool zitten, en van een meisje van anderhalf jaar.

Moeder: Ik heb deze school, het team van deze school, uitgezocht omdat die erg sociaal overkwam. Maar bij mijn ene zoontje in de klas zitten ontzettend veel buitenlandse jongetjes en ja, ik vind wel dat die ontzettend de sfeer verpesten omdat ...

Met name de buitenlandse jongetjes?

Moeder: Ja, die zijn veel wilder, die spelen ook veel meer op straat, op de meisjes is er veel meer controle. Je hebt ontzettend veel groepsvoering, buiten ook. Toen mijn kinderen klein waren en pas op school gingen was ik optimistisch over buitenlandse kinderen en hollandse kinderen samen, hè. Als volwassene moet je er zelf aan wennen, want je bent er niet mee opgegroeid en ik dacht echt van: nou onze kinderen groeien er wel mee op. Maar dat gaat helemaal niet op, want op school gaan ze, moeten ze wel met elkaar omgaan. Buiten gebeurt dat niet, je ziet echt dat buitenlandse kinderen met elkaar lopen en hollandse kinderen. Buiten spelen ze beslist niet met elkaar, het zijn twee aparte groepen.

Waar komt dat door, denk je?

Moeder: Nou, toch door dat verschil van cultuur, het verschil van opvoeding. Er is totaal geen toezicht op hier in de buurt, ze spelen buiten en moeder zit binnen, die mag niet naar buiten en er wordt niet op gelet. In die landen, in Marokko bijvoorbeeld, is er wel sociale controle, omdat de hele familie buiten leeft. Als de kinderen dan wat uitspoken, dan wordt er wat gezegd. Maar als je als Nederlandse wat zegt dan wordt het niet aangehouden, dan krijg je een grote mond. Ja, ik weet het niet hoor, ze zeggen wel dat Hollanders discrimineren, maar ik denk wel dat zij dat op hun manier ook doen, dat die ouders weer zeggen: je hoeft van nederlandse mensen niets aan te nemen.

Praat je wel eens met die ouders verder, behalve dan het klagen over het gedrag van hun kind?

Moeder: Ja, ik praat wel veel met marokkaanse vrouwen, maar er is altijd weer die taalbarrière die je hebt. We hebben in deze buurt ontzettend veel mensen die uit het binnenland van Marokko en Turkije komen. Het is gewoon heel moeilijk om met ze in contact te komen.

Wat zou je daar aan kunnen doen?

Moeder: Ja, ik doe er dus al wat aan, vind ik zelf, door buitenlandse vrouwen nederlandse les te geven, in de hoop dat je dan gewoon wat beter met elkaar kan opschieten. Je komt ook niet via de kinderen met elkaar in contact, want de kinderen spelen ook nooit bij elkaar thuis. Ik heb vroeger wel buitenlandse jongetjes hier veel over de vloer gehad, maar, het is daar niet gebruikelijk dat de kinderen bij elkaar thuis spelen. Dat spelen is langzamerhand, nadat mijn kinderen ouder werden, minder geworden. We helpen wel eens op school, maar er zijn in die klas drie ouders die wel eens wat dingen doen en voor de rest, buitenlandse ouders zie je nooit. Op ouderavonden niet, en bij andere dingen niet. Mijn oudste zoon die wordt bijna niet gevraagd op verjaardagspartijtjes, want buitenlandse kinderen vieren dat niet zo. Mijn jongste zoon wordt weer wel meer gevraagd, dat speelt allemaal mee.

Maar, heeft hij wel een paar buitenlandse vriendjes?

Moeder: Eh, mijn oudste zoon? Hij had één buitenlands vriendje, maar die is nu verhuisd. Maar dat jongetje dat zat ook niet bij dat groepje, dat was gewoon echt, eh, een heel leuk joch. Maar die is nu verhuisd, heel jammer.

Hoe zit dat dan op school? Wordt er dan door de leerkrachten een beetje gekorrigeerd of kunnen die dat ook niet aan?

Moeder: Nou ja, ze proberen dus wel te corrigeren, maar ik vind ze af en toe wel te slap. Er is verleden jaar ook geld gestolen enzo, door een jongetje dat erg veel nare dingen op school uitspookte en dat erg brutaal is op school. Nou, ik vind het gewoon erg dat een kind dan het leefklimaat verpest. Dat zou van school af moeten gaan en dat gebeurt dan gewoon niet, terwijl allerlei mensen zeggen: nou ik had gehoopt dat hij van school afgetrapt zou worden. Dus, eh, ja, ze zijn erg sociaal naar de buitenlanders toe, te veel vind ik weleens. De school probeert wel begrip te kweken, maar ik merk gewoon thuis dat dat toch niet zo op gaat. De kinderen vinden dat toch maar raar. Het slaat niet zo erg aan hoor, merk ik, dus ik denk niet dat ze echt veel leren ervan.

En jijzelf, praat je er extra met de kinderen over om ze nog eens wat uit te leggen, behalve als er ruzie is, maar vertel je ook iets positiefs over een ander land?

Nou nee, ik doe dat niet meer zo. Ik heb dat vroeger wel gedaan, maar ja, ik ben het een beetje zat om steeds maar op te komen eigenlijk voor die andere mensen en ik vind ook ergens: waar blijf ik? Ik heb mijn eigen moeilijkheden en wat ik ook moeilijk vind, is dat je er niet mee opgegroeid bent en je maar moet leren je aan te passen. Dat probeer ik dus wel, maar eh, ja, eh, ik heb er niet zoveel zin meer in.

Heb je voor jezelf het gevoel dat je daardoor wat gaat diskrimineren?

Moeder: Ja, ik denk het wel. Ik denk dat dat al een soort diskriminatie is, dat je er niet zoveel zin meer in hebt. Ja, en ik merk toch ook wel van hun kant, dat zij dat ook naar ons toe doen. Dus, ik denk dat het van beide kanten komt.

Zijn er wel eens ouderbesprekingen op school over dit soort zaken?

Moeder: Neen, je kan het altijd heel moeilijk kwijt, vind ik, dat soort dingen, zowel in buurthuizen als op school. Het is een groep waarvan altijd wordt gezegd: ze hebben het moeilijk, ze zijn in de minderheid. Goed, dat vind ik prima, maar ik heb het ook moeilijk, want ik ben niet

opgegroeid met die mensen, he, ik moet ook leren om met ze samen te leven. Ja, en als je dit soort dingen vertelt in je buurt, dan vallen de mensen toch gauw stil, want je mag dat eigenlijk toch niet zeggen. Die mensen hebben het toch al zo moeilijk enzo, en je wordt ook gauw afgeschilderd als een fascist, als je dit doort singen zegt. Dat ben ik helemaal niet, ik trek zelf met die mensen op. Die vrouwen vind ik ontzettend leuk om mee om te gaan, daar kun je leuk mee lachen enzo, ze hebben toch wel veel warmte. Dus het is moeilijk om met dit soort dingen te komen.

Je hebt nu nog een peuter thuis. Naar wat voor school ga je die doen?

Moeder: Als er niet zoveel buitenlandse jongetjes in die klas zitten waar zij op moet gaan, dan doe ik haar weer op diezelfde school. Als er wel heel veel buitenlandse jongetjes in zitten, dan niet, dan ga ik een andere school zoeken in de buurt, waar dat gewoon minder is.

En is er zo'n school in de buurt?

Moeder: Ik dacht het wel. Er is hier een school die weert dat een beetje, heb ik gehoord, en ja daar ben ik ook wel weer niet zo voor, maar ik vind toch dat bepaalde dingen wel ten koste van de kinderen gaan. Ik wou ook nog even zeggen: ik vind het helemaal niet erg om zo gemeenschappelijk met elkaar in een buurt te wonen. Maar het is hier op het ogenblik zo dat voor elke woning die leeg komt, een gekleurd gezin in de plaats komt. Ik voel me een beetje overspoeld daardoor, en ik vraag me eigenlijk af waarom dat wel in een volksbuurt altijd zo moet. Want als je in de goede buurten van Amsterdam komt, dan heb je dat niet.

... voor Esther zijn het geen buitenlandse kinderen,
maar gewoon klasgenootjes

Ook ouders van de 4½ jarige Esther staan voor de beslissing naar welke lagere school hun dochter straks moet gaan. Ze zit nu nog op de kleuterschool in de eigen buurt.

Vader: Ik vind het een hele leuke school. Het heeft alle kenmerken van een buurtschool Het zijn heel veel buitenlandse kinderen. Turkse, Marokkaanse, Surinaamse kinderen, er zitten ook Portugese kinderen in de klas van Esther. Ik denk dat het toch de toekomst is. Als je alleen al rekent dat in 1990 in Amsterdam van het aantal jongeren onder de twintig 45% buitenlander is. Nou dan weet je dat je kinderen opgroeien in een samenleving waarvan het aantal, laat ik zeggen, blanke kinderen even groot is als het aantal niet blanke kinderen. Ik denk dat juist het pluriforme van zo'n klas, juist het vóórkomen van allerlei levensopvattingen, gedragingen, normen enzo, dat dat heel belangrijk is. Voor haar bestaan eigenlijk geen buitenlandse kinderen, alleen kinderen met andere namen, tenminste, het klinkt ons een beetje buitenlands in de oren, maar voor haar zijn het geen buitenlandse kinderen, het zijn gewoon klasgenootjes. Zij zegt niet Sjoewat, het Turkse jongetje, nee, Sjoewat en die heeft dit en dat gedaan. En daar merken wij dan aan dat het een Turks jongetje is.

Gaat ze ook wel eens bij die kinderen thuis spelen?

Vader: Ja, van de week had ze een verjaardagspartijtje bij een Surinaams meisje. Nou dan weten wij dus dat het een Surinaams meisje is, maar voor haar is het Dianna. Ja, dat gaat toch, ik vind het dus heel harmonieus zoals dat zich nu ontwikkelt en daar ben ik heel blij om. Dat vind ik goed.

Je dochter zit nu nog op de kleuterschool.

Vader: Nou, wij zijn nog steeds aan het zoeken natuurlijk. Daarmee ben je nooit klaar. Je probeert steeds het beste, althans dat wat je op dit moment het beste vindt. Je wilt dat je kinderen een goede toekomst tegemoet gaan en dat wil zeggen dat ze van alles tegelijk zouden moeten heb-

ben. Zowel een goede opleiding, een goed diploma om daarmee een goed beroep te kunnen hebben en een behoorlijk inkomen voor zichzelf, maar je wilt ook dat ze een gelukkig leven tegemoet gaan. Dat ze zich kunnen bewegen in hun omgeving, in hun werk, niet zo gauw dingen gek vinden. De moeilijkheid is dat je dat zo moeilijk kunt combineren in één school, in één leersituatie en uiteindelijk geldt in een maatschappij die gericht is op diploma's en waar geld afhankelijk is van de hoogte van dat diploma, dat je ook een goed diploma moet hebben. Dus van ouders wordt alles tegelijkertijd gevraagd. En dat kan niet, omdat de scholen dat niet tegelijkertijd bieden. En wat is dan een goede school? Ja, natuurlijk waar dat allemaal is. Ik ken ze nog niet. Nou dan moet je op een gegeven moment dingen laten vallen. Dat dilemma is er dus.

Maar wat de scholen betreft is het dus òf/òf. Het is niet zo dat je op een school met veel buitenlanders toch veel kan leren, naar jouw gevoel?

Vader: Jawel, je kan er wel veel leren.

Maar qua schoolsysteem?

Vader: Alleen je krijgt er geen diploma voor. Ik denk dat dat het punt is. Het is heel erg nuttig, alleen je komt er niet mee, omdat de vervolopleidingen na de basisschool dat niet vragen als toelatingseis. Maar wel willen dat je het metrieke stel puntgaaf beheerst en een staartdeling enzo. We zijn dus aan het zoeken, al anderhalf jaar. We hebben wel een paar scholen die ons aanstaan, maar we schrokken ons de beroerte dat daar wachtlijsten zijn om je kinderen op kwijt te raken, soms wel van meer dan een jaar. Dus je moet een jaar van tevoren je kind opgeven om in de prijzen te vallen.

En dan breng je het toch naar een wat elite school?

Vader: Ja, dat is, zo kun je het noemen.

Met minder buitenlandse kinderen?

Vader: Ja, als je veel buitenlandse kinderen in de klas hebt, zal een onderwijzer of een onderwijzeres daaraan veel aandacht moeten besteden, en dan houdt deze dus minder tijd over om met, ja, vernieuwende dingen in het onderwijs bezig te zijn. Die vernieuwing die vindt wel plaats, maar dan op het punt van de verschillende culturen in één klas, en niet op het gebied van op een vernieuwende wijze bezig zijn met het ontwikkelen van vaardigheden in de samenleving en het geven van wereldoriëntatie, het combineren van vakken, het geven van projecten of dat soort dingen. Die energie blijft natuurlijk ergens. Stel dat het een onderwijskracht is die hart voor de zaak heeft. Maar, je kan maar één ding tegelijk.

Ik ben een turks meisje, mijn naam is Ufuk.

Ik ben voor het derde jaar op nederlandse les.

Ik heb veel geleerd en daar wil ik graag voor bedanken.

Ik vind de aktiviteiten na de les ook leuk.

Nu kan ik aardig spreken en schrijven, maar toen ik in nederland kwam kon ik dat niet.

Nu werk ik in een wasserij en spreek aardig nederlands

en begrijp veel dingen, daarom zou ik veel andere buitenlandse mensen willen aanraden dit ook te gaan doen.

Nogmaals hartelijk dank voor alle lesgevers.

Ufuk

ERVARINGEN VAN EEN OUDER IN EEN STADSVERNIEUWINGSWIJK

Hiske Rockx kwam als lid van de ouderkommissie ook terecht in een onderwijsoverleggroep, die in de Rotterdamse wijk Crooswijk in het kader van de stadsvernieuwing over de toekomst van de scholen ging praten. De groep heeft onder meer actie gevoerd voor onderhoud en brandveiligheid van de scholen en het behoud van een kleine buurtgebonden school. Problemen ondervond Hiske toen ze het vraagstuk van concentratie van de vele buitenlandse kinderen en daarmee samenhangend de klassegrootte en de kwaliteit van het onderwijs bespreekbaar wilde maken. Ze beschrijft hieronder haar ervaringen.

Toen de oudste voor het eerst naar de kleuterschool ging gaf ik me op als lid van de ouderkommissie, met het idee op die manier wat meer inzicht te krijgen in de school. Verder hielp ik een ochtend (een uur) in de week in de klas. Aanvankelijk was dit prima, er kwamen veel indrukken op me af en het contact met de kleuterleidsters was goed. Een keer per maand was er een oudermiddag. Deze werd verzorgd door een leidster van O.S.M. (Onderwijs en Sociaal Milieu). Wij, de ouders, kregen informatie over opvoeding: straffen en belonen, met de nadruk op het laatste. Met behulp van dia's werd ons iets verteld over de ontwikkeling van babys en kleuters. Daarnaast werd ons het een en ander verteld over de lesmethode en het lesmateriaal. Bij deze middagen was ook altijd een kleuterleidster aanwezig. Tot zo ver niets dan lof, al werden de oudermiddagen hinderlijk kinderlijk (of kinderachtig) gegeven. Na enkele maanden bleven er steeds meer ouders weg, waarschijnlijk vanwege het gevoel, dat alles wat er werd verteld ons eigenlijk niet raakte. Waardoor dat precies kwam weet ik eigenlijk niet, misschien wilde je meer over je eigen kind praten en de eventuele problemen. Ook de kinderlijke manier van vertellen ging irriteren.

Als lid van de ouderkommissie hield je je vooral bezig met de jaarlijks terugkerende feestdagen, de sportdag, de keuze van de schoolfotograaf enzovoorts.

Nieuwbouw of renovatie

Zoals misschien bekend is Crooswijk een stadsvernieuwingswijk; er werd een overleggroep gevormd waarin alle scholen van de wijk vertegenwoordigd waren, zowel ouders als leerkrachten. In deze groep werd besproken wat er in de toekomst met de scholen in de wijk moest gebeuren: nieuwbouw of renovatie. In deze groep zaten ook ambtenaren van O.J. en V. (op afroep). Ik zat er ook in als afgevaardigde van onze ouderkommissie. Inmiddels hadden we een onderwijsopbouwwerker in de persoon van Mar Aalders. Hij won zoveel mogelijk informatie in zowel op gemeentelijk als op rijksniveau. Door hem werden we uitstekend op de hoogte gehouden van alles wat zich binnen de raadscommissie O.J.V. afspeelde. Bovendien hielp hij ouders bij het notuleren en gaf aan belangstellenden een cursus gespreks- en vergadertechniek. Met hem hebben wij (drie ouders) een uitstekende aktie binnen de raadscommissie ontketend voor onderhoud en brandveiligheid op de scholen. Ons verhaal was direkt. Wij hadden geen enkele ervaring met raadsvergaderingen. Wij overdonderden de raadsleden zo, dat hen na ons betoog niets

anders overbleef dan in te gaan op ons verzoek om zelf eens te komen kijken: de agenda's werden getrokken en er werd direkt een afspraak gemaakt. Dit alles heeft tot resultaat gehad dat er in de afgelopen jaren heel wat in de scholen is opgeknapt: onderhoud van schilderwerk en speelplaatsen en op twee scholen zijn brandtrappen aangebracht.

Door geruzie over het bestemmingsplan met ambtenaren en het jarenlang touwtrekken over lokaties is de animo echter grotendeels uit de groep. Wel is het bestemmingsplan inmiddels rond en zullen in dit jaar, over enkele maanden, de eerste palen geslagen worden voor twee scholen met klubhuizen. Ook is er in de afgelopen jaren voortdurend strijd geleverd voor het behoud van een school die door een groot tekort aan leerlingen volgens de normen van het Rijk eigenlijk moest verdwijnen. Onze argumenten voor behoud waren o.a.: Door renovatie van woningen in de buurt van de school stonden er driehonderdvijftig tot vijfhonderd woningen leeg en in de nabijheid van de school zou binnen enkele jaren een nieuwbouwplan van ongeveer vijfhonderd woningen worden gerealiseerd. Daarnaast voerden we nog een aantal inhoudelijke argumenten aan voor kleine buurtgebonden scholen. We hebben eerst de gemeente aan onze kant gekregen en later ook Gedeputeerde Staten in Den Haag (d.m.v. een proces van de gemeente tegen het besluit van het Rijk, de school te slopen).

Klassegrootte

Problemen heb ik eigenlijk alleen ondervonden toen ik me zorgen ging maken over de grote aantallen buitenlandse leerlingen op onze school. Mijn oudste zoontje zat inmiddels in de tweede klas (van ruim vijftientig kinderen waaronder vijf van Nederlandse afkomst). Ik vroeg me wel eens af of dat eigenlijk wel goed kon gaan met zo veel verschillende nationaliteiten in een klas, maar mijn twijfels hieromtrent werden weggenomen door het hoofd van de school: "Veel extra leerkrachten, een goede lesmethode, enzovoorts". Daarnaast ondervond mijn zoontje weinig problemen in de omgang met andere kinderen (hij was erg op zichzelf en had twee vriendjes, portugees en nederlands).

Toen ik de jongste echter op moest geven bleek dat er in de eerste klas nog slechts twee Nederlandse kinderen zouden zitten. Daarbij was deze eerste klas ook groot (minimaal vijftientig kinderen) en er zouden waarschijnlijk nog meer aanmeldingen binnen komen. Binnen de oudercommissie (waarbij ook het hoofd van de school aanwezig was) stelde ik de vraag of het niet mogelijk was om een maximum aantal kinderen in de eerste klas aan te nemen. Dit deed ik samen met een andere moeder, die in dezelfde situatie zat als ik en zich ook zorgen maakte. Wij zezen erop dat de school hard op weg was een concentratieschool voor buitenlanders te worden en vroegen ons af of dat wel zo bevorderlijk was voor de integratie. Wij vonden met onze vragen geen enkel begrip bij het hoofd noch bij andere leerkrachten, zoals later in een gesprek met hen bleek. Slechts enkelen waren het met ons eens en waren ook van mening dat een maximum aantal leerlingen per klas noodzakelijk was. Zij waren bereid met ons daarover gesprekken aan te gaan en correspondentie met het Rijk te voeren. Dit waren echter hooguit twee. Door enkele anderen werden we zelfs vergeleken met Glimmerveen, dit terwijl we ons altijd waar nodig voor de school hebben ingezet en iedereen ons goed kende. Wij (die andere moeder en ik) wilden het probleem op de eerste plaats bespreekbaar maken en zoeken naar wegen om concentratiescholen tegen te gaan. Wij wilden er met andere scholen over praten, ervaringen uitwisselen, oplossingen zoeken enz. en met ambtenaren een gesprek aangaan. Natuurlijk moesten ook de buitenlandse ouders hierbij betrokken worden. De belangrijkste vraag zou moeten zijn: Wat willen we concentratie of integratie? Daar-

naast zouden we het verzoek tot instelling van een maximum aantal leerlingen per klas bij het Rijk aanhangig moeten maken.

Om allerlei redenen voelde men hier niets voor, er mocht niet meer over gepraat worden. Dat is voor ons de direkte aanleiding geweest om onze kinderen niet op deze school te doen en ook de oudste er af te halen.

Op de school waar mijn kinderen nu zitten, zit ik niet meer in de ouderkommissie. Ik heb er genoeg van om altijd klaar te moeten staan voor het organiseren van feestjes, enz. en als je je dan zorgen maakt over de toekomst van je kind (en dat van anderen) uitgemaakt te worden voor bijvoorbeeld racist.

De onderwijsoverleggroep is op sterven na dood, mede door het verdwijnen van Mar Aalders, maar waarschijnlijk ook doordat alle problemen met betrekking tot nieuwbouw, renovatie en het behoud van de school achter de rug zijn en er geen concrete actiepunten liggen.

Hiske Rockx, Crooswijksestraat 13,
3034 AA Rotterdam. Tel. 010-148688.

KONTAKT MET BUITENLANDSE OUDERS:

EEN NIEUW IDEE

De Traianusschool aan de Hoge de Grootstraat 41 in Nijmegen is een zogenaamde concentratieschool voor een 80-tal Turkse leerlingen.

Een van de stimuleringsactiviteiten van de school richt zich op de verbetering van de kontakten met de buitenlandse ouders. In deze bijdrage brengt het team een idee om te werken met cassettebandjes naar voren. Op de Traianusschool is het op dit idee geënte systeem ondertussen al enige tijd in gebruik. Om financiële en organisatorische redenen zal dit waarschijnlijk niet door veel scholen opgevolgd kunnen worden.

Toch kan lezing van dit artikel belangrijk zijn voor alle leerkrachten met buitenlandse leerlingen, ten eerste omdat voorkomende problemen en oplossingen op een rijtje worden gezet en op hun waarde worden beoordeeld; ten tweede omdat het systeem van de Traianusschool in een minder ambitieuze opzet toch voor veel scholen perspectieven kan bieden.

Op een school met veel buitenlandse kinderen moeten wij wat betreft het kontakt met de ouders rekening houden met de volgende factoren:

1. Veel ouders zijn traditioneel niet gewend zich met school en onderwijs te bemoeien.
2. Vooral de moeders, maar zij niet alleen, hebben een gebrekkige opleiding of zijn analfabeet.
3. Het zijn vooral de vaders die de belangen van het gezin naar buiten, dus ook naar de school behartigen.
4. Een groot deel van de ouders - ook moeders - werkt op onregelmatige tijden (ploegendienst).

Al deze factoren hebben een invloed op de bereikbaarheid van de ouders wat betreft:

- a. De rapportage: een verbale omschrijving van de voortgang van de leerlingen zal, zeker in zijn nuances, gebrekkig overkomen. Zelfs bij een cijferrapport zullen de ouders op problemen stuiten: wereldoriëntatie - 7 zegt hun niets.
- b. Ouderavonden: slechts een gering gedeelte van de ouders zal ouderavonden bezoeken. Hieraan zijn alle 4 hierboven genoemde oorzaken debet. Het is de ervaring van veel scholen dat deze avonden uitdraaien op discussies tussen vaders onderling i.p.v. een echt kontakt tussen ouders en school.
- c. Briefjes van de school aan de ouders over lopende zaken, vrije dagen,

vervangingen e.d. brengen vaak de boodschap niet helemaal zuiver over.

Andersom, briefjes van huis naar school over ziekte, afwezigheid, diëet e.d. is natuurlijk nog veel moeilijker. Vaak blijven zij helemaal achterwege, soms zijn zij onleesbaar.

- d. Tot voorlichting over meer essentiële zaken - hoe verloopt het onderwijs, waarom worden bepaalde problemen op een bepaalde manier uitgewerkt - kan een school helemaal niet komen. Hierbij kan nog worden aangetekend dat de officiële tolkencentra hierbij geen soelaas kunnen bieden, daar zij met rechtspositie-problemen gepreoccupeerd zijn. Bovendien is het de ervaring van enkele scholen en diensten dat het taalgebruik van de tolkencentra meestal niet overeenkomt met dat van onze doelgroep.
- e. Ouderbezoek blijft de beste manier van contact met de buitenlandse ouders. De leerkracht moet echter drempelvrees overwinnen, enigszins op de hoogte zijn van enkele gedragsnormen. Bovendien zijn afspraken soms moeilijk te maken, zijn de bezoeken soms erg tijdrovend - snel weggaan is onfatsoenlijk -, wordt toch alleen met de vader gesproken of blijft het besprokene door onmacht en onwennigheid teveel aan de oppervlakte.

Al met al is het beeld voor echt oudercontact of degelijke oudervoorlichting vrij somber. Onze school heeft in de loop van de tijd praktisch elke traditionele mogelijkheid uitgeprobeerd:

- Er zijn tweetalige rapporten gemaakt, zowel omschrijvende als cijfer-rapporten.
 - Er zijn ouderbijeenkomsten georganiseerd in vele vormen en met gebruikmaking van vele soorten "lokkertjes" - feestmiddagen, koffiavonden, open dagen, Turkse projecten, tweetalige voorlichtingsbrochures, tweetalige schoolkranten en voorlichtingsmiddagen al dan niet in samenwerking met derden.
- Sommige van deze activiteiten bleken erg aan te slaan maar toch bleven ze erg op zichzelf staan en boden geen uitzicht op echte en regelmatige oudercontacten.
- Briefjes aan ouders worden altijd vertaald, toch mogen we geen al te grote verwachting koesteren over hun effect.

Al deze initiatieven hebben echter niet het door ons gewenste resultaat opgeleverd.

Op zoek naar nieuwe mogelijkheden moesten wij dus een medium vinden dat geen gebruik maakt van de Nederlandse taal, geen gebruik maakt van het geschreven woord, dat niet tijdrovend is en technisch haalbaar. Wij menen zo'n oplossing gevonden te hebben in de intensieve gebruikmaking van de cassetterecorder.

De cassetterecorder is een relatief goedkoop apparaat dat met een minimum aan instructie en technisch inzicht gebruikt kan worden.

In elk Turks gezin is een cassetterecorder aanwezig en alle gezinsleden kunnen met het apparaat omgaan. Dit is geen boute bewering als wij weten dat in Turkije en voor Turken in Europa de cassetterecorder het medium is. Het Turks-Duitse Türküola label is het grootste ter wereld.

De cassetterecorder is volledig ingeburgerd in ieder Turks gezin en daar hebben wij op de volgende wijze op ingespeeld.

Voor ieder Turks gezin met kinderen op onze school is een C-60 cassette gereserveerd voor boodschappen over en weer. Deze cassettes worden voorzien van een schoollabel. In een introductieprogramma wordt uitgelegd dat de bandjes schooleigendom blijven en hoe ze gebruikt moeten worden. Een zijde wordt voorzien van een pictogram, een oor voorstellende. Op deze zijde kunnen ouders boodschappen af luisteren die op school zijn ingesproken. Wij denken hierbij aan incidentele mededelingen

over afwijkende school- en bustijden, vrije dagen, bijzondere activiteiten, geheugensteuntjes e.d. Kortom, mededelingen dit tot nu toe per stencil gingen, maar lang niet altijd goed overkwamen.

Hetzelfde bandje wordt gebruikt voor de voortgangsrapportage aan de ouders waardoor eerder genoemde problemen helemaal zijn opgelost.

De andere zijde wordt voorzien van een mond-pictogram en kan door de ouders worden gebruikt voor het doen van een mededeling aan de school of het stellen van een vraag; b.v. Ali is ziek en komt deze week niet op school of Doğan moet van de dokter voorlopig een donkere bril dragen en mag voorlopig niet zwemmen.

Voor vertaling en inspreken doet de school een beroep op de Turkse leerkrachten of goed ingevoerde leerkrachten.

Op school wordt een aantal C-60 cassettes geproduceerd die de ouders informeren over uiteenlopende zaken. Deze bandjes hebben een meer permanent karakter en worden niet uitgewist.

Enige voorbeelden: een algemeen introductiebandje, uitleg over het hoe en waarom van de ouderbijdrage, uitleg over de zwem- en gymlessen en de medewerking die de school daarbij van de ouders verlangt.

Uitleg over de onderdelen van het lespakket. Uitleg over leerplicht.

Een introductieprogramma over bus- en taxivervoer. Uitleg over Nederlandse feestdagen en/of gebruiken. Uitleg over de schoolmelkregeling. Deze bandjes worden in een veelvoud gemaakt en op bepaalde momenten voor een beperkte tijd meegegeven naar huis, daar afgeluisterd en mee terug genomen.

Voorwaarden

Voor de realisering van deze plannen moet aan een aantal voorwaarden worden voldaan.

Aan de thuishant moeten cassetterecorders aanwezig zijn en bediend kunnen worden. Bij navraag blijkt dat hier geen problemen liggen.

Aan de kant van de school moeten wat meer voorzieningen worden getroffen:

- In ieder gebouw moet minstens een cassetterecorder aanwezig zijn.
- Er moeten C-60 cassettes worden aangeschaft van de goedkoopste kwaliteit en een aantal cassettes van betere kwaliteit als moederbanden voor de programma's van meer permanent karakter.
- Er moet een cassette-opbergsysteem worden gekocht dat stofvrij en overzichtelijk is.
- In dit konsept is een kopiëer-cassetdeck van krusiaal belang: de moederband moet snel vermenigvuldigd kunnen worden zonder verlies van geluidskwaliteit.

Het systeem zoals het is aangelegd door de Traianusschool kost - afhankelijk van het aantal leerlingen tussen de \$ 1.250,- en \$ 2.000,-.

Deze investering was voor ons alleen mogelijk dankzij de faciliteiten van het Combinatie Pakket Nijmegen.

Mochten er - ondanks deze aanzienlijke kosten - toch andere scholen zijn die een dergelijk systeem op kunnen zetten, dan kan een uitwisseling van onder 2 genoemde cassettebandjes (bandjes dus met informatie van een meer permanent karakter) plaatsvinden.

De Traianusschool heeft ondertussen al positieve ervaringen opgedaan met beide soorten bandjes. Blijkens de reacties komt een mededeling op een bandje veel beter over dan dezelfde boodschap via een stencil.

Tot nu toe zijn er cassettes uitgegaan over het hoe en waarom van verschillende feestdagen (Koninginnedag, 4/5 mei-herdenking); cassettes met informatie over de medezeggenschapsraad, over de schoolmelkrege-

ling, over de ouderbijdrage, over de hoofdvluisbestrijding en over het aanvankelijk lezen. Bij het laatste bandje is ook een stripverhaal gemaakt.

De stap om zelf iets in te spreken blijken de ouders niet te maken, waar- bij moet worden aangetekend dat deze mogelijkheid ook nog niet uitdruk- kelijk door de school naar voren is gebracht. Dit zal binnenkort wel ge- beuren, maar de verwachtingen zijn in deze niet hoog gespannen.

Als het systeem eenmaal goed en wel is opgezet, blijkt het niet veel tijd te kosten om nieuwe "programma's" te maken. De aanmaak en de distri- butie van de bandjes gebeurt op de Traianusschool nu al min of meer routinematig.

De kosten die op deze manier worden uitgespaard op stencilwerk zijn na- tuurlijk niet groot in verhouding tot de eerste investering, maar wegen wel op tegen de negatieve posten in het dagelijks gebruik, zoals verlies of beschadiging van bandjes, onderhoud en energieverbruik.

*Clemens Verhoeven
leerkracht Traianusschool
Hugo de Grootstraat 41, Nijmegen.*

NEDERLANDS GEVEN AAN EEN ANDERSTALIGE

Na bij de eerste les een beetje gepraat te hebben over familie en werk werd het mij enigszins duidelijk waar de problemen met het nederlands van mijn leerling lagen.

Hij is een Chinees met de Surinaamse nationaliteit.

Zoals alle Chinezen heeft hij problemen met de "r" omdat deze letter in het Chinees niet voorkomt. Verder bleek er snel verwis- seling te ontstaan tussen de "d" en de "t" en tussen de "m" en de "n". Ook de "l" geeft problemen.

Het zou wenselijk zijn als er een boekje of een filmpje bestond waar alle letters met hun specifieke mondbewegingen in voorko- men. Dit zou dan individueel of in groepsverband kunnen worden gebruikt. Om zelf wat nadruk op deze uitspraak te leggen heb ik bij de derde les mijn cassetterecorder meegenomen en afwisselend met hem de woordjes uit het boek die op deze letters betrekking hebben op de band gezet en de cassette mee naar huis gegeven: De volgende les bleek dat hij inderdaad wat beter die letters kon uitspreken en ik ben dus van plan om aan het begin telkens een stukje uitspraak te doen.

Verder vind ik het opvallend dat hij na twee jaar wel goed be- grijpt waar het over gaat maar zodra hij zelf wat moet zeggen ko- men de grootste problemen, maar door de uitspraak te oefenen hoop ik in de toekomst ook naar hem te kunnen luisteren.

Een andere moeilijkheid is dat er geen woordenboek beschikbaar is zodat, als ik iets wil uitleggen, ik het via allerlei omwegen moet doen, wat wel leuk is, maar veel tijd kost.

Tot nu toe vind ik het leuk om les te geven, mede door de leer- gierigheid van mijn leerling.

Guus Dorresteyn, Den Haag.

KINDERKRANT TRANSVAAL

De onderwijsvereniging Transvaal is een samenwerkingsverband van scholen, welzijnswerk en personen die daar direkt of indirekt bij betrokken zijn. De onderwijsvereniging streeft naar projekten die sterk gericht zijn op de dagelijkse praktijk. Dat betreft onder andere projekten die een voorname plaats inruimen voor de woon- en leefsituatie van de kinderen en hun ouders. Binnen dat kader valt ook de uitgave van de kinderkrant.

Het uitgeven van de kinderkrant is een activiteit die er op gericht is op systematische wijze aandacht te besteden aan bovengenoemde woon- en leefsituatie. De kinderkrant is er op gericht, zowel wat betreft de inhoud als de vorm, de afstand tussen school en thuis te verkleinen. Dat gebeurt op verschillende manieren.

Ten eerste komt dit terug in de thema's waar de verschillende kinderkranten betrekking op hebben. Bijvoorbeeld: vrije tijd, wonen. De kinderkrant 'Tafeltje Dekje' gaat over eetgewoonten: een onderwerp dat smakelijk is voor kinderen. Ten tweede zijn er altijd aanknopingspunten in de krant opgenomen om kinderen - individueel of in groepjes - opdrachten buiten de school te laten doen. Tenslotte krijgt iedereen in de buurt de krant in de bus. De kinderkrant, die een uitgave is van de Onderwijsvereniging Transvaal, is - via school - voor alle kinderen beschikbaar en - via de wijkkrant - bij alle inwoners van Transvaal bekend.

Videofilm

Bij de kinderkrant hoort ook een introductie. Bij de kinderkrant die hoorde bij het projekt Ver-Vreemd Land was dat een film over de wereldreiziger die 'Van alle markten thuis' was en bij 'Dieren in de stad' hoorde de film 'Een hondje voor Aadje'. Bij de krant 'Tafeltje Dekje' is de film 'De geheimzinnige maaltijd' gemaakt.

Door middel van de videofilm wordt het onderwerp van de kinderkrant geïntroduceerd. Situaties, personen en informatie in de film zijn voor een deel ook in de krant te vinden. Zo wordt rekening gehouden met verschillende voorkeuren en interessen van kinderen. Bovendien versterken krant en videofilm elkaar.

De keuze voor het onderwerp van de krant 'Tafeltje Dekje': eetgewoonten, is mede bepaald door de samenwerking die ontstaan is tussen het Haags Gemeentemuseum en Transvaalwijk.

Bij een vorige kinderkrant over 'Dieren in de stad' hebben we voor het maken van de kinderkrant en de introducerende videofilm samengewerkt met de Haagse School- en Kindertuinen. Deze laatste instelling heeft ook speciale lessen verzorgd in het kader van de activiteiten rond het verschijnen van de kinderkrant. Deze lessen sloten aan bij het thema van de kinderkrant en besteedden ook aandacht aan dieren, die in de videofilm en/of de kinderkrant een rol speelden.

Zo wordt steeds geprobeerd de kinderkrant samen met de erbij behorende activiteiten tot een afgerond en goed in elkaar passend geheel te maken.

Nog iets over de opzet van de kinderkrant. Er wordt gewerkt met een vaste formule.

Om te beginnen zijn er vier verhalen, met erbij behorende tekeningen. De verhalen gaan uit van de beleevingswereld van de kinderen zelf. De kinderen zijn altijd de hoofdpersoon. Zowel in de keuze van de mensen in de verhalen als de uitwerking van de thema's wordt uitgegaan van de

samenstelling van de schoolbevolking in de wijk. Dat betekent dat Turkse, Surinaamse etc. kinderen een duidelijke plaats in de verhalen hebben, net zoals de respektievelijke kulturen.

Na de vier verhalen volgt een verwerkingspagina, in de vorm van een kleur-, knip-, plak-, en/of bouwplaat. Of een zoekplaat. Of iets anders. Daarna volgt de Kinder-kinderkrant: een krant gemaakt door een klas van een van de scholen die met de krant werken. Deze Kinder-kinderkrant wordt gemaakt over het onderwerp van de vorige kinderkrant. De volgende pagina bevat een aantal opdrachten die, voor een deel voortbouwend op de introducerende film en/of de verhaaltjes, door de kinderen alleen of gezamenlijk in de klas en thuis gemaakt kunnen worden. Met deze opdrachten worden verschillende doelstellingen nagestreefd. Onder andere:

- * Door aandacht te besteden aan de thuissituatie (interviewtjes thuis, bijv.) wordt de afstand school-thuis verkleind en ontstaat tegelijkertijd op natuurlijke wijze kennis over de verschillen die ertussen de thuissituaties van de kinderen bestaan. Eten in Marokko is nu eenmaal heel anders dan eten in Nederland.
- * Het thema van de kinderkrant en de informatie die, tot het moment dat met de opdrachten gewerkt gaat worden, aan de orde is gekomen worden nóg eens, op een andere manier behandeld
- * Iedereen krijgt de kinderkrant, met de wijkkrant, in de bus. Iedereen kent de kinderkrant dus en kan heel gemakkelijk op vragen van kinderen ingaan. Een duidelijk voorbeeld van verkleinen van de afstand tussen school en gezin.

Als laatste onderdeel is er het stripverhaal dat op de achterpagina van de krant getekend staat. Er staat nog geen tekst in de ballonnetjes, maar de kinderen zijn de figuren en het onderwerp van de strip al eerder tegengekomen in de film, de verhalen, de tekeningen etc. Dat is dus verhalen maken en kleuren geblazen.

Bij de kinderkrant hoort een lesbief met informatie over de krant, de video-film en eventuele andere activiteiten. Ook worden suggesties voor gebruik gegeven. Bij de kinderkrant 'Tafeltje Dekje' is de lesbief tot een complete handleiding geworden.

Een introductie van de kinderkrant 'Tafeltje Dekje' wordt gevolgd door een samenvatting van de film, een verkleinde weergave van de complete kinderkrant, een voorstel voor een viertal lessen rond de kinderkrant en ten slotte zo'n dertig pagina's achtergrondinformatie over het leven rond 1760, toegespitst op het thema van de kinderkrant.

Hopelijk zijn we in staat de volgende kinderkranten ook vergezeld te laten gaan van zo'n handleiding.

*Fons Delamaere
Onderwijsopbouwwerk Transvaal
p/a De la Reyweg 212, Den Haag
tel. 070 - 460980*



SUKSESVOLLE STRIJD VOOR EIGEN LAGERE SCHOOL

In de Alkmaarse wijk Schermereiland is een lange en moeizame strijd gevoerd om geïntegreerd basisonderwijs te realiseren, dat aan zou sluiten bij de behoeften van de wijk. Met resultaat.

alkmaar

Situatieschets

Tot voor kort bestond de bebouwing van het Schermereiland uit ongeveer 420 woningen, gebouwd in de dertiger jaren. Het betreft merendeels laagbouw, behoudens een enkele bovenwoning boven een garage, winkel of werkplaats. Ongeveer éénderde deel, rond de 150 woningen, is gemeenteeigendom. Het restant wordt merendeels bewoond door eigenaar-bewoners.

De woningen zijn dicht opeen gebouwd en de nauwe straatjes, die bovendien vol staan met geparkeerde auto's, bieden aan de kinderen weinig speelgelegenheid. Een gemis, dat slechts door een zeer klein, volstrekt niet aan de eisen voldoende speelterreintje en het schoolplein van de kleuterschool wordt gekompenseerd. Daar de gemeentewoningen tot voor kort tot de goedkoopste woningen van Alkmaar gerekend mochten worden, was dit voor het gemeentelijk bureau Huisvesting vaak aanleiding hierin gezinnen te plaatsen, wier inkomen tot het absolute minimum gerekend moest worden.

In de zeventiger jaren dreigde dit te leiden tot een kumulatie van "probleemgezinnen" op het Schermereiland. Daar dit voor veel "goede" gezinnen aanleiding werd te verhuizen, verpauperde de buurt in snel tempo. Een in 1975 op verzoek van de bewoners gehouden sociaal-wetenschappelijk onderzoek, dat onder auspiciën van de gemeente Alkmaar werd gehouden, leerde dat de Schermereilanders in meerderheid graag in de wijk wilden blijven wonen, maar dat de gemeente dan zorg diende te dragen voor een goed rehabilitatieplan, dat zou moeten leiden tot een aanzienlijke verbetering van het woon- en leefklimaat. Naast een aantal materiele voorzieningen, zoals woningverbetering, herinrichting van straten, enzovoort, maakte ook verbetering van de onderwijssituatie deel uit van het programma van wensen, dat in het kader van het bestemmingsplan Schermereiland, in 1978 door de gemeenteraad van Alkmaar werd onderschreven.

De rehabilitatie van de wijk nadert momenteel zijn einde, terwijl daarnaast nieuwbouw van 96 woningwoningen zou kunnen leiden tot een meer evenwichtige samenstelling van de bevolking. Vanaf medio '82 zijn die nieuwbouwwoningen bewoond.

Bij dit alles dient eveneens het geografische isolement van het Schermereiland gezien te worden. De wijk ligt namelijk ingeklemd in een bocht van het Noordhollandskanaal. Aan de buitenrand bevinden zich een drukke verkeersweg en een industrieterrein. De enige verbinding met de stad wordt gevormd door een, moeilijke, omweg over een verkeersbrug (behoudens een voetgangerspontje dat slechts overdag vaart). Daarnaast bestaat eveneens een sociaal-maatschappelijk isolement, dat echter moeilijker aan te geven is, maar wel degelijk bestaat.

Onderwijssituatie

Tot augustus '82 kon het Schermereiland slechts beschikken over een kleuterschool (openbaar, tweeklassig) en waren de kinderen daarna aangewezen op lager onderwijs, dat zich buiten hun wijk bevond. Diverse omstandigheden leidden ertoe, dat de belangstelling zich daarbij niet richtte op één specifieke lagere school, maar dat de kinderen in sommige jaren verdeeld raakten over 8 à 9 lagere scholen.

Een negatieve waardering van de Schermereilanders als groep was voor een aantal mensen, die zich als deskundigen op dit terrein beschouwden, aanleiding om dit buiten de wijk plaatsen van de lagere school leerlingen als wenselijk aan te prijzen: "Zij kunnen dan immers leren, hoe het hoort". Dat de uitstroom naar het buitengewoon onderwijs schrikbarende vormen begon aan te nemen, was voor weer anderen, waaronder de kleuterleiders van de kleuterschool op het Schermereiland en een aantal bewoners, aanleiding om te overwegen of schoolstichting binnen de eigen wijk, waarbij uiteraard ook het onderwijs uit zou moeten gaan van het voorhanden zijnde "materiaal", niet betere perspectieven zou kunnen bieden.

In 1975 werd hiertoe de werkgroep KLOP (= Kleuter- en Lager Onderwijs Projekt) opgericht, die ter verbetering van de onderwijs-situatie de volgende doelen nastreefde: a. nieuwbouw voor de zeer aftandse kleuterschool, b. een eigen lagere school voor, maar ook op het Schermereiland, die beide zouden kunnen dienen om geïntegreerd basisonderwijs te realiseren, dat duidelijk aan zou kunnen sluiten bij de behoeften van de wijk. Deze buurtgebondenheid heeft in de loop der jaren nog duidelijker vorm gekregen in het streven naar een multi-funktionele voorziening, waarin ook een buurthuis (vervanging voor het bestaande noodgebouw, dat in 1979 totaal afbrandde) en een peuterspeelzaal een plaats moesten vinden. Het is een lange en moeizame strijd geworden, waarin zelfs middelen als schoolbezetting niet geschuwd werden, maar het resultaat mag er zijn. Het multi-funktionele gebouw is, wat buurthuis, peuterspeelzaal en kleuterschool betreft gereed en voor het lagere schoolgedeelte liggen de tekeningen klaar, waarbij we hopen dat dat deel per augustus 1983 in gebruik genomen kan worden. Voorlopig is de lagere school gestart in twee noodlokalen, die tot nu toe door de kleuterschool gebruikt werden. Zeveneneenhalf jaar in een notendop.

In het voorgaande zijn de redenen die geleid hebben tot de oprichting van werkgroep KLOP reeds aangestipt. Over de aanleidingen en over hoe de strijd voor een eigen lagere school op het Schermereiland zich ontwikkelde, is er een gesprek geweest met mevrouw H. van het Schermereiland. Zij is van het begin af aan actief lid geweest van de werkgroep KLOP, die zich hierop richtte.

Hieronder volgt een samenvatting van het verhaal van mevrouw H.

De redenen

Twee redenen speelden naast de geografische redenen, een rol bij de wens om een eigen lagere school op het Schermereiland. Enerzijds het vermoeden (dat later bleek te kloppen) dat erg veel kinderen van het Schermereiland in het buitengewoon onderwijs terecht waren gekomen. Anderzijds het gevoel van de bewoners als groep gediskrimineerd te worden. Met name met dat laatste heeft ook mevrouw H. ervaring opgedaan. Zoals tijdens het bezoeken van ouderavonden, dan zat je altijd samen met andere ouders van het Schermereiland. Deels kwam dit doordat je niemand anders kende en deels omdat je amper werd aangekeken.

Ook met de doorstroming na de lagere school bleek dit. Toen de dochter van mevrouw H. in de vijfde klas zat en een CITO-toets werd afgenomen, werd er niet gekeken naar het scoringspercentage. De school zei al bij voorbaat jullie gaan toch naar de LTS of huishoudschool. De dochter zou bij Gods Gratie dan nog naar de LAVO mogen. De familie H keek wel naar het scoringspercentage, dit was 96% en besloot dat de dochter naar de MAVO moest gaan. De school gaf geen enkele medewerking, alles moesten ze zelf regelen. Kinderen uit andere buurten konden zo door naar de MAVO e.d. Er werd niet gekeken naar wat een kind voor aanleg had en wat deze kon, maar naar waar ze vandaan kwam. Sprekend voorbeeld is ook Erik D., deze kon eerst niet naar de MAVO, maar toen hij verhuisde naar een andere wijk kon het ineens wel. Zo ook Marieke S. Anderen echter, zoals Jannie T., die dezelfde kwaliteiten had als Carla, moesten naar de LAVO en mochten niet naar de MAVO. Carla heeft na de MAVO nog de HAVO en het VWO gedaan en studeert nu in Amsterdam.

De strijd om de school

Andere scholen waren er op tegen dat er een lagere school op het Schermereiland kwam. Voor hen telde alleen het gevaar van een teruglopend leerlingenaantal op hun scholen.

De werkgroep KLOP startte daarom met een handtekeningenactie en een enquête. De vereniging van bijzondere scholen onderzocht de haalbaarheid van een eigen school, met leerlingenaantallen-prognoses en dergelijke. De respons op de enquête was groot, evenals de schrik toen bleek dat 17% van de kinderen van het Schermereiland het buitengewoon onderwijs bezocht. De resultaten hebben wij (KLOP) aangeboden aan de gemeente Alkmaar. De afdeling onderwijs vond echter het hele verhaal niet erg geloofwaardig en weinig wetenschappelijk. Zij wilden een eigen enquête houden, wetenschappelijk verantwoord. Daar gingen wij mee akkoord. Achteraf gezien was dit stom, we gaven ze de boel uit handen. De vraagstelling was in de aard van de gemeente gesteld en er kwamen wildvreemden bij de mensen aan de deur. De uitslag was dan ook slecht en het resultaat erg negatief. Op de enquête stond namelijk ook dat de beantwoording bindend was. Men verplichtte zich dan min of meer om z'n kind op de "nieuwe school" te doen. De strijd leek beslecht.

Met steun vanuit het eerste lijnsoverleg op het Schermereiland werd er een gesprek met de wethouder gevoerd. Nog eenmaal werd om een nieuw onderzoek gevraagd. Dit werd toegestaan, de eerste lijnswerkers zijn huis aan huis gegaan om handtekeningen op te halen. Tegelijkertijd hebben studenten van de Filmacademie in Amsterdam een film gemaakt over de onderwijssituatie op het Schermereiland. Zij hebben daartoe twee weken op het Schermereiland "gewoond". In de film komen zowel ouders als kinderen en zowel voor- als tegenstanders aan het woord. De resultaten van beide produkten hebben we vertoond aan de gemeenteraad van Alkmaar. Daarvoor al hadden we alle fracties van de politieke partijen bezocht om te vertellen van wat wij vonden en dachten. De raad besliste nu positiever. Echter men ging er vanuit dat er meer handtekeningen nodig waren. Daarop besloot de gemeente Alkmaar om een Kroonberoep in te stellen, om ontheffing van het vereiste aantal te krijgen.

Gedurende de procedure van het Kroonberoep, kwam het bericht van de gemeente dat de tweede leidster van de kleuterschool moest verdwijnen i.v.m. een te laag leerlingenaantal. Dit lage aantal kwam mede door de slechte staat waarin de kleuterschool verkeerde. (Ooit is daarover geschreven dat ze in de kazernes beter op het toilet zaten dan hier.) De ouders en de werkgroep KLOP hebben vervolgens op 22 mei 1981 de

school bezet. De wethouder van onderwijs verzocht ons om naar het stadhuis te komen voor een gesprek. Wij hebben hem toen gezegd dat hij maar naar ons moest komen omdat wij het te druk hadden met de schoolbezetting. Nou 's middags kwam hij en hebben wij hem verteld dat we het onzin vonden om de tweede leidster te ontslaan, terwijl de nieuwe kleuterschool al in aanbouw was. Met één leidster krijg je later nooit meer genoeg kinderen, laat staan een lagere school. De wethouder zegde ons toe om in de vergadering van de commissie van onderwijs, welke de volgende avond was, de zaak aan de orde te stellen. Wij werden uitgenodigd om ons standpunt toe te lichten. Dat hebben we dan ook gedaan. Het resultaat was dat de commissie vond dat de wethouder samen met de afdeling onderwijs al het mogelijke moest doen om de tweede leidster te behouden en in ieder geval hiervoor naar Den Haag moest reizen.

Naar Den Haag wilden wij uiteraard wel mee. Na enig geharrewar of dit wel of niet kon, gingen we. In Den Haag hebben wij onze kant van de zaak toegelicht. Middels een overgangsregeling kon de tweede leidster behouden blijven. Echter al vertellend over het Schermereiland vroegen de mensen van het ministerie waarom er eigenlijk nog geen lagere school op het Schermereiland was. Zij raadden de gemeente Alkmaar aan het Kroonberoep in te trekken, daar zij zeiden dat als de gemeente Alkmaar daar een school wilde stichten, zij dit zo kon doen. De ambtenaren van de afdeling onderwijs van de gemeente Alkmaar brachten hiertegen in de slechte financiële situatie van de gemeente Alkmaar en dat zij toestemming van G.S. behoeften.

Op naar Haarlem dus. Ook bij dit gesprek wilden wij, nu we de smaak te pakken hadden, zijn. Weer hetzelfde geharrewar of dat wel of niet kon. Een telefoontje van onze zijde naar G.S. leerde al spoedig dat we van harte welkom waren. Toch ging er iets mis. We reden verkeerd en kwamen 20 minuten te laat in Haarlem aan. De kaarten leken daar al geschut. Gelukkig was er één van ons die zich niet uit het veld liet slaan. Deze begon te vertellen over de achterstandssituatie van het Schermereiland én over de sociale en geografische geïsoleerdheid.

Voor G.S. waren dit geheel nieuwe geluiden. Zij vonden dat er een school kon komen. Wel moest ook de inspectie van onderwijs er achter staan. De inspectrice heeft daarop razendsnel gewerkt, met twee weken was het rond. Ook hiermee waren we er nog niet, voor de financiën moest G.S. nog toestemming verlenen. Ook hier hebben wij toen dat dreigde lang te gaan duren over gebeld, het was zo voor elkaar.

In augustus 1982 is de lagere school van start gegaan. De twee leerkrachten, die in overleg met KLOP, aangenomen zijn doen goed werk.

Op 3 maart 1983 wordt de eerste paal geheit voor de nieuwbouw van de lagere school.

Allart van Deventer

*St. Welzijn Alkmaar, Tienenwal 35,
1821 AE Alkmaar. Tel. 072-125595.*

ouders moeten meer steun krijgen

Leden van de oudercommissie van een school in de Rotterdamse wijk Vreewijk, wilden behalve koffie zetten en feestjes organiseren werkelijke medezeggenschap over het onderwijs aan hun kinderen. Ze vonden het onderwijs op de Van Dalenwijkschool te eng gericht op prestatie. Ook hadden ze kritiek op de houding van het schoolteam t.o.v. de kinderen en vonden ze dat ze als ouders nauwelijks enige invloed konden uitoefenen.

Aanvankelijk probeerden ze in goed overleg verbeteringen aan te brengen. Ze kregen positieve reacties, maar ook veel tegenstand. Er ontstonden he-

vige conflicten met en tussen het schoolhoofd, het team, een aantal andere ouders, de inspectie, de wethouder. Toen de situatie na enige tijd onhoudbaar werd, namen ze hun kinderen van school. In het buurthuis werd nood-onderwijs verzorgd. Er was geen weg meer terug en uit nood geboren richtten de ouders, samen met hun kinderen, een paar nieuwe leerkrachten en buurthuis De Brink een nieuwe school op: de Brinkschool. Gaandeweg werden ze heel enthousiast en alles leek ook in kunnen en kruiken: de vereniging De Brinkschool was een feit, ze beschikten over een ruimte, (vrijwillige) leerkrachten, leermiddelen, goedkeuring van de inspectie. Toch ging het mis. De ouders waren niet gewend om leiding te geven, ze kregen ruzie om kleine zaken. En de subsidie van gemeente en rijk liet te lang op zich wachten. Als die afkomt, proberen ze het opnieuw.

Mar Aalders, onderwijsopbouwwerker, had een gesprek met een van de "Brinkschoolouders":

Wilt u iets vertellen over uw ervaringen met de Brinkschool? "Ja, dat wil ik wel, het is alleen erg moeilijk allemaal goed weer te geven. Ik moet dwars door mijn teleurstelling heen praten, om alles nog goed te kunnen zien."

Hoezo teleurstelling? "Wij zijn er mee gestopt. Gedwongen door de omstandigheden: leerkrachten hielden het niet meer vol; de subsidie bleef maar uit. Er waren steeds spanningen tussen de ouders."

Kun je daar wat meer van vertellen. "Nou ja gestopt, is ook niet helemaal waar. De vereniging bestaat nog. Het bestuur is nog actief. Als de subsidie wel afkomt, dan hopen wij in aug. '83 opnieuw met een eigen school te starten. Er is belangstelling genoeg. Veel ouders willen dit onderwijs. Men is duidelijk ontevreden over het onderwijs van nu, op de meeste scholen."

Er was toch veel enthousiasme. Hoe kan het dan zo lopen? "Ja, wij hebben ook veel goude dingen meegemaakt. Soms waren wij net één grote familie. Bij het overblijven, bij de schoolreisjes. En wij waren op de goede weg. De kinderen hadden het erg naar hun zin. Juist toen het goed ging, kwamen de problemen. Problemen tussen de ouders onder elkaar. Wij waren niet gewend om zelf leiding te geven. Wij wisten niets van het onderwijs. De gemeente en het rijk doen heel lang over de subsidieaanvraag. De leerkrachten deden alles op vrijwillige basis. Ze hadden een uitkering uit de bijstand. Er ontstonden ruzies om "kleine" zaken. Als ik dat nu nog bekijk, denk ik dat het vaak ging om wie de baas was - Sommigen dachten: de ouders, maar dat bleek net zo'n probleem als wanneer leerkrachten de baas zijn."

Wilt u nog wat vertellen over jullie positieve ervaringen? Nu lijkt het een beetje van: dit is eeb flop en begin er maar niet aan. "Dat laatste is zeker niet waar, maar deze school is uit de nood ontstaan. In het boekje "Ik mag Goofie meenemen" hebben wij dat allemaal opgeschreven. Wij stonden opeens voor alles en dat is moeilijk. Wij hebben er veel van geleerd. Er zijn fantastische momenten geweest. Wij hebben geproefd, hoe het wel kan. Als er subsidie komt en wij kunnen een goed team aantrekken, zou ik het zo weer doen. Maar dan moet er wel een andere begeleiding dienst komen."

Wat bedoel je daar nou mee? "Ouders worden niet of nauwelijks begeleid. Bij onderwijsprojecten zouden ouders veel meer steun moeten krijgen. Nu wordt er altijd vanuit de school gewerkt. Je zou veel meer naar thuis en buurt moeten kijken. De zaak in evenwicht brengen. In het belang van het kind, want daar hebben wij het toch altijd over. Alleen doen we er nog zo weinig mee."

Mar Aalders, Voorstraat 28-30, 3243 AV
Stad aan 't Haringvliet. Tel. 010-297659
(werk), 01871-2243 (thuis).

ERVARINGEN MET ONDERWIJSSTIMULERING

hoe kom je aan informatie?

De behoefte aan informatie over onderwijsstimuleringservaringen is groot. Dit is ook weer gebleken op de landelijke studiedag over "Opbouwwerk en onderwijsstimulering", waarop één van de vier thema's was Informatie en documentatie.

De informatie ligt verspreid bij de projecten en de combinatiepakketten. Om aan de vraag om informatie te voldoen is er een tijdelijke stuurgroep gevormd die zich bezighoudt met het inventariseren van deze informatie in de vorm van schriftelijke of audio-visuele produkten. Rond mei van dit jaar zal de inventarisatie gereed zijn. Dan kan men ook deze produkten opvragen of bestellen. Dit zal, in afwachting van een definitieve voorziening, gebeuren via het I.P.B. (Informatiepunt basisonderwijs), dat met verzamelen en verspreiden van informatie over onderwijsontwikkelingen al de nodige ervaring heeft opgedaan.

De vraag om informatie komt niet alleen van uitvoerende werkers (welzijnswerkers, onderwijsgeevenden, onderwijsbegeleiders), ouders/buurtbewoners, maar ook van beleidsmakers. Deze laatste groep is geïnteresseerd in de resultaten van enkele jaren "experimenteren", opdat ook mensen in andere achtergestelde situaties er hun voordeel mee kunnen doen. De overgang van onderwijsstimuleringsbeleid in onderwijsvoor-rangsbeleid maakt dit nog meer noodzakelijk. In diverse projecten wordt aan het vastleggen van ervaringen dan ook nu méér aandacht besteed, dan enkele jaren geleden. Er zit dus nog veel informatie in de pen ...

Gebruik maken van ervaringen elders ligt voor de hand. Er kan mee voorkomen worden, dat men op verschillende plaatsen het "wiel" gaat uitvinden of overal dezelfde fouten gaat maken. De tijd, die men hiermee uitspaart, kan beter gebruikt worden voor verdere ontwikkeling van het werk. Door ervaringen vast te leggen bereikt men ook, dat de opgedane ervaringen niet gebonden blijven aan personen. Want wanneer deze personen zouden vertrekken (niet ondenkbaar in deze tijd van bezuinigingen) is het gevaar groot, dat men van voren af aan moet beginnen. Nu blijven de ervaringen in ieder geval voor de wijk/dorp behouden (... een schrale troost!).

Binnen de projecten en combinatiepakketten zijn eigen initiatieven ontwikkeld voor uitwisseling van ervaringen, o.a. middels voortgangsberichten, studiedagen, een regelmatig verschijnende periodiek of een projectenbank. Er is behoefte aan informatie van elkaar, maar ook komen er vragen van buiten de projecten. Er is vooral behoefte aan praktijkervaringen en procesbeschrijvingen over tot stand brengen van samenwerking tussen school-ouders-buurt, het bevorderen van ouderbetrokkenheid en de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk, materiaal op gebied van buurtgerichte projecten, aanpak van taalontwikkeling, creativiteitsontwikkeling, werken met anderstaligen, roldoorbrekende activiteiten, etc.

Het overdraagbaar maken van ervaringen - zo bleek ook tijdens de studiedag van het Platform Opbouwwerk - is geen eenvoudige zaak:

- De ervaringen moeten zo op papier gezet worden, dat een lezer in een andere plaats er voldoende informatie uit kan halen voor zijn eigen si-

tuatie. Dit stelt eisen aan de schrijvers en kost ook tijd. Deze tijd zal men ervoor vrij moeten maken.

- Er zijn verschillende doelgroepen, waarmee men rekening moet houden. Ouders en buurtbewoners stellen andere eisen aan het materiaal (zij zullen ook meer hebben aan audio-visueel materiaal, dan schriftelijk materiaal!), dan beroepskrachten.
- Er zal stedelijk of regionaal en landelijk bekendheid gegeven moeten worden aan het bestaan van het materiaal en wijze, waarop men hierover kan beschikken. Omdat men met het onderwijsveld én welzijnsveld te maken heeft, vraagt dit om een brede bekendheid en kontakten van de instellingen, die hiermee worden belast.

Van de eerder genoemde stuurgroep, waar wij deel van uitmaken, kan men in de komende maanden het volgende verwachten:

- a. een algemene brochure over de activiteiten van de werkgroep
- b. een brochure met korte indrukken van het beschikbare materiaal
- c. voor mensen, die meer op de hoogte willen zijn, komt er een uitgebreide lijst, waarin per produkt vermeld staat: de titel, de plaats van herkomst en een korte samenvatting
- d. een brochure over onderwijsstimulering.

Op de Nederlandse Onderwijstentoonstelling, die van 6 tot 13 april in Utrecht wordt gehouden, zullen de brochures beschikbaar zijn. Deze zullen voorts op grote schaal verspreid worden naar scholen, welzijnsinstellingen en belangstellenden.

De werkgroep vindt dat hiermee landelijk gezien de eerste stap gezet is voor de landelijke informatieverbreiding. Een tweede stap zal moeten zijn: het ontwikkelen van een permanente landelijke informatievoorziening, goed ingevoerd in het onderwijs- en welzijnsveld, gekoppeld aan regionale of stedelijke kontaktpunten, waar tevens mogelijkheden zijn voor ondersteuning en begeleiding. Het is aan de regio's of steden om uit te maken, hoe dit moet gaan gebeuren. In Den Haag heeft men een functionerende projectenbank, in gewest Helmond is voor het beschikbaar stellen van informatie een belangrijke rol weggelegd voor de plaatselijke bibliotheken, in Drenthe houdt de Raja, Raad voor sociaal-kulturele aangelegenheden, zich hiermee bezig in overleg met de schoolbegeleidingsdienst. In vergaderingen van projecten en combinatiepakketten worden ideeën hierover uitgewisseld.

Het adres van het Sekretariaat van de werkgroep is:

L.P.C., postbus 30, 3870 CA Hoevelaken, tel: 03495 - 34214. Kontaktpersoon: Carola Holtslag. Het I.P.B. is te bereiken via postbus 7888, 1008 AB Amsterdam, tel: 020 - 441815.

*Leden van de stuurgroep,
Anke Boon,
projektmedewerker welzijn OSP Den
Haag, tel. 070 - 643818
Henk Knol,
welzijnskoördinator OSP gewest Hel-
mond, tel. 04920 - 40215*

KANSENONGELIJKHEID IN HET ONDERWIJS

Veranderende opvattingen van deze problematiek, van financiering, via compenseren naar democratiseren

Bij het Werkcentrum Opbouwwerk Zuid-Oost Nederland verschijnt op korte termijn een brochure over Opbouwwerk en onderwijsstimulering. Het onderstaande artikel van Truus Gruisen over kansenongelijkheid in het onderwijs is een hoofdstuk daaruit.

"Gelijkheid van kansen is geen onderwijs doelstelling, het is een wenselijk geacht kenmerk van een onderwijsstelsel. Alleen al de enorme hoeveelheid literatuur en onderzoek over dit onderwerp duidt erop dat kansengelijkheid in het onderwijs een belangrijk aandachtgebied is. Als iets duidelijk is, is het wel dat gelijkheid van kansen niet vanzelf tot stand komt. De vraag wat er moet gebeuren om ongelijkheid van kansen te verminderen, is echter moeilijk te beantwoorden. Dit wordt niet alleen veroorzaakt door de complexiteit van het probleemgebied, maar ook en vooral door de veelheid van gezichtspunten van waaruit men het vraagstuk van kansengelijkheid kan benaderen". (1)

In het onderstaande hoofdstuk zal een aantal verschillende interpretaties van de kansenongelijkheidsproblematiek in het onderwijs de revue passeren. Allereerst de financieel-ekonomische interpretatie van dit probleem, gevolgd door een kultuurachterstandsinterpretatie en tenslotte de achterstellinginterpretatie. Deze volgorde correspondeert met de ontwikkeling in de tijd sinds de tweede wereldoorlog. In deze beschrijving is de aandacht vooral gericht op de samenhang tussen de aard van probleeminterpretatie en de maatregelen die getroffen werden om de situatie in gunstige zin te beïnvloeden.

De financieel-ekonomische interpretatie

Voor de invoering van de Mammoetwet kende het Nederlandse onderwijs een driedeling, die ook wat namen betrof correspondeerde met de negentiende-eeuwse standenindeling: lager, middelbaar en hoger onderwijs. In het lager onderwijs bestonden in de tweede helft van de vorige eeuw de armenscholen die aanvankelijk eindonderwijs gaven, de tussenscholen voor de kleine burgerstand en de burgerscholen voor de rijke burgerij naast veelal partikuliere scholen voor de elite.

Binnen het voortgezet onderwijs de MULO voor "de kleine luiden", de HBS voor de "hogere burgerij" en het gymnasium voor de maatschappelijke elite. Tegen het einde van de eeuw kwamen daarbij de vak-, naai- en kookscholen. Deze ontwikkelden zich tot het ambachts- en huidhoudonderwijs voor de bovenlaag uit de armenstand, die na de lagere school koos voor enige vorm van vervolgonderwijs (2).

De structuur van het onderwijs correspondeerde nadrukkelijk met de structuur van de maatschappij. Kinderen van arbeiders werden arbeiders, zoals kinderen van artsen arts werden, advocaat of dominee. Begaafdheid of beroepswensen speelden in de schoolloopbaan van kinderen een ondergeschikte rol, de sociale positie van de ouders vormde een bepalende fak-

tor voor de kansen op onderwijs van de kinderen.

Na de tweede wereldoorlog ontstond een verandering in de waardering van deze situatie. De wederopbouw en de snelle technologische ontwikkeling, die de behoefte aan gekwalificeerde arbeidskrachten deed groeien en totaal nieuwe beroepen deed ontstaan, zal hier zeker een bepalende rol in hebben gespeeld. Ook politici kregen oog voor de zeer ongelijke deelname van kinderen uit de hogere en lagere milieu's aan vormen van voortgezet onderwijs. Het streven naar gelijke kansen op onderwijs was hiermee geboren.

De oorzaken van het verschijnsel van ongelijke deelname aan onderwijsvoorzieningen werd gezocht in de financiële barrières, die voor gezinnen met lage inkomens bestonden.

"De eerste betekenis die aan het begrip gelijke kansen werden gegeven was toen kinderen met een gelijke begaafdheid, ongeacht het milieu van herkomst, gelijke kansen op toegang tot het middelbaar onderwijs en later tot het hoger onderwijs moesten hebben". (3)

Deze interpretatie van de problematiek bepaalde de strategie om tot verandering in de situatie te komen. Het antwoord werd dan ook vooral gezocht in de financiële sfeer, gekombineerd met het zoeken naar mogelijkheden om de begaafdheid van kinderen vast te stellen.

Er kwam kosteloos onderwijs en er kwamen beurzen en renteloze voor- schotten.

In de definiëring van kansenongelijkheid in termen van verschil bij gelijke begaafdheid gaat de vooronderstelling schuil dat begaafdheid een onveranderlijke eigenschap is (natuurlijke aanleg) die bovendien betrouwbaar vastgesteld kan worden. De ontwikkeling en het gebruik van testen, om begaafde kinderen te selekteren (en overheids gelden in de vorm van studiebeurzen in te investeren) kwamen mede hieruit voort.

Het geloof in de effecten van deze benaderingswijze van de ongelijke kansenproblematiek, werd al snel op de proef gesteld. De doorstromingspercentages veranderden, ondanks de studiefinancieringsmogelijkheden weinig. In 1969 bestond 90% van de studenten die het wetenschappelijk onderwijs bezochten uit kinderen van ouders, die gemeten naar het beroep van de vader, tot de middelbare en hogere milieus gerekend konden worden. Van de studentenbevolking was 43% afkomstig uit de hogere milieus, terwijl deze hogere milieus slechts 5% van de totale bevolking omvatte. Van de kinderen die het lager beroepsonderwijs bezochten was slechts 3% afkomstig uit de hogere milieus, terwijl 60% afkomstig was uit arbeidersgezinnen.

In het eerste jaar van het voortgezet onderwijs zagen de cijfers er als volgt uit:

- van de ouders die behoren tot de categorie arbeiders gaat 8,5% van de kinderen naar het V.H.M.O., terwijl 50,5% de L.T.S. bezoekt;
- van ouders die behoren tot de categorie "hoger milieu", gaat 60% van de kinderen naar het V.H.M.O., terwijl 2½% de L.T.S. bezoekt (5).

Met andere woorden: afkomst was blijkbaar nog steeds één van de meest bepalende factoren in de kansen op schoolsukses. Arbeidskinderen werden nog steeds arbeiders, terwijl kinderen van de arts, notaris, leraar etc. ook zelf advocaat, arts, leraar of wat dan ook werden. Financiële tegemoetkomingen hadden hierin geen verandering kunnen brengen. Ook begaafdheidstesten waren blijkbaar geen goede voorspeller van schoolsukses. Wat dit laatste betreft waren twee alternatieve verklaringen denkbaar. Ofwel de testmiddelen deugden niet, wat op zijn beurt voort kon komen uit de kwaliteit van de testinstrumenten of uit het gegeven dat "begaafdheid" en intelligentie als zodanig niet bestaat, geen aange-

boren, onveranderlijke eigenschap is.

Ofwel de testinstrumenten deugden wel, wat betekende dat arbeiderskinderen, "dommer" waren oftewel "ontwikkelingsstoornissen/achterstanden" vertoonden.

Wonderlijk genoeg won de laatste interpretatie het van de eerste zonder meer. Hiermee ontstond een nieuwe interpretatie van de kansongelijkheid in het onderwijs, de achterstandsinterpretatie. Daarover in de volgende paragraaf meer.

Achterstand, een nieuwe interpretatie

Maatregelen in de financiële sfeer in combinatie met de ontwikkeling en het gebruik van intelligentie- en begaafdheidstesten hadden dan wel nauwelijks of geen verandering in het verschijnsel van de milieubepaaldheid van de kansen op onderwijs kunnen brengen, ze hadden wel tot een andere kijk op de problematiek geleid. Wat onder andere bleek was dat intelligentiescores hoog correleren met ouderlijk niveau. Met andere woorden: arbeiderskinderen skoren lager op deze tests dan kinderen afkomstig uit de midden of hogere klassen binnen de bevolking.

Dit riep natuurlijk de (gevaarlijke) vraag op of arbeiderskinderen als dommer/minder intelligent moesten worden beschouwd dan de overige kinderen. En, voor de mensen die de bovenstaande vraag blijkbaar voor zichzelf al met een ja beantwoord hadden, de vraag of dit veroorzaakt wordt door aanleg of milieu, nature of nurture.

Daar wij hier te maken hebben met een vrijwel onoplosbare vraag en bovendien altijd een poging aangewend kan worden om datgene wat "nature" biedt door "nurture" te optimaliseren, vormt deze discussie een zeer onproductief geheel.

Gegeven was in elk geval dat arbeiderskinderen "het slechter deden" binnen het onderwijsgebeuren en het streven aanwezig was om hierin veranderingen te bewerkstelligen.

De discussie leidde tot een verandering in de probleemstelling. Begaaafdheid en toegang tot het onderwijs, waren niet langer sleutelbegrippen in de interpretatie van de problematiek. Nu heette het:

"Kinderen met een gelijke natuurlijke aanleg moeten de gelegenheid krijgen om dit gelijkelijk in hun schoolprestaties tot uitdrukking te brengen". (6)

Met andere woorden: als kern en oorzaak van de problematiek werd niet langer de geringe financiële mogelijkheden van de ouders gezien, maar het slechte presteren van die kinderen binnen het onderwijs. Dit betekende dat een verandering vanuit deze optiek slechts bewerkstelligd kan worden indien er iets wordt gedaan aan deze slechte prestaties.

Onderzoek naar oorzaken van wat genoemd werd ontwikkelingsachterstanden van arbeiderskinderen, kwam op gang. In 1968 verscheen van de hand van Van Heek een publikatie/onderzoeksrapport, genaamd "Het verborgen talent" waarbij hij een onderscheid introduceert tussen de feitelijke schoolgeschiktheid van kinderen en de gemeten schoolgeschiktheid, die niet met elkaar in overeenstemming hoeven te zijn.

Met andere woorden: schoolgeschiktheid werd niet langer gezien als een onveranderlijke eigenschap, maar als een uitkomst van een aantal beïnvloedbare processen. De vraag werd nu: welke factoren, binnen school en binnen het gezin, zijn van invloed op die gemeten schoolgeschiktheid? Een andere wetenschappelijke discipline, de sociolinguïstiek, schoot te hulp. De taalontwikkeling (b)leek een sleutel tot de oplossing van het ongelijke kansen probleem.

Onderzoek naar taalontwikkeling en taalgebruik leverde het inzicht op dat "taal" een milieubepalende aangelegenheid is. Kinderen uit de lagere sociaal-ekonomische milieus spreken een andere taal dan de kinderen uit de hogere milieus. Het taalgebruik van arbeiderskinderen werd in relatie gebracht met hun slechtere prestaties binnen het onderwijs.

De door Bernstein ontwikkelde "deficiethypothese" vond in grote mate ingang in de kring van mensen die betrokken waren in het gevecht tegen de milieubepaaldheid van onderwijskansen. Bernsteins deficiethypothese kwam in het kort op het volgende neer.

Taalontwikkeling en taalgebruik wordt beïnvloed door kommunikatieve gewoontes. Deze kommunikatieve gewoontes verschillen van milieu (cultuur) tot milieu. In arbeidersmilieus neemt verbaliteit een minder belangrijke plaats in dan bij voorbeeld in middenstands- of akademische milieus. Dit heeft tot gevolg dat ook het taalgebruik en het waardenpatroon van ouders uit de arbeidersmilieus van mindere betekenis is dan bijvoorbeeld praktische vaardigheden. Gevolg: de taal die in arbeidersgezinnen gesproken wordt, kent andere codes dan de taal die in gezinnen behorend tot de hogere milieus wordt gesproken. Bernstein spreekt van een "beperkte" respektievelijk "uitgebreide" code. De "beperkte code" van de arbeidersmilieus, die zich onder andere kenmerkt door zaken als "niet naar de bekende weg vragen" en "geen vijf zinnen besteden aan iets dat met twee woorden kan worden afgedaan", vormt volgens Bernstein, de uitdrukking van de onpersoonlijke betrekkingen in arbeidersgezinnen en is er verantwoordelijk voor dat de taalontwikkeling en als gevolg daarvan de sociale ontwikkeling van kinderen uit arbeidersgezinnen gebreken vertoont. Termen als taal-armoede en taal-deprevatie kwamen duidelijk op de voorgrond als verklarende begrippen voor de slechtere prestaties van arbeiderskinderen en het onderwijsgebeuren. Deze probleeminterpretatie in termen van achterstand leidt tot een specifieke strategie om de situatie te beïnvloeden.

Deze strategie was twee-ledig:

op de eerste plaats compensatieprogramma's, die ervoor moesten zorgen dat de tekorten/gebreken in de ontwikkelingen van arbeiderskinderen opgeheven of bijgespijkerd werden.

Op de tweede plaats beïnvloedingsprogramma's voor arbeidersgezinnen.

De sociaal-kulturele kenmerken zoals de kommunikatie, gewoontes, de interaktiestructuur, de opvoedingsstijl, werden als veroorzakers van de beperkte taalontwikkeling beschouwd.

Illustratief voor deze denkwijze is het van de hand van Vervoort (7) verschenen boek getiteld Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders, waarin hij op basis van een analyse van verschenen literatuur rond dit onderwerp, de sociaal-kulturele factoren benoemt.

Hij maakt een onderscheid tussen:

- specifieke gezinskulturele factoren, die direkt verband houden met het onderwijsgebeuren (arbeidersouders hechten minder waarde aan een goede schoopleiding voor hun kinderen; zij bemoeien zich minder met de schoolproblemen die hun kinderen ervaren etc.);
- algemene gezinskulturele factoren, die indirekt van invloed zijn op schoolkeuze en schoolsukses, zoals taal, prestatie-motivatie, omgangsvormen, drempeelvrees etc.).

De nieuwe strategie voor verandering kan als volgt worden getypeerd: Aktiverings- en compensatieprogramma's, erop gericht om, door middel van extra aandacht en begeleiding, aangepaste leermiddelen en een nauwe samenwerking tussen school, gezin en buurt de "ontwikkelingsachterstand" van met name arbeiderskinderen terug te dringen.

Binnen deze veranderingsstrategie komt het welzijnswerk als buitenschoolse partner van het onderwijs om de hoek kijken. Deze werkschoolsoort zou zich met name kunnen richten op de buitenschoolse komponent van de tweeledige strategie (gezinsbeïnvloeding oftewel optimalisering van het opvoedingsmilieu).

Met andere woorden: de kern van de veranderingsstrategie werd gevormd door een betere afstemming van het sociaal milieu in het onderwijs op elkaar. Dit probeerde men te realiseren door middel van:

- a. bijspijkieren van achterstanden die arbeiderskinderen vertoonden als gevolg van milieu-specifieke omstandigheden
- b. een poging om die milieu-specifieke omstandigheden te veranderen.

Dit alles zou gerealiseerd kunnen worden door middel van een samenwerking van onderwijs en welzijnswerk. Dit denken en deze veranderingsstrategie lag ten grondslag aan de tot stand brenging van een aantal groots opgezette onderwijsstimuleringsprojecten zoals:

- het GEON-project in Utrecht
- het innovatie-project in Amsterdam
- het project onderwijs-sociaal milieu in Rotterdam.

Maar helaas; de resultaten van deze veranderingsstrategie zijn beperkt. Ook in 1978/1979 bleek sociale achtergrond nog steeds een belangrijke variabele in de kansen op schoolsucces.

Het C.B.S. onderzoek "Schoolloopbaan en herkomst van leerlingen in het voortgezet onderwijs" (8) verstrekt informatie over de relatie tussen een aantal achtergrondkenmerken van de leerlingen (met name sociale herkomst) en de deelname aan en doorstroming door het voortgezet onderwijs (VWO, HAVO, MAVO, LBO). Het onderzoek verstrekt informatie over de relatie tussen schoolloopbaan enerzijds en een aantal achtergrondkenmerken van de leerling anderzijds.

Enkele belangrijke conclusies zijn:

De schoolkeuze adviezen van het hoofd der lagere school blijken bij een konstanthouding van het prestatieniveau van de leerlingen samen te hangen met het milieu.

Kinderen uit een "hoog" milieu blijken een "hoger" schoolkeuzeadvies te krijgen dan wat prestatieniveau betreft, vergelijkbare leerlingen uit lagere milieus.

In het onderzoek zijn 37.000 leerlingen (a-selekte steekproef uit alle daarvoor in aanmerking komende scholen) getoetst met behulp van een daarvoor door het CITO ontwikkelde toets en zijn aanvullende gegevens verzameld met behulp van een vragenlijst voor de school en voor de ouders/verzorgers.

Op grond van aldus verzamelde gegevens zijn de leerlingen verdeeld in 5 prestatieniveaus.

Wat blijkt:

- binnen prestatieniveau 4, het op een na hoogste krijgt \pm 75% van de kinderen van hogere employé's het advies voor VWO/HAVO, van de arbeiderskinderen krijgt slechts 42% hetzelfde advies
- binnen prestatieniveau 5 krijgen ook niet alle leerlingen een advies voor VWO/HAVO. Van de kinderen afkomstig uit hogere milieus krijgt 3,2% een advies voor een lager schooltype. Van de arbeiderskinderen wordt 13,5% geadviseerd om naar een lager schooltype te gaan
- binnen prestatieniveau 2, het op een na laagste, krijgt 1,35% van de arbeiderskinderen een advies voor VWO/HAVO. Bij kinderen van hogere employés is dit percentage 7,2. Binnen dit prestatieniveau krijgt slechts 18,3% van de kinderen van hogere employés een advies voor LTS/LHNO. Voor arbeiderskinderen ligt dit percentage op 54%.

Met andere woorden:

Kinderen uit arbeidersgezinnen krijgen vaker een onterecht advies voor een lager schooltype, terwijl de kinderen uit de hogere sociaal-economische milieus vaker een onterecht advies krijgen voor een hoger schooltype.

Natuurlijk korrespondeert het advies van het schoolhoofd niet altijd met de werkelijke schoolkeuze.

Wat is echter het geval:

Ouders behorend tot de groep lager-sociaal economische milieus volgen deze adviezen vaker op dan ouders behorend tot de beter betaalde beroepsgroepen. Een advies voor LTO/LHNO wordt in de hogere milieus slechts voor driekwart opgevolgd, terwijl in de lagere milieus 92% van de adviezen overeenstemmen met de werkelijke keuze.

De gezagsgetrouwheid van de ouders uit de lagere inkomensgroepen benadeelt de kinderen van deze ouders in die zin dat zij mede daardoor vaker op een lager schooltype terecht komen dan dat waar hun prestatieniveau aanleiding toe geeft. Door het verschil in "gezagsgetrouwheid" tussen de verschillende beroepsgroepen wordt het effect van het onterechte schoolkeuzeadvies versterkt.

Dit heeft tot resultaat dat uit de hogere milieus tweemaal zoveel kinderen met een prestatieniveau twee naar het MAVO gaan dan uit de lagere milieus. Dat van de leerlingen met het hoogste prestatieniveau ongeveer tweemaal zoveel zonen uit arbeidersgezinnen niet op het VWO/HAVO terecht komen dan zonen uit de hogere milieus. Het bovenstaande blijkt uit onderzoek gedaan in 1978, een tijdstip waarop compensatie-activiteiten, ter correctie van milieubepaalde achterstanden een behoorlijke tijd hadden gefunctioneerd en ook financiële voorzieningen (studiefinanciering) aanwezig waren.

Sociale achtergrond blijkt nog steeds een belangrijke faktor in de kansen op schoolsukses. Dergelijke gegevens zijn aanleiding om de analyse van de onderwijskansenproblematiek te herzien. De interpretatie in termen van achterstand, schrijft de kansenongelijkheid toe aan factoren die gelegen zijn in het kind en/of zijn milieu. Onderwijsresultaten zijn echter het gevolg van drie invloeden; het kind en diens capaciteiten, de stimuleringskwaliteit van het gezin en als derde de school en de manier waarop het onderwijs gestalte krijgt. Die laatste komponent was nauwelijks beschouwd als faktor in de kansenongelijkheid. Op het moment dat dit wel gebeurt, ontstaat een andere kijk op de problematiek, een interpretatie in termen van achterstelling.

Achterstelling en kansenongelijkheid

Een aantal zaken bracht de probleeminterpretatie in termen van achterstand aan het wankelen.

Op de eerste plaats de harde gegevens die uit onderzoek naar onderwijsdeelname blijken. Milieu blijft ondanks alle inspanningen een belangrijke faktor in de kansen op schoolsukses. Dit is echter niet het enige. Ook wetenschappelijke kritiek op de hypothese van de gebrekkige taalontwikkeling van arbeiderskinderen en onderzoek naar de invloed van het instituut onderwijs op die kansenongelijkheid leidde tot een nieuwe kijk op de problematiek.

Het door Bernstein beïnvloedde denken in termen van deprivatie en ontwikkelingsachterstanden werd vanuit de sociolinguïstiek zelf en vanuit de pedagogiek en psychologie terecht bekritiseerd. Deze kritiek wees vooral op de vooronderstelling in het achterstanddenken van Bernstein en zij die hem volgden. Bernstein kwam tot zijn konklusies door de taal van arbeiderskinderen te vergelijken met de taal van kinderen uit de

midden- en hogere klasse en hanteerde daarbij de taal van de laatsten als criterium.

Het algemeen beschaafd Nederlands werd beschouwd als het Nederlands. De taal van arbeiderskinderen werd daarmee vergeleken en dat wat anders was werd als tekort of gebrek uitgelegd.

Met andere woorden:

De taal van de kinderen uit de midden- en hogere klasse werd tot norm verheven om vervolgens te konkluderen dat arbeiderskinderen ontwikkelingsachterstanden vertoonden.

Het algemeen beschaafd Nederlands bestaat echter niet. Sociolinguïsten als Labov wezen erop dat een taal een aantal varianten kent die kwalitatief niet van elkaar verschillen. Die varianten kunnen streekgebonden zijn (dialekten) of sociaal gebonden zijn (sociolekten). De kwalitatieve gelijkwaardigheid toonde Labov aan door middel van onderzoek naar het Non Standard Negro English, dat in Harlem werd gesproken en dat eveneens als de taal gesproken door arbeiderskinderen, beschouwd werd als een gedepriveerde taal (9).

Vanuit een dergelijke optiek wordt het natuurlijk hoogst merkwaardig om vanuit een taalvariant te konkluderen tot ontwikkelingsachterstanden en vervolgens die achterstanden weg te werken.

Vanuit een dergelijke optiek wordt het hoogst interessant om de vraag te stellen waarom kinderen die een bepaald sociolekt of dialect spreken, gemiddeld slechter presteren op school dan kinderen die een ander sociolekt of dialect spreken. Wat het algemeen beschaafd Nederlands werd genoemd, kan worden beschouwd als het sociolekt van de hogere sociaal-ekonomische milieus. Deze vraag is gesteld en het onderzoek wat hieruit volgde, leverde belangrijke inzichten op die het bes als volgt zijn samen te vatten:

"De wijze waarop de school georganiseerd is en selecteert, bevooroordeelt de kinderen uit de middelbare en hogere milieus. Dit heeft te maken met de sociaal-culturele oriëntatie in het onderwijs in het algemeen en met de sociaal-culturele determinatie van leerstof en leerboeken in het bijzonder". (10)

Taal is een onderdeel van de sociale identiteit oftewel culturele identiteit van groepen mensen en daarmee een wezenlijk onderdeel van hun persoonlijkheid. In het taalgebruik en de communicatieve gewoontes weerspiegelt zich deze identiteit.

Het onderwijs verheft het taalgebruik en bepaalde communicatieve gewoontes van de hogere milieus en daarmee het cultuurpatroon van deze bepaalde bevolkingsgroep tot norm.

Met andere woorden:

Kinderen worden binnen het onderwijs niet alleen geselecteerd op basis van intelligentie, capaciteiten of bijvoorbeeld prestatieniveau, maar ook op basis van elementen van hun persoonlijkheidsontwikkeling die niets met intelligentie, capaciteiten etc. te maken hebben.

Arbeiderskinderen ontmoeten de school als een instituut waar op een bepaalde manier met elkaar wordt omgegaan en bepaalde normen gelden die niet aansluiten bij hun ervaringswereld.

Kinderen afkomstig uit hogere milieus ontmoeten daarentegen een instituut waar met elkaar gekommuniceerd wordt op een manier die zij van huis uit gewend zijn en waar ook dezelfde normen gelden als thuis. Het lijkt erop dat school, het onderwijs speciaal voor hen is georganiseerd. Vanuit een dergelijke analyse krijgen de aktiverings- en kompensatieprogramma's als enig medicijn tegen de ongelijke kansen een bijsmaak.

Onderwijs dat groepen kinderen bevooroordeelt en daarmee anderen be-

nadeelt, helpt de maatschappelijke ongelijkheid te reproduceren. Dit mechanisme wordt niet doorbroken door kinderen uit, wat gemakshalve de lagere-sociaal-ekonomische milieus wordt genoemd, bij te scholen en de sociaal kulturele oriëntatie van de midden- en hogere milieus. De strategie om tot kansengelijkheid te komen is vanuit deze achterstellingsinterpretatie dan ook een andere dan vanuit de achterstandsinterpretatie. Verandering van het onderwijs zelf moet een integraal onderdeel zijn van deze strategie.

"Het onderzoek naar de ongelijkheid van kansen in het onderwijs heeft een ontwikkeling doorgemaakt in die zin, dat het accent in de loop van de tijd is verschoven van het zoeken van factoren verband houdend met ongelijke deelname aan het onderwijs naar het onderwijs zelf als belangrijke factor in de reproductie van sociale ongelijkheid". (11)

Wat betekent deze probleemanalyse voor het welzijnswerk dat door middel van de onderwijs-sociaal milieu-projecten betrokken is geraakt bij het onderwijsstimuleringsgebeuren?

De achterstandsinterpretatie leidde voor het welzijnswerk tot een specifieke functie, die dat welzijnswerk tot buitenschoolse partner maakte van het onderwijs. Vanuit deze gedachtengang was het om effectief te kunnen werken uitermate belangrijk om een samenwerking tussen welzijnswerk en onderwijs te realiseren. Hier lag als het ware de waarborg voor de kans op sukses.

Vanuit de achterstellingsinterpretatie geredeneerd, hoeft dit niet. Als een belangrijke oorzaak van deze problematiek gezocht moet worden in het instituut school zelf, is samenwerking tussen school en welzijnswerk, voor dat welzijnswerk dat deze problematiek ter harte heeft genomen, op zich zelf geen vereiste. Het werk kan zich eveneens richten op het realiseren van zeggenschap van ouders over het onderwijs en ouders daarin ondersteunen. Het kan zich richten op beleidsbeïnvloeding van dat onderwijs, verandering van dat onderwijs.

Het kan zich richten op de bewustmaking van groepen ouders van deze mechanismen die hun kinderen benadelen.

De interpretatie van de onderwijskansenproblematiek door het welzijnswerk is van invloed op de taken en functies van dat welzijnswerk in deze. Deze brochure handelt over dat welzijnswerk en haar bijdrage aan het vergroten van onderwijskansen. Hoofdstuk III is een verslag van een inventarisatie van activiteiten die in Limburg door het sociaal-kultureel werk/opbouwwerk op dit terrein worden ondernomen. Die inventarisatie maakt duidelijk dat binnen het welzijnswerk de probleeminterpretatie in discussie is en dat dit voor de nodige gespreksstof zorgt.

Om deze reden leek het mij belangrijk om de vraag "Wat is het probleem, waar komt het vandaan, hoe kunnen wij er iets aan doen" in een apart hoofdstuk aan de orde te stellen. Dit schept tevens de mogelijkheid om de resultaten van het inventariserend onderzoek in dit kader te interpreteren.

De bijdrage van het sociaal-kultureel werk aan het streven naar gelijke kansen in het onderwijs wordt niet alleen bepaald door de gehanteerde probleeminterpretatie. Ook de mogelijkheden en begrenzingen van deze werksoort zijn daarop van invloed.

Noten:

- (1) W.R.R., *Educatie en Welzijn*; Den Haag, 1982, pag. 94.
- (2) vlg. Knoers AMP, *Algemene Onderwijskunde van het voortgezet onderwijs*; Assen/Amsterdam 1975, pag. 20-21
- (3) Wentink A.A. (red.), *Sociologie en onderwijs*; Den Haag, 1977, pag. 11.

- (6) Wentink A.A. (red.), *Sociologie en onderwijs*; Den Haag, 1977, pag. 13.
- (7) Vervoort C. *Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders*; Leiden, 1968.
- (8) Peschar J.L. (red.), *Schoolopbouw en herkomst van leerlingen in het voortgezet onderwijs*; Den Haag, 1979.
- (9) Labov W. *The study of language in its social context*, in: Klein W. / Wunderlich D. *Aspekte der Soziolinguistik*; Frankfurt am Main, 1971, 111-194.
- (10) Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. *Over sociale ongelijkheid*; Den Haag, 1977, pag. 54-55.
- (11) *Ibid.*, pag. 15-16.

*Truus Gruisen, Werkcentrum Opbouwwerk
Zuid-Oost Nederland, postbus 521, 6130 AM
Sittard. Tel. 04490-13912.*

EMANCIPATIE EN ONDERWIJSSTIMULERING

Ineke Schaper is emancipatiewerkster bij de Regionale Schooladviesdienst Haarlem. Zij gaat hieronder in op de noodzaak ook in het kader van onderwijsstimuleringsprojecten extra aandacht te schenken aan onderwijskansen van meisjes.

Naar de positie van meisjes in het onderwijs is in de afgelopen jaren door verschillende personen onderzoek verricht. Daarin komt duidelijk tot uitdrukking dat de ongelijkwaardige positie van vrouwen en mannen in onze samenleving binnen alle onderwijsvormen weerspiegeld en daardoor mede in stand gehouden wordt. Jungbluth spreekt in dit verband van het "verborgen leerplan". Onderdelen hiervan zijn de organisatie, de inhoud en de vormgeving van het onderwijs. Hieronder vallen bijvoorbeeld de leermiddelen, de didactische aanpak, de positie van vrouwelijke en mannelijke onderwijsgeevenden, de houding van onderwijsgeevenden ten opzichte van elkaar en ten opzichte van de leerkrachten. (P. Jungbluth: "Van traditionele meisjespedagogiek tot roldoorbrekend onderwijs, ITS, 1978). Cijfermateriaal wijst uit dat meisjes eerder van school afgaan dan jongens, dat ze systematisch lager eindigen en dat de gevolgde onderwijsrichtingen en gekozen vakkenpakketten van zowel meisjes als jongens voornamelijk bepaald worden door hun toekomstige, traditioneel bepaalde rol in de samenleving. De stelling dat het in principe toegankelijk zijn van alle onderwijsvormen voor alle leerlingen niet voldoende gebleken is om leerlingen ook daadwerkelijk gelijke kansen te bieden gaat daarmee niet alleen op voor kinderen uit verschillende sociale milieus, maar ook voor de meisjes en jongens binnen die verschillende sociale milieus. (Zie o.a. het rapport "Kiezen en delen", SCO, 1982 en het genoemde rapport van Jungbluth).

Ook op stimuleringscholen speelt dus de emancipatieproblematiek. Kinderen uit buitenlandse gezinnen hebben meestal geen andere keus dan het volgen van de traditionele sekse-gebonden richting waarin hun ouders hen zijn voorgegaan. Het opleidingsniveau van meisjes uit sociaal lagere milieus blijft sterk achter bij dat van de jongens. Het percentage meisjes waarvan het huidige beroep noch met een eerdere, noch met de huidige beroepswens in overeenstemming is, is in de lagere sociale milieus bijna nog een keer zo groot dan het percentage jongens (47,5% bij

de meisjes tegenover 24,7% bij de jongens). Hoewel duidelijk is dat jongens met een lbo-opleiding slechte beroepsperspektieven hebben, is het voor de meisjes in het lbo nog slechter. Het lno biedt nauwelijks mogelijkheden voor een vervolgopleiding en van de werkloze schoolverlaters is het percentage lno-meisjes verreweg het hoogste (zie o.a.: P. Jungbluth: "Docenten over onderwijs aan meisjes; positieve discriminatie met een dubbele bodem", ITS, 1982).

In het rapport "Juf boven meester" (Cebeon, 1982) wordt aangegeven dat individualisering en differentiatie - onder voorwaarden - een bijdrage kunnen leveren aan een verbetering van de onderwijskansen voor sommige kinderen. Binnen stimuleringsprojecten wordt daarom vaak op deze wijze gewerkt. Uit de huidige gegevens over de schoolloopbaan van meisjes en jongens zou je echter af kunnen leiden dat de kans groot is dat er dan "spontaan" gedifferentieerd zal worden naar sekse en dat meisjes lager blijven eindigen dan jongens. Een eerste vooronderzoek van H. J. Keizer naar differentiatie in het MAVO bevestigt deze veronderstelling. (Met het MAVO-project onderweg, deel 3: niveukeuze per vak, ITS, 1982). Op grond van het bovenstaande zou ook in het kader van onderwijsstimuleringsprojecten extra aandacht geschonken moeten worden aan de onderwijskansen van meisjes. Dit moet tot uitdrukking komen in de projectplannen en bij de evaluatie van stimuleringsprojecten.

Houding onderwijsgeevenden

Hieronder volgt een korte beschrijving van het onderwijsemancipatieproject bij de regionale schooladviesdienst (RSAD) in Haarlem.

In 1979 werd bij deze dienst een emancipatiewerkgroep in het leven geroepen binnen een stimuleringsproject voor het kleuter- en lager onderwijs. In deze werkgroep zitten leerkrachten uit het kleuter- en lager onderwijs, PA-docenten en studenten, medewerk(st)ers van de schooladviesdienst, ouders, stagiaires en andere belangstellenden. Op initiatief van deze werkgroep heeft de RSAD een emancipatieproject toegewezen gekregen in de vorm van een volledige formatieplaats voor emancipatiewerk van september 1980 tot september 1983. Dit project wordt gesubsidieerd door het ministerie van Sociale Zaken.

Het voornaamste uitgangspunt voor de activiteiten die in het kader van dit project ontwikkeld zijn luidt: de houding van onderwijsgeevenden, de mate waarin zij zich bewust zijn van het rolbevestigende karakter van het onderwijs en van hun eigen bijdrage aan de instandhouding daarvan, is een belangrijke voorwaarde voor het doorbreken van het traditionele rollenpatroon. Onderzoek (o.a. van P. Jungbluth, en van R. Jaarsma: "Emancipatie in het onderwijs. Wat moet ik daarmee?", 1982) bevestigt dit idee.

Omdat de emancipatieproblematiek zich niet beperkt tot stimulerings scholen heeft de prioriteit van de activiteiten gelegen bij het gehele kleuter- en lager onderwijs in Haarlem.

Deze activiteiten zijn te onderscheiden naar:

1. *activiteiten op schoolniveau*, zoals gesprekken met schoolteams en individuele leerkrachten op een groot deel van de Haarlemse scholen, zowel openbare scholen als scholen van R.K.- en P.C.-signatuur, het ontwikkelen en verspreiden van les- en informatiemateriaal, het organiseren van weerbaarheidstrainingen voor vrouwelijke leerkrachten.
2. *activiteiten op een schooloverstijgend niveau*, zoals contacten met openbare, R.K.- en P.C.-schoolbesturen en met organisaties en instellingen die in het Haarlemse onderwijs actief zijn, waaronder de onderwijswinkel, de werkgroep creatieve vorming, de gemeentelijke inspectie, de Haarlemse Ouderraad en de leerplankommissie. Op de onderwijsopleidingsinstituten zijn diverse activiteiten ontwik-

keld in het kader van de nascholing, van de applicatiekursussen en IVB-kursussen (Integratie Voorbereiding Basisonderwijs) en met studenten en docenten van de dagopleiding. Landelijk is contact gelegd met het Werkverband Plaatselijke en Regionale Onderwijsadviescentra (WPRO) en zijn activiteiten ontwikkeld i.s.m. diverse organisaties die actief zijn op het gebied van emancipatie in het onderwijs, zoals Man Vrouw Maatschappij, de stichting "Marie, word wijzer".

3. *aktiviteiten binnen de RSAD* in de vorm van kontakten met medewerk-(st)ers van de RSAD en met bestuur en staf, de verspreiding van informatiemateriaal, informatiebijeenkomsten, een interne werkgroep.

Naast deze activiteiten, gericht op basisonderwijs, zijn diverse *overige activiteiten* ontwikkeld o.a. in het voortgezet onderwijs (bijvoorbeeld in het kader van een projekt keuzevrijheden en het stimuleringsprojekt voortgezet onderwijs), binnen het klub- en buurthuiswerk en met plaatselijke vrouwenorganisaties, aktiegroepen. Ook is zoveel mogelijk ingegaan op de toenemende vraag naar informatie, advies en ondersteuning van mensen die overal in ons land aktief zijn op het gebied van onderwijs en emancipatie, zowel op plaatselijk, regionaal als provinciaal niveau.

Meer informatie over het projekt is verkrijgbaar bij de emancipatiewerkgroep van de RSAD, Groot Heiligland 47, 2011 EP Haarlem tel. 023-319133

OUDERS PROTESTEREN TEGEN BEZUINIGINGEN

Anita van Klaveren, ouder van twee kinderen die op een lagere school in Leiden-Noord zitten, begon vorig jaar een aktie Ouders tegen Onderwijsbezuinigingen. Ze kreeg spontane reakties van ouders uit het hele land. Aan de redaktie van de Stadskrant in Leiden vertelde ze er het volgende over.

Anita van Klaveren is een aktie van Ouders tegen Onderwijsbezuinigingen begonnen. Zelf heeft ze twee kinderen op de Willem de Zwijgerschool, een lagere school in Leiden-Noord.

"Ik kom veel op school en daar vang je nog eens wat op. En ik vroeg me af: waarom protesteren ouders eigenlijk niet tegen die bezuinigingen? Maar in de media hoorde je alleen van die korting van 1,65%, de rest hoorde je niet. Dus dacht ik, de ouders weten gewoon niet wat er aan de hand is, en dat blijkt ook."

"Het gros van de leerkrachten protesteert ook in verband met de kwaliteit van het onderwijs. Ze willen wel bezuinigen, maar het moet beter. Nu worden ze dubbel gepakt en er komen geen nieuwe arbeidsplaatsen bij. En als je ziet hoe ze nu op de toppen van hun tenen staan te werken. Zo moet in 1985 die basisschool er komen, daar moeten ze ook aan werken. Ze zijn met de lessen alleen niet klaar: ouders die de school niet in komen, weten dat niet. En ook het onderwijssysteem verandert. Ze doen nu projekten in plaats van alleen klassikaal onderwijs en dat kost veel meer tijd. Maar de kinderen vinden dat wel leuker. Leuker dan de hele dag met de neus in de boeken zitten."

"Als je ziet wat ze van plan zijn. De klassen groter. Minder invallers: hoe moet dat als de juf of meester ziek is? De kinderen over de andere klassen verspreiden of 14 dagen geen school? En dan het onderwijs van anderstaligen: er komen er meer bij, maar het geld ervoor wordt bevro-

ren. Dan moeten ze gewoon in de klas extra aandacht krijgen en dat gaat weer ten koste van de anderen."

"Ik zit ook in het stimuleringsproject Leiden-Noord. Dat geeft hulp bij projecten op scholen, ondersteuning aan ouders enzovoort. We hebben ook een werkgroep ouders-buurt-school. Aan de ene kant stimuleren ze het, aan de andere kant maken ze het kapot door die bezuinigingen. Mensen hebben zich er voor ingespannen, er is veel goede wil, en het wordt zo weer teniet gedaan."

"Toen heb ik woensdag 3 november de VARA gebeld. Het was 12 uur en om half een was ik in de uitzending. En de VPRO belde later zelf, toen moest ik om kwart voor zeven 's ochtends voor de radio. Ik heb nu kontakt met zo'n 100 scholen en er is iemand in Gelderland die het voor de Gelderse scholen doet. Daar loopt het ook storm. Het is een echte sneeuwbal. Ook de ouders van onze school zijn positief. Zo van: hé joh, dat wisten we niet, daar moet wat aan gedaan worden."

In twee weken tijd zijn er 60.000 handtekeningen opgehaald en die zijn op 24 november aangeboden aan het Ministerie van onderwijs.

De bedoeling van de actie was om de ouders wakker te schudden, ik had het idee dat de ouders er veel te weinig van af wisten. Nu moeten de mensen van de bevoegde instanties van bijvoorbeeld de landelijke ouderorganisaties maar aan het werk. Die hebben per slot van rekening betaalde banen, terwijl ik het zo'n beetje in mijn eentje heb moeten doen in mijn vrije tijd.

*Kontakt Ouders tegen Onderwijsbezuinigingen: A. van Klaveren, Leiden
tel. 071 - 214980*

OUDERS IN MEDEZEGGENSCHAPSRAAD

*"Je bad vol laten lopen, een sigaret en een drankje en dan maar lezen en nog eens lezen. Eindeloos opnieuw lezen totdat je enigszins snapt wat er staat". Dit verzuchte één van de deelnemers aan de werkgroep Voorlopige Medezeggenschaps Raad (v.m.r.) in Leiden Noord/de Kooi over de Wet op de medezeggenschap in het onderwijs.
Hieronder een verslag van een half jaar werken.*

De werkgroep, bestaande uit ouders van de buurtscholen, is ongeveer een half jaar geleden opgezet, omdat nog al wat ouders in v.m.r.'s door de bomen het bos niet meer zagen.

Het Combinatiepakket (C.P.L.), wat in Leiden Noord/de Kooi, werkzaam is, heeft toen besloten die ouders te ondersteunen.

Op de eerste bijeenkomst in het afgelopen najaar waren ouders van veel buurtscholen aanwezig. Al gauw bleken er grote verschillen in hoe de diverse v.m.r.'s tot stand gekomen waren.

"Ik ben gevraagd door ééntje van school, omdat niemans anders wilde", was één van de reacties. Anderen waren gekoze

Een ander verschil is, dat op de ene school, de kleuterschool en de lagere school één v.m.r. samen hebben, terwijl weer andere ieder apart een v.m.r. hebben. Op die eerste bijeenkomst bleek bovendien dat alleen de openbare scholen in de buurt verder gegaan waren met de voorgeschreven procedure. Het bestuur was daar met een enquête over het regle-

ment gekomen, en vervolgens met een modelreglement wat van kommentaar kon worden voorzien.

Wereldvreemd

Een opvallend verschijnsel was, dat precies in deze periode vijf van de negen scholenkoppels in de buurt betrokken waren bij fusies of opheffing. Het doorspitten van de reglementen werd daardoor toch wel een beetje wereldvreemd. Vooral omdat je je afvraagt, welke werkelijke invloed je als ouders kunt hebben op zulk soort zaken na de invoering van de wet.

Instemming of advies, het klinkt allemaal mooi, wat je kan krijgen als m.r., maar geeft dat werkelijk macht tegenover alles wat van overheidswege wordt bedacht?

Maar goed de werkgroep ging verder, want toch

De medewerksters van het C.P.L. hadden een kwartet spel gemaakt over de "medezeggenschapsraad". In dit kwartet stond informatie over procedure, inhoud van het reglement enz. enz. Op ouderavonden en koffieochtenden is dit spel gespeeld.

In de werkgroep zelf stond centraal het uitwisselen van ervaringen en het bespreken van problemen rond de gang van zaken.

Het is nu februari en we hebben enkele bijeenkomsten achter de rug. Nog steeds zijn er scholen niet aan het werk met een reglement, terwijl de overheid voorschrijft dat het reglement vóór 1 februari als voorstel aan de v.m.r. moest worden voorgelegd. De ouders, die deelnemen aan de werkgroep zijn nu wel voorbereid.

Duidelijk is geworden dat als je in bad het reglement doorneemt je er regelmatig warm water bij moet doen, omdat het een taaie en moeilijke materie is. De werkgroep gaat echter door. Als belangrijk onderwerp hebben we nog staan, hoe je nu de andere ouders bij deze zaak betreft. Het zal duidelijk zijn dat de overheid het nog steeds niet geleerd heeft, hoe je beleid moet vertalen in iets begrijpelijks voor iedereen.

Geen overleg over bezuinigingen

De instelling van een medezeggenschapsraad geeft maar een gedeeltelijk en een vaag antwoord op de vraag van ouders om mee te beslissen over het onderwijs. Immers de overheid dikteert nu, juist nu, haar bezuinigingen, waarover geen overleg mogelijk is. Klassegrootte, schoolsluiting enz. enz. zijn zaken waar ouders iets over willen zeggen. De medezeggenschap regelt de verhouding met het schoolteam en het bestuur, maar gaat het daar alleen om?

Toch is het een goede zaak, dat in dit doolhof ouders elkaar ondersteunen. De werkgroep v.m.r. is dan ook een goed initiatief.

*Pauline Hageman
Machiel Taal*

*Combinatiepakket Leiden-Noord,
Bernhardkade 40, 2316 RX Leiden.
Tel. 071-214790.*

WERKPLAN IN ONTWIKKELING

Over de rol en functie van een ouderkommissie bestaat bij ouders niet altijd evenveel duidelijkheid. In de ouderkommissie van de Groninger Eltje Ruggeschool stond bij het begin van het schooljaar 81/82 de commissieleden zelf niet duidelijk voor ogen wat nu eigenlijk van hen verwacht werd. Zo vreemd was dat niet, want er was veel gaande op de Eltje Ruggeschool. Samen met de kleuterschool Lijsterbes werkte de school aan de samenvoeging tot basisschool en de rol die de ouders daar in was toegedacht was beperkt. Met andere woorden er was eigenlijk weinig te doen voor de ouderkommissie. Het aanbod van het Samenwerkingsverband Opbouwwerk (SVO) steun te verlenen bij het maken van een eigen werkplan greep men dan ook met beide handen aan.

Dat werkplan stond bij het opbouwwerk voorop. Een goed werkplan is belangrijk: als kapstok voor de eigen activiteiten en als hulpmiddel voor de commissie bij het bepalen van de eigen functie binnen de schoolorganisatie. Het opbouwwerk ging er vanuit dat met het geven van een korte impuls, men zover zou zijn aan de slag te kunnen. Hun aanbod moest derhalve zo concreet zijn, dat het een handvat bood om later zelf een werkplan te kunnen maken. In de steun aan de ouderkommissie zou het SVO de metaplanmethode uitproberen.

Die metaplanmethode moet vooral overzicht bieden en daardoor hulpmiddel zijn bij het maken van keuzes of het stellen van prioriteiten. De methode maakt gebruik van prikborden, prikkers en gekleurde kaartjes om "zichtbaar" te maken waarover men praat.

En wat heeft het allemaal opgeleverd? Om te beginnen met de ouderkommissie, het werkplan is er tenslotte gekomen. In het werkplan geeft de commissie aan, welke elf taken en activiteiten men voor zichzelf heeft gepland in het komende seizoen. Uit de aard van die taken en activiteiten is gebleken dat de commissie veel duidelijker voor ogen heeft gekregen wat zijn functie nu eigenlijk is. Door het werk aan het werkplan lukte het te bepalen waar men de zwaartepunten wilde leggen. De commissie gaat zich toeleggen op belangenbehartiging, het nemen van nieuwe initiatieven op dit terrein in verband met de schoolorganisatie en het organiseren van vormende activiteiten voor ouders en andere volwassenen. Een andere uitkomst was de duidelijke wens van de ouderkommissie een zelfstandige groep te blijven, met eigen taken en verantwoordelijkheden.

Voor het SVO is met dit resultaat het belang van werkplanontwikkeling voor ouderkommissies duidelijk gemaakt. Men zal er gebruik van blijven maken, als andere commissies ondersteuning vragen van het SVO. Toch was het niet één en al sukses wat er behaald is. De korte impuls, die men in gedachten had, stuitte op verzet bij de ouderkommissie. Het programma is daarom over langere tijd uitgespreid. Gevolg was, dat het allemaal wat langer dan gepland duurde. In de ogen van de opbouwwerkers eigenlijk te lang. Het SVO wil een volgende keer vasthouden aan kort en intensief werken. Anders voorziet men lagslepende affaires, die zoals bekend voor niemand erg stimulerend zijn. Daar zijn voorbeelden genoeg van te bedenken. Wat het SVO betreft zou dat zelfs een voorwaarde voor het maken van een programma moeten zijn.

WELZIJNSWERK MOET EIGEN EISEN STELLEN AAN SAMENWERKING MET ONDERWIJS

limburg |

In Limburg bestaat een groot scala van onderwijsprojecten waarin het welzijnswerk een belangrijke plaats inneemt; zeker een vijftigtal, van zeer uiteenlopende omvang en werkwijze. Een klein aantal daarvan "valt" onder het officiële stimuleringsbeleid (straks Onderwijsvoorrangsbeleid), de rest gebeurt zonder extra welzijnsmiddelen of -menschkracht.

Henk Geellen, konsulent, gaat hieronder in op de aard van de projecten en de verschillen in werkwijze. Wat betreft de samenwerking van de welzijnswerker met de school stelt hij dat het onderwijssysteem zowel samenwerkingspartner kan zijn als doelwit van sociale actie.

De aandacht die vanuit de Limburgse klub- en buurthuizen, opbouwwerkinstellingen en jeugd- en jongerenwerkinstellingen aan edukatie, opvoeding en onderwijs wordt gegeven is er al lang. Beckers (1978) schrijft er al uitgebreid over in zijn boek "Buurtwerk aan de poort van de school". Hij kreeg vanuit de provinciale begeleidingsinstelling BOWL tot taak om met de welzijnswerkers projecten onderwijs-sociaal milieu tot stand te brengen. Vanwege de grote onderwijsachterstanden en de verscherpte selectie speelde het welzijnswerk daar goed op in. Ik volgde Beckers een aantal jaren geleden op: het aantal welzijnswerkactiviteiten op het terrein van het onderwijs en de edukatie bleef groeien.

De meeste projecten zijn buurtgebonden en richten zich op kinderen en ouders van de basisschoolleeftijd. De welzijnswerkers werken interdisciplinair met elkaar samen op een opbouwwerkachtige manier.

In de regio's Noord-Limburg en Zuidelijk Limburg is sprake van onderwijsopbouwwerk in plattelandsgebieden: de onderwijsopbouwwerkers kennen een uitgestrekt werkgebied met veel kerkdorpen, kleine gemeenten en weinig aandacht voor democratisch onderwijs (inspraak en kansengelijkheid).

In nogal wat projecten wordt getracht ook de leeftijdsgroep 0-4-jarigen en hun ouders te betrekken bij het onderwijsstimuleringswerk. Veel activiteiten met ouders in het kader van ouderparticipatie monden uit in edukatieve activiteiten voor volwassenen: opfriskursussen, alfabetisering, open school. De medezeggenschap in het onderwijs is nu ook wettelijk geregeld, en dat betekent dat welzijnswerkers ouders ondersteunen in het demokratiseren van de school. Nieuw is de groeiende aandacht van jeugd- en jongerenwerkers voor edukatieve vragen en onderwijsproblemen van jongeren. Steeds meer jongeren uit achtergestelde milieu's haken af, uiten kritiek en ervaren de zinloosheid en vervreemdende werking van het onderwijssysteem. Dat betekent dat jongerenwerkers in moeten gaan op ervaringen en vragen van "hun" jongeren: het mondt uit in edukatieve projecten, vormingsprogramma's, huiswerkclasses, meiden-groepen, spijbelaarsprojecten, samenwerkingsactiviteiten met scholen, enzovoort.

De "officiëlere" projecten (meestal met extra middelen) waarin welzijnswerk participeert zijn:

- het project "ouderparticipatie" van de Werkgemeenschap Kindercentra Limburg;
- het combinatiepakket Maastricht (1982-1985), uitgevoerd in vier Maastrichtse wijken;

- het combinatiepakket Noord-Limburg (1983-1985), uit te voeren in vijf plattelandsdorpen;
- het onderwijsstimuleringsproject Oostelijke Mijnstreek (tot 1 augustus 1983 in 8 wijken, daarna in de vorm van twee combinatiepakketten tot 1985 in twaalf, deels andere, wijken);
- het gekombineerd Integraal Project LBO Maastricht (1982-1985), waarin welzijnswerk en bibliotheekwerk participeren;
- het integraal project LBO Kerkrade-Landgraaf (1983-1985) waarbij de Stichting Maatschappelijke Dienstverlening als welzijnswerkinstelling nauw samenwerkt;
- het themaprojekt LBO Heerlen (1982-1985);
- het themaprojekt LBO Venlo (1983-1985) dat samenwerking met welzijnswerk in een (gekombineerd) integraal project nastreeft;
- de projecten "voorlichting aan schoolverlaters" in een achttal regio's in Limburg.

Naast de inzet van welzijnswerk in deze projecten kunnen worden genoemd (niet uitputtend, maar globaal):

- de inzet van onderwijsopbouwwerk in Venray en andere Noord-Limburgse dorpen;
- de inzet van drie buurtcentra in Venlo, met name op het terrein van huiswerkklassen, kinderklubwerk, enz.;
- de aandacht van Opbouw Tegelen voor onderwijsproblemen, ouderparticipatie, buitenlandse kinderen;
- de interdisciplinaire samenwerking van Roermondse welzijnswerkers van drie buurthuizen;
- de inzet van onderwijsopbouwwerk in enkele Sittardse wijken;
- onderwijsopbouwwerk in de regio Zuidelijk Limburg;
- de inzet van welzijnswerkers in een tiental wijken in de gemeenten Hoensbroek, Brunssum, Landgraaf en Kerkrade die buiten het OSP vallen;
- de inzet van welzijnswerkers in een zestal wijken in Maastricht die buiten het combinatiepakket vallen.

Uit het overzicht mag blijken dat buiten de officiële projecten om er veel meer "spontane" onderwijsprojecten bestaan.

Verschillen in werkwijzen

Was het een tiental jaren geleden nog zo, dat in de sporadische samenwerkingsrelaties tussen onderwijs en welzijnswerk aan de laatste werksoort duidelijke werkwijzen gekoppeld konden worden, dan is die onderscheiding nu verloren gegaan.

De maatschappelijk werker zorgde voor de thuisbegeleiding wanneer een kind van school af moest of verwezen werd, en hield ook wel contact met de school als thuis de problemen zo hoog opliepen dat de leerkracht het op school aan het kind kon merken. De sociaal-kultureel werker hing de aankondigingen voor het klubwerk in school op, en af en toe begeleidde hij/zij met leerkrachten een groepje achtergebleven kinderen. Het opbouwwerk begeleidde de pas opgerichte ouderkommissie, het peuterwerk bleef bij de peuters.

Tegenwoordig maken welzijnswerkers veel meer samen met kinderen en ouders uit wat er moet gebeuren in de wijk of in het dorp, en pas dan worden taken verdeeld en activiteiten uitgevoerd. De grenzen tussen de welzijnswerkdisciplines vervagen daardoor. Ervoor in de plaats komt het wijkgerichte probleemoplossend werken, een opbouwwerkachtige manier van werken: met de doelgroep samen het probleem analyseren, er oplossingen voor bedenken, afspraken maken, activiteiten uitvoeren, bespreken en bijstellen, op een zodanige manier dat ouders en kinderen dat werk zelf gaan uitvoeren.

Ook wordt nu onderkend dat een peuterspeelzaalleidster met een praat-

groep van ouders dezelfde doelen nastreeft die een jongerenwerker met spijbelaars tracht te bereiken: mensen zelf ondersteunen in hun kracht voor hen gunstige veranderingen in een onderwijs- en opvoedingssysteem te realiseren.

Is het aan de basis zo, dat kinderen en ouders mensen kennen die met en voor hen werken, en dat werkers dat principe leren erkennen door met elkaar de klus te klaren, op beleidsniveau valt dat weg: dan kennen we koepelorganisaties voor opbouwwerk, klub- en buurthuiswerk, bibliotheekwerk, maatschappelijk werk enzovoort. Elke koepel streeft ook nog zijn eigen methodiek na: er moet zo nodig onderscheiding zijn. Welzijnswerk maakt het zichzelf niet gemakkelijk door daar aan vast te houden: het onderwijs en de ouders worden niet meer wijs uit de verschillende soorten welzijnswerk en hun organisaties (en welke welzijnswerker kan dat nog?).

Samenwerken met de school

In het onderwijsstimuleringsbeleid heeft het onderwijs altijd voorop gelopen onder het motto: het gaat toch om het onderwijs, het gaat toch om onderwijsveranderingen! Dat betekende vaak dat welzijnswerkers en ouders er maar achteraan sukkelden, meegingen in wat de school of de schooladviesdienst deed. Dat werd dan samenwerking genoemd: de ideeën achter het onderwijsstimuleringsbeleid waren dat school en welzijnswerk nog moesten leren samenwerken. Men ging er dus vanuit dat dat zou kunnen. Het kan ook, leert de ervaring. Maar er zijn grenzen!

Het welzijnswerk leert de afgelopen tijd dat het gaat om het opheffen van achterstellersmechanismen van het onderwijs en om het opheffen van negatieve selectie naar sociaal-ekonomisch milieu. En dat betekent dat het onderwijssysteem zowel samenwerkingspartner als doelwit van sociale actie kan zijn. Of, anders gezegd: de school kan de doelstellingen van het onderwijsstimuleringsbeleid wel onderschrijven, maar er zijn altijd grenzen aan de veranderingsbereidheid en -mogelijkheid van de school. Dat betekent dat kinderen, leerlingen en ouders moeten ontdekken wat men zelf zou willen, dat men op zoek moet gaan naar wat het onderwijs wil en kan veranderen, en dat er gezamenlijke problemen gevonden moeten worden, die men samen kan oplossen. Daar heb je het dan over in samenwerkingsprojecten. En de rest moet even blijven liggen, of er wordt op een eigen manier aan gewerkt.

De deelname aan thematisch onderwijs in de klas door welzijnswerkers en buurtwerkers kan een stapje zijn op weg naar buurtgericht projektonderwijs. Over dat eerste stapje kunnen afspraken gemaakt worden. Het tweede is voor de samenwerking nog te moeilijk. Het buurtwerk kan wel in haar eigen klubwerk met die buurtprojekten starten om zo de school te laten zien dat het wèl kan!

Of, een ander voorbeeld: het samen met de school praten over de opzet van een spijbelaarsprojekt kan nog te bedreigend zijn. Het welzijnswerk kan wel meehelpen een goede rekreatieve activiteit op school te organiseren. Maar haar aanpak van de spijbelaars in het buurthuis doet ze nog los van de school. Als dat goed lukt, als een jongerenwerker het vertrouwen van die spijbelaars wint en er goede dingen mee kan opzetten, zal de school vanzelf komen.

Het lijkt erop dat het komende onderwijsvoorrrangsbeleid dat zelfstandige aandeel van het welzijnswerk in het verbeteren van onderwijskansen en het wegwerken van achterstellersmechanismen niet erkent, laat staan waardeert. Het onderwijs blijft de kar trekken en aangeven wat het welzijnswerk wel en niet mag doen. Welzijnswerkers worden dus gedwongen hun eigen eisen aan samenwerkingsrelaties te stellen.

*Henk Geellen, Stichting BOWL,
postbus 1155, 6201 BD Maastricht.
Tel. 043-15162.*

OPBOUWWERK IN DE TACHTIGER JAREN (II)

Onder dit motto organiseert de sekte opbouwwerkers van de NOW op 23 maart a.s. een bijeenkomst in het CSB-gebouw te Utrecht.

Het is een vervolg op de in 1982 gehouden konferentie 'Woudschoten' waarin een vijftal kernelementen van het opbouwwerk zijn geformuleerd. Nu gaat het met name om de uitwerking van die elementen in de praktijk: thema's zoals het opzetten van sociale netwerken (zelf-organisatie en zelfhulp/opvang), maar ook de vraag of het opbouwwerk zich bezig moet houden met sociale desintegratie, vandalisme, angst en eenzaamheid. Aanvang. 13.00 uur. Aanmelding bij NOW-buro: 030-334144.



is een mededelingenblad voor het opbouwwerk.

M.O. verschijnt tenminste acht maal per jaar: zes gewone en 2 à 4 themanummers. Een abonnement kost \$ 25,-. Bij méér-abonnementen reductie op aanvraag. Losse nummers \$ 3,50, excl. portokosten.

Prins Mauritslaag 26
2582 LS Den Haag
070 - 521354

Samenstelling: Greet Hettinga, Charlotte Krop,
Bart Lammers, Wil van de Leur, Maarten Snel



HSA001000009
9
Tijdschriften MO