

cl

JULI '84  
3e jrg., nummer 23  
verschijnt tenminste  
tienmaal per jaar

# MIO

thema

## mededelingen opbouwwerk

in dit nummer

### onderwijsvoorrang in ontwikkeling

- In dit themanummer over 'Onderwijsvoorrang' vindt u o.m.:
- \* Een neerslag van een gesprek tussen onderwijsvoorrangswerkers en beleidmakers over het 'langs de spoorlijn gevonden' concept van het onderwijsvoorrangplan
  - \* Onderwijsvoorrangsbeleid: een beleids-fictie,
  - \* Welzijnswerk geeft vorm aan eigen ondersteuningsstructuur
  - \* Onderwijsvoorrang moet ook op de kleintjes letten
  - \* Voortgezet onderwijsprojecten
  - \* Onderwijsvoorrang en arbeidsmarkt
  - \* Volwassenenedukatie
  - \* Hoe onderwijs aankijkt tegen rol van het welzijnswerk
  - \* Samenwerking

	pag.
<i>Ten geleide:</i> Onderwijsvoorrangswerk – geen geringe uitdaging	3
Diskussie over onderwijsvoorrangsbeleid	5
<i>Opinie:</i> Uitgangspunten bij onderwijsvoorrangsbeleid	9
Welzijnswerk in onderwijsvoorrang	11
Onderwijsvoorrang moet ook op de kleintjes letten	16
Aandacht voor 0-4 jarigen in het onderwijsvoorrangsbeleid	19
Ontwikkeling van het welzijnswerk in v.o.-projecten	20
Onderwijs en welzijnswerk samen op de markt van arbeid	22
Studiekonferentie 'Onderwijsvoorrang' over thema onderwijsvoorrang en volwassenenedukatie	25
Kaderwet Volwassenenedukatie en Onderwijsvoorrangswet: Op weg naar edukatief voorrangbeleid?	29
<i>Ronde-tafel-gesprek:</i> Hoe onderwijs aankijkt tegen de rol van het welzijnswerk	33
Probleem-analyse en netwerk-planning; ervaringen met betrekking tot samenwerking welzijn-onderwijs	41
Onderwijsvoorrangsgebieden; hoofdstuk 2 uit het concept-Onderwijsvoorrangsplan	45

---

#### THEMANUMMER ONDERWIJSSTIMULERING – MAART '83

*Er is nog een beperkt aantal exemplaren beschikbaar van het themanummer 'Onderwijsstimulering', uitgave maart 1983 (zie de inhoudsopgave op pagina 49 van dit nummer).*

*Exemplaren van dit nummer kunnen telefonisch worden besteld bij het Platform Opbouwwerk, tel. 070-521354. De kosten bedragen f 4,50 per exemplaar, excl. porto.*

*Belangstellenden kunnen ook een abonnement nemen op Mededelingen Opbouwwerk. Zij betalen f 12,50 voor de nog komende nummers in 1984 (augustus-december) en ontvangen het themanummer van maart '83 gratis.*

*Een jaarabonnement op M.O. kost f 26,50. Per jaar verschijnen tien à twaalf nummers: tenminste zes 'reguliere' nummers en vier tot zes themanummers).*

---

## ONDERWIJSVOORRANGSWERK - GEEN GERINGE UITDAGING

Het vorige MO-themanummer over "onderwijsstimulering" stond in hoofdlijn in het teken van de praktijk: verhalen uit het uitvoerend opbouwwerk, van ouders en onderwijs vormden de hoofdmoot. Maar ook beleid en politiek kwamen aan de orde. Zo werden er vragen gesteld aan een viertal Tweede Kamerleden. De eerste vraag luidde:

*"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 de context van werkloosheid, verlaagde uitkeringen en verhoogde woonlasten. Verwordt hierdoor het onderwijsvoorrangsbeleid niet tot een soort ordinaire "vlag op de modderschuit?"*

Het zal duidelijk zijn dat de "regerende" Kamerleden op deze vraag anders antwoordden dan de "oppositie-bedrijvende" Kamerleden.

Die zelfde vraag zou nu, meer dan een jaar later, met nog meer recht en reden kunnen worden herhaald. De positie van de bevolkingsgroepen waar het om gaat, is verder verslechterd: de werkloosheid bleef toenemen, de inkomens uit loon (maar vooral ook uitkeringen) bleven dalen, de "onttacking" van voorzieningen zette eveneens door.

*Andela Baur (CDA)* antwoordde indertijd dat het onderwijsvoorrangsbeleid ondanks alle harde en noodzakelijke ingrepen nu juist overleefd bleef. En *Wallange (PvdA)* erkende het "modderschuit-risico" omdat zoals hij zegt, van meet af aan duidelijk was dat onderwijsstimuleringsbeleid alleen geen aanzetten tot een oplossing biedt. Maar, zo "redt" hij de onderwijsvoorrang: "Je zou 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 nu belangrijk ieder instrument veilig te stellen".

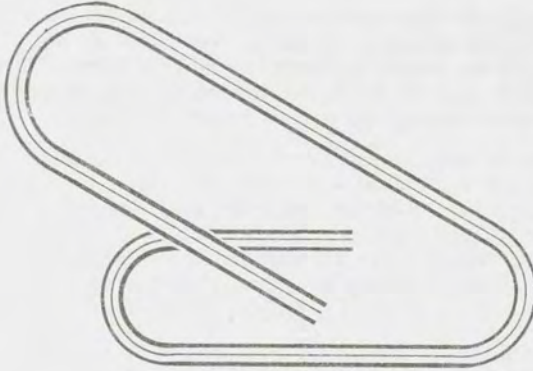
Vooraf in die laatste redenering zit voor wie in onderwijsvoorrang werkzaam is iets geruststellends, doorpakken maar .....

Het is wellicht ook te gek om één van weinige resterende "sets van positieve beleids-intenties en instrumenten" weg te gooien, omdat het op andere fronten alom "negatief spiralen" geblazen is.

Doorgaan dus? Degenen die op de uitdaging ingaan zij veel kracht en wijsheid toegewent. Vooral dat laatste, want - zoals al eens eerder in MO gesteld werd - onderwijsvoorrang onder het huidige sociaal-ekonomisch en maatschappelijk gesternte is heel iets anders dan de onderwijsstimulering die zijn start vond in de zonnige warmte van Full-Employment, stijgende lonen en een niet aflatend streven ook van de laatste Nederlander een Doctorandus te maken. Het "scheppen van ontwikkelingskansen" voor kinderen vindt nu plaats in een klimaat, waarin "zakgeld" en "schoolreisjes" voor veel gezinnen al tot de onmogelijkheden behoren. Een situatie ook waarin (voor goddeels exact dezelfde woongebieden) vastligt dat de kansen op "arbeidsbemiddeling" voor de ouders praktisch tot nul gedaald zijn, omdat uitgesproken is - door weer een ander departement - dat er "voorrang" moet zijn voor "kansrijke werkzoekenden". Men hoeft geen

sombere profeet te zijn om vast te stellen, dat onderwijsvoorrangswerk dat niet over de hele linie deze "brede realiteit" afweegt tot niets strekt. De uitdaging is dan ook niet gering.

MO hoopt met dit tweede themanummer weer een bijdrage te leveren aan het denken en werken van degene, die "er voor staan".



## DISKUSSIE OVER ONDERWIJSVOORRANGSBELEID

4 Juli 1984 vond in Utrecht een gesprek plaats tussen vertegenwoordigers van verschillende geledingen van het (welzijns) onderwijsvoorrangswerk en de heer E. Hageman plus de heer H. Hoek van het Ministerie van W.V.C. Onderwerp van gesprek:

Een "langs de spoorlijn gevonden" concept van het onderwijsvoorrangsplan. Het plan biedt een kader voor het gehele onderwijsvoorrangsbeleid van de Ministeries van O. & W. en W.V.C. voor de periode 1985 - 1989. Het bevat een schets van de wijze waarop beide ministeries denken dat onderwijsachterstand (achterstelling) bestreden kan worden en een uitwerking van de regels voor de aanwijzing en bekostiging van de onderwijsvoorrangsgebieden. Eén en ander is gekoncretiseerd voor het basis- en speciaal onderwijs, het voortgezet onderwijs, het overig onderwijs en het overig welzijnsbeleid. Ook bevat het plan regels voor de ondersteuning, ontwikkeling, evaluatie en scholing die nodig zijn voor een effectieve uitvoering van het onderwijsvoorrangswerk.

Bij lezing van het plan vallen een aantal zaken op:

- Het onderdeel over het welzijnsaandeel in de bestrijding van onderwijsachterstelling is zowel wat inhoud als omvang betreft, zeer beperkt uitgewerkt. Dit is niet nieuw. Het lijkt kenmerkend te worden voor alle nota's over onderwijsvoorrang die de departementen produceren.
- Visie en beleidsmaatregelen m.b.t. de bestrijding van onderwijsachterstelling lijken nagenoeg volledig afkomstig te zijn van de O. & W.-sector. Wie in het plan zoekt naar de uitwerking van de eigen verantwoordelijkheid van de W.V.C.-sector, zoekt naar de bekende speld in de hooiberg.
- De worsteling met de poging om het streven naar decentralisering van beleid (te combineren met een centrale regelgeving) mist ook in dit plan de uitwerking niet.
- De beperkte onderwijskansen van bepaalde bevolkingsgroepen vormen een element uit een netwerk van factoren, die maatschappelijke ongelijkheid creëren en in stand houden. Er bestaat een direct verband tussen onderwijskansen, positie op de arbeidsmarkt, inkomensverwerving, mogelijkheid tot het verwerven van macht, etc.

Op de vraag hoe de sectoren die verantwoordelijk zijn voor de andere elementen uit het netwerk betrokken kunnen worden in het onderwijsvoorrangswerk (integraliteitsgedachte) geeft het plan geen antwoord.

De discussie met de heer Hageman en de heer Hoek vond plaats aan de hand van bovenstaande punten.

Een verslag:

## De W.V.C.-speld in de onderwijsvoorrangs-hooiberg

Het algemeen gevoel van ongerustheid over de onderwijsgerichtheid van het (concept) onderwijsvoorrangsplan, wordt door de heer Hageman en de heer Hoek niet gedeeld. Dat het plan deze indruk wekt is volgens de heer Hoek mogelijk te wijten aan het verschil tussen het welzijnsbeleid en het onderwijsbeleid. Het gedecentraliseerd welzijnsbeleid leidt er volgens hem toe dat het voor W.V.C. moeilijk is om de mogelijke bijdrage vanuit de welzijnssector aan het onderwijsvoorrangswerk concreet te beschrijven. W.V.C. kan op dit vlak niets dwingend voorschrijven, bovendien verschillen de gebieden wat betreft aanwezige welzijnsvoorzieningen. Om die reden is gekozen voor het opnemen van de voorwaarde dat op gebiedsniveau een grondige analyse van oorzaken en kenmerken van de aanwezige achterstanden

gemaakt moet worden. Dit om te bekijken wie welke rol kan/moet spelen in het onderwijsvoorrangswerk, m.a.w. : De heer Hoek is ervan overtuigd dat het inzicht in het belang van de bijdragen van de verschillende welzijnswerkdisciplines vanzelf zal volgen uit de analyse van de situatie op gebiedsniveau. Dat het aantal pagina's dat aan de welzijnssector wordt besteed zo gering is in vergelijking met het aantal pagina's dat wordt besteed aan de onderwijssector, wordt volgens de heer Hoek ook veroorzaakt door de bestaande faciliteitenregelingen in het onderwijs en de geformaliseerde structuur van deze sector. Dit noodzaakt tot een exacter en vooral omvangrijker beschrijving dan voor de welzijnssector het geval is. Bovendien vertoont het welzijnsbeleid nog lakunes, b.v. ten aanzien van de ondersteuningsstructuur. Ook hierdoor is een beschrijving van de bijdragen vanuit de W.V.C.-sector noodzakelijk algemener.

Vanuit de vergadering komt kritiek. Gesteld wordt dat het decentralisatieargument niet steekhoudend is. Gemist wordt een inhoudelijk en beleidsmatig verhaal over de mogelijke bijdragen van de welzijnssector. Dit staat los van het gegeven dat W.V.C. niet kan aangeven dat in een gebied A activiteit A door instelling A uitgevoerd zou kunnen worden. Gesteld wordt dat reorganisaties bij W.V.C. mogelijk verantwoordelijk zijn voor de geringe stem vanuit dit departement. Gevraagd wordt om een inspirerend beleid vanuit W.V.C., dat rekening houdt met de ontwikkelde praktijkervaring.

Hierop neemt de discussie een andere wending. De heer Hageman stelt dat hij niet zo veel moeite heeft met de onderwijsgerichtheid van het (koncept) plan. Hij beargumenteert deze stelling met het gegeven dat in het onderwijs ook de kern van het probleem ligt, waarvoor het onderwijsvoorrangswerk is ontwikkeld. (Jammer dat het antwoord op de vraag waar de oorzaak ligt, geen antwoord geeft op de vraag wie aan de oplossing moet werken. T.G.). Ook wijst de heer Hageman op het dualisme in de welzijnssector. Enerzijds wordt, volgens hem, gewezen op het partikulier initiatief en het recht op beleidsontwikkeling vanuit de praktijk. Anderzijds wordt van de rijksoverheid gevraagd om het beleid te sturen.

Na een woordenwisseling over de vraag wie het beleid moet ontwikkelen (het veld of de overheid, maar waarschijnlijk beiden) wordt gekonkludeerd dat dit alles geen antwoord geeft op de vraag waarom het welzijnsaandeel zo weinig uit de verf komt in het (koncept) plan.

De heer Hoek wijst nogmaals op de moeilijkheid voor W.V.C. om concreet te worden wat betreft de bijdrage van het welzijnswerk, maar geeft toe dat in het (koncept) plan weinig aandacht is besteed aan de ontwikkelde ervaring vanuit de praktijk en dat dit mogelijk zijdelings te maken heeft met de infrastructuur van W.V.C. Maar er is hoop. De officiële structuur m.b.t. onderwijsvoorrang is in de maak en funktioneert tot het eind van dit jaar als informele dienst van W.V.C.

Wat er aan het (koncept)plan nog verandert, is afhankelijk van de adviezen. Met de konklusie dat het voor de welzijnssector zaak is om alsnog de adviesorganen te beïnvloeden, wordt de discussie over dit thema beëindigd.

### Stadsontwikkeling of buurtontwikkeling

In de 10 jaar onderwijsvoorrangswerk die achter ons liggen is steeds duidelijker geworden dat de samenhang die er bestaat tussen schoolloopbaan, werk, wonen, vrije tijdsbesteding etc., in het onderwijsvoorrangswerk tot uitdrukking gebracht moet worden (integraliteitsgedachte).

De heer Hageman acht het dan ook een vooruitgang dat nu het gebied en daarmee de gebiedsproblematiek in toenemende mate centraal komt te staan in het onderwijsvoorrangswerk.

Toch zijn de middelen die worden ingezet nog in hoofdzaak schoolfaciliteiten. Maar ook hierin is volgens de heer Hoek iets aan het veranderen. Als voorbeeld noemt hij de integratie van het minderhedenbeleid. Ook de noodzaak van afstemming met andere sectoren (b.v. de arbeidsmarktsector) wordt op W.V.C. onderkend.

Dit brengt de discussie op de vraag of de departementen de voor hen moeilijk realiseerbare afstemming, niet droppen op het bord van het uitvoerend werk. De plannen gaan er immers vanuit dat op gebiedsniveau duidelijk wordt wie aan het werk een zinvolle bijdrage kan leveren. De onderwijsvoorrangsgelden kunnen worden gebruikt als de activiteiten niet uit andere (reguliere) geldstromen gefinancierd kunnen worden.

Het is de vraag of dit geen geïdealiseerde gedachte is die:

- onvoldoende rekening houdt met de kompetentiestrijd tussen de overheden (gemeente-rijk). Een voorbeeld van het spel van elkaar de bal toespelen m.b.t. de vraag wie moet financieren is het huidige minderhedenbeleid.
- onvoldoende rekening houdt met machts- en belangenverschillen, die tussen de partners van een mogelijk samenwerkingsverband kunnen bestaan.

Nogal wat mensen zijn van mening dat zowel de horizontale afstemming tussen de verschillende sectoren (onderwijs, welzijnswerk, sectoren op sociaal-ekonomisch terrein) als de verticale afstemming (activiteiten van 0 - 4 jarigen tot en met volwassenenedukatie) niet alleen een zaak van het veld kunnen zijn. Ook de departementen hebben hierin hun verantwoordelijkheid.

In de huidige voorgestelde konstruktie wordt vooral gevreesd voor problemen rond het welzijnswerk met 0 - 4 jarigen, de samenhang tussen onderwijsvoorrangswerk en basisedukatie, de integratie van het minderhedenwerk en de integratie van sectoren uit de sociaal-ekonomische sektor.

In dit verband zou het wenselijk zijn dat de interdepartementale stuurgroep OVB (nu O. & W. en W.V.C.) wordt uitgebreid.

Ook zou een experimentenbeleid gevoerd kunnen worden gericht op verbreding van het onderwijsvoorrangswerk over de grenzen van beide ministeries.

Het belang van afstemming tussen de verschillende sectoren binnen W.V.C. en tussen W.V.C. en andere departementen wordt ook bij W.V.C. onderkend. Het probleem is dat de gescheiden regelingen een feit zijn.

Aanwezigen zijn van mening dat de mogelijkheid om dit op gebiedsniveau te doorbreken, staat of valt bij de steun vanuit de departementen.

Het (koncept) onderwijsvoorrangspan moet zodanig zijn dat de gebieden gestimuleerd worden om deze verbindingen te leggen en moet ruimte scheppen om deze verbindingen te leggen. Een inhoudelijk verhaal over de noodzaak hiervan ontbreekt in het huidige (koncept) plan.

### W.V.C.-gelden voor W.V.C.-activiteiten

Het (koncept) onderwijsvoorrangspan gaat ervan uit dat op gebiedsniveau invulling wordt gegeven aan de verdeling van gelden over de verschillende activiteiten. De heer Hageman bevestigt dat het oormerken van gelden niet wordt overwogen.

Dit maakt het mogelijk dat W.V.C.-gelden voor O. & W.-activiteiten gebruikt worden.

Voor de vertegenwoordigers vanuit het veld is dit een punt van grote zorg. Ervaringen waarschuwen voor:

- De rol van het VO in het O.V.B. Als geen gelden geoormerkt worden (voor W.V.C.-activiteiten) is het gevaar niet denkbeeldig dat de zaak zich verenigt tot een louter onderwijskundige aangelegenheid.
- Het behoud van activiteiten voor 0 - 4 jarigen. De angst bestaat dat dit werk het onderspit zal delven als de gelden hiervoor niet geoormerkt zullen worden.
- Bezuinigingen waarmee de samenwerkende partners in een samenwerkingsverband te maken hebben. Men vreest een veldslag, veroorzaakt door pogingen om bezuinigingen op te vangen met O.V.B.-gelden.
- De ongelijkwaardigheid van de samenwerkende partners wat macht en zeggenschap betreft over het te voeren beleid. De vrees bestaat dat hierdoor de gelden naar de O. & W.-sector gesluisd worden. Het loslaten van de tandemkonstruktie (koördinator onderwijs plus een koördinator welzijnswerk per gebied) versterkt dit verschijnsel.

De heer Hageman en de heer Hoek delen deze zorgen niet. Zij wijzen er op dat er bij de beoordeling van de aanvraag een toetsing plaatsvindt. Deze toetsing geeft het ministerie mogelijkheden om in te grijpen en mogelijkheden om te korrigeren. Ook zijn zij er van overtuigd dat het welzijnswerk in staat is om op gebiedsniveau zijn eigen belangen te verdedigen. De aanwezigen vanuit het werkveld zijn er van overtuigd dat dit vertrouwen in de mogelijkheden van toetsing achteraf en de zeggenschap van het welzijnswerk op gebiedsniveau, getuigt van een gebrek aan realiteitszin of aan een gebrek aan kennis van de praktijk.

Men begrijpt niet wat er tegen is om het W.V.C.-aandeel in het onderwijsvoorrangswerk beter te garanderen (b.v. door oormerken van gelden). Na enige discussie wordt de "oplossing" gezocht in het belang van de koördinatiefunctie in een onderwijsvoorrangsg gebied. De heer Hoek wijst er op dat in de ontwikkeling van de concepten aandacht wordt besteed aan het belang van de koördinatiefunctie. De vergadering geeft de W.V.C.-ambtenaren het dringend advies om het belang van de koördinatiefunctie in het plan op te nemen en dit ook financieel te vertalen. Ook wordt nogmaals geadviseerd om gelden voor de W.V.C.-sector te oormerken. Met de opmerking van de heer Hoek dat de uitvoeringscirculaire nog mogelijkheden tot bijstelling kan bieden, wordt de pittige maar zinvolle discussie beëindigd.

*Truus Gruisen  
WOZON, Sittard,  
tel. 04490 - 13912.*



## UITGANGSPUNTEN BIJ ONDERWIJSVOORRANGSBELEID

Het is inmiddels wijd en zijd bekend dat de veel-besproken Minderheden-nota een hoofdstuk beknopter is uitgevallen dan de bedoeling was. In "De Groene" schreef Rudie Boon onder de kop "Oude wijken nu staatsgeheim" over het ontbrekende deel van de nota. En het "Welzijnsmaandblad" (nr. 5 - 1984) publiceerde het ontbrekende stuk integraal onder de pakkende titel "Wonen in de bureaula van een Minister". Ook de Tweede Kamerleden verzochten de Bewindsman om hen de ontbrekende informatie te verschaffen.

Het (gezien van het opbouwwerk) intrigerende van het hoofdstuk is, dat daarin nuchter maar indringend wordt beschreven hoe allerlei problemen en vraagstukken in achterstellingswijken samenhangen, verweven en verlicht worden. Vraagstukken rond wonen, (niet)-werken, inkomen(sdeling), betaalbaarheid van het dagelijks leven, ontplooiings- en opvoedingskansen, recreatie, enz. Daarnaast (en dat mag beleidsmatig welhaast een "innovatie" heten) wordt in het hoofdstuk gekeken welke krachten en potenties vanuit zo'n wijk zèlf aanwezig zijn en versterkt kunnen worden om de problemen de baas te worden en kansen te veroveren.

### Integrale aanpak

Het mankeert het onderwijsvoorrangsbeleid aan een soortgelijke analyse. Soortgelijk? Goeddeels gaat het om precies dezelfde woon-gebieden, althans in de steden. En voor plattelands-gebieden waarop het onderwijsvoorrangsbeleid van toepassing is, valt een verwante analyse te maken. Een onderwijsvoorrangsbeleid dat monomaan het primaat van het onderwijs aanhoudt als begin- en eindpunt van beleidsformulering; een onderwijsvoorrangsbeleid dat zich beweegt "van-4-jaar-tot-leerprestatietoets"; zo'n onderwijsvoorrangsbeleid is een beleids-fictie.

Het miskent tal van ontwikkelingskansen determinerende factoren en hun samenhang. Het miskent bovenal ook de eigen potenties van ouders, kinderen, buurtbewoners en de dagelijkse leefomgeving.

Daarom ook moet vanuit de welzijns-, liever nog "samenlevings"-kant bijzondere aandacht aan gebieds- en probleem-analyse gegeven worden. En moet beleidsmatig die kans ook aan de W.V.C.-component van de onderwijsvoorrang geboden worden.

*Wanneer met bovenstaande onvoldoende rekening gehouden wordt, is het niet alleen zo dat van niet-werkend fictiebeleid gesproken moet worden. Maar zelfs dat de inspanningen dan kontra-productief zijn: het ernstig aanprijzen van "kansen", waarmee de beoogde "gelukkige" niks kan, omdat objectieve en subjectieve belemmeringen op andere fronten het wat doen met die kansen onmogelijk maken, leidt niet tot een neutrale uitkomst ....*

### Interdepartementale Stuurgroep

Mede gelet op het voorafgaande is de samenstelling van de inter-departementale stuurgroep van bijzonder belang. Daarbij gaat het er niet om dat elke "werksoortelijke denominatie" daar uitgebreid zitting in heeft, maar wel dat daarin kennis en ervaring over het "bevorderen van ontwikkelingskansen in brede zin" voldoende tot uitdrukking komt, kennis en ervaring bovenal inzake beleidsformulering enerzijds en inzake "hoe het (niet) uitwerkt" anderzijds.

### Oormerking gebiedsfinanciën

De toedeling van gebiedsfinanciën moet ten dele, dus naast vrij besteedbare middelen, geoormerkt worden. Daarbij moet behalve aan de welzijns-koördinatie vooral ook gedacht worden aan de hierboven gedurig aanbevolen erkenning van samenhangen en verwevenheid en meer materieel uitgedrukt de mensen en hun organisaties in het voorrangsgedebied én aan de gebieds- en probleem-analyse.

*Ten onrechte wordt uit dergelijke aanbevelingen wel eens gelezen, dat voor onderwijsvorrang bestemde middelen dan wellicht aangewend gaan worden ten dienste van andere beleidsterreinen. Hoewel men zich moet afvragen of een incidentele actie op een ander terrein, waardoor belangrijke belemmeringen worden opgeruimd een vanzelfsprekende zaak moet zijn, gaat het er in zijn algemeenheid natuurlijk niet om onderwijsvoor-rangsmiddelen t.b.v. andere doeleinden aan te wenden. Maar de "geoormerkte" aandacht (o.m. in de vorm van "koördinatie" en genoemde "analyse") zijn belangrijke ingrediënten om verkeerde ontwikkelingen (zoals "zaaien op rotsige bodem") te vermijden én kunnen onderbouwde signalen opleveren in de richting van andere beleids-sektoren.*

Een ander onderdeel van de gebieds-financiën waarbij oormerking op z'n plaats lijkt, betreft de inzet van "voorrangleerkrachten". De aard van die inzet dient gewogen en bepaald te worden op het niveau, waarop de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van het gebied plaats vindt. *Vermeden moet immers worden dat dergelijke faciliteiten "per definitie" worden aangewend om onderwijs-interne belangen als "klasse-verkleining" te realiseren. Dat kán in een konkrete situatie wel de beste aanwending zijn, maar in andere situaties zal het juist van belang zijn die extra capaciteit te benutten om de externe oriëntatie van de school - relatiepatroon met ouders, kinderen, omgeving, welzijns- en andere organisaties - te ontwikkelen en weer van invloed te laten zijn op het binnenschools gebeuren.*

### Plan en evaluatie

Het voorliggend onderwijsvoor-rangsplan zou aanmerkelijk aan waarde winnen wanneer - het werd in de aanhef van dit artikel al aangegeven - er een visie op samenhangen, (ontbrekende) dwarsverbindingen tussen sectoren en de beperkingen zou worden aangegeven.

Vervolgens zouden ook specifieke verantwoordelijkheden van onderscheiden sectoren in deelplannen kunnen worden uitgewerkt, waarbij o.m. gedacht kan worden aan het onderwijs in eigen taal en cultuur.

Niet onbelangrijk zou het ook zijn wanneer een onderscheid gemaakt wordt tussen de verworvenheden van de (stimulerings)experimenten die "regulier beleid" zijn geworden én nieuwe aspecten hierin die nog experimentele uitwerking behoeven (zoals samenwerking met Voortgezet Onderwijs, minderheden/meerderheid).

Wat de evaluatie van het onderwijsvoor-rangsbeleid betreft, moet onderscheiden worden naar een (a) externe evaluatie, waarbij m.n. de effecten van de gehele operatie in beeld gebracht worden, een (b) specifieke beleids-evaluatie (op genomen maatregelen en de informatie waarop bijsturing wel/niet plaatsvond) en een (c) evaluatie van de werkondersteuning (gericht op zowel methodiek- als produktontwikkeling).

Produkties, zoals het eerder genoemde (ontbrekende) hoofdstuk uit de Minderheden-nota kunnen daarbij een belangrijke "onderlegger" vormen.

## WELZIJNSWERK IN ONDERWIJSVOORRANG

### Oprichting van het L.W.O.

Januari 1984 is het Landelijk Welzijnsberaad Onderwijsvoorrang (L.W.O.) opgericht.

Veel welzijnswerkers hebben ervaren hoe moeilijk het is vorm te geven aan doelstellingen, die door iedereen worden onderschreven, maar wél in de praktijk vertaald moeten worden: "hoe lever je vanuit het welzijnswerk een bijdrage aan de ontwikkelingskansen van kinderen en hun ouders in achtergestelde gebieden".

Niet alleen de inhoudelijke aspecten van het werk, maar vooral ook de organisatorische, rechtspositionele en beleidsmatige vormen de aanleiding voor de grote betrokkenheid bij de oprichting van het L.W.O.

### Voorrang in ontwikkeling

Een half jaar daarvoor was de nota "Voorrang in ontwikkeling" verschenen, opgesteld door de Landelijke Raad voor Cultureel Werk.

Het mag vrij zeldzaam worden genoemd dat een nota zo'n brede steun in het veld heeft gevonden.

In deze nota wordt de ondersteuningsstructuur t.b.v. het welzijnswerk in onderwijsvoorrangsgebieden en spontane projecten uitgewerkt.

Centraal daarin staat de noodzaak voor welzijnscoördinatie in de onderwijsvoorrangsgebieden, een regionale ondersteuningsstructuur t.b.v. het ondersteunen van het welzijnswerk bij de vormgeving van de inhoud van het werk en een licht landelijk coördinatiepunt.

Uitgangspunt voor de ondersteuning en ontwikkeling is de vraag van uitvoerende werkers naar methodiekontwikkeling, informatieverspreiding en deskundigheidsbevordering bij samenwerkingsactiviteiten.

### Onderwijsvoorrangsplan

Het is duidelijk dat nog het onderwijs, noch het welzijnswerk verantwoordelijkheid kan nemen voor de oplossing van de achterstandsproblematiek.

Het is dan ook niet voor niets dat het voormalige onderwijsstimuleringsbeleid verbreed wordt naar een samenhangend onderwijsvoorrangsbeleid, waarin beoogd wordt de problematiek van kulturele minderheden, volwassenenedukatie, roldoorbreking/emancipatie, aansluiting Basisonderwijs-Voortgezet Onderwijs geïntegreerd aan te pakken onder de noemer van ononderbroken ontwikkelingslijn. Dit plan moet augustus 1985 gaan werken in 50 nog aan te wijzen Onderwijs Voorrangs Gebieden.

*Misschien kunnen we beter hopen dat de uitvoering van het landelijk beleid nog een jaartje wordt uitgesteld, want de uitwerking van het plan komt vooralsnog niet helemaal overeen met z'n bedoelingen.*

Ondertussen gaat het welzijnswerk door met de vormgeving van haar eigen ondersteuningsstructuur. Centraal daarin staan een aantal uitgangspunten.

### 1. Integrale aanpak

Onderwijsvoorrang is een zaak van onderwijs én welzijn, omdat beide zich richten op ontwikkelingskansen.

Maar als je een analyse maakt van de problemen die van invloed zijn op deze kansen, dan kom je uit op werkloosheid, slechte behuizing, uitkeringsproblemen, samenlevingsproblemen waar verschillende etnische groepen in een buurt wonen, apathie, agressie e.d.

Bovendien kun je bij de aanpak hiervan niet beginnen bij de kleuters, vóór de kleuterleeftijd is al veel gebeurd, wat heel bepalend is voor verdere vormingsmogelijkheden.

Niet alleen hoort de vóórschoolse leeftijd bij de ononderbroken ontwikkelingslijn, ook zullen er initiatieven genomen moeten worden door andere instellingen met als doel een gebied "in de lift" te zetten, jongeren op te vangen, analfabetisme aan te pakken e.d.

Onderwijsvoorrang is daarmee een zienswijze, welke vertaald wordt in mogelijkheden in een gebied, gemeente om hier vorm aan te geven. De konkretisering hiervan vindt plaats in een gebiedsplan.

De toerustingsfunktionarissen zullen voortdurend materiaal aandragen in de vorm van informatie, kennisontwikkeling, organiseren van themadagen e.d. om het uitvoerend welzijnswerk te ondersteunen bij hun taak hierin.

### 2. De ondersteuning staat ten dienste van de uitvoering; afstemming vraag en aanbod

Het is belangrijk dat er een goede wisselwerking is tussen de regionale ontwikkelingsfunktionarissen en de welzijnswerkers *in de regio*. Wanneer het aanbod niet afgestemd is op de vraag is de hele ontwikkelingsstructuur in feite zinloos.

De regionale funktionarissen zullen goed zicht moeten hebben op wat er in de regio leeft. Anderzijds moet het aanbod van deskundigheidsbevordering niet alleen passen binnen het kader van de O.V.B.-doelstellingen, maar ook praktisch uitvoerbaar zijn. De ontwikkelingsfunktionarissen werken op basis van een werkplan waarin vragen uit de regio zijn verwerkt.

### 3. Organiseren van kennis

Maar er zijn toch overal in Nederland instellingen die al ondersteunend werk verrichten, hoor je vaak zeggen. Waar is dat nu allemaal voor nodig? Dat is wel zo, maar deze instellingen werken werkssoortspecifiek. Bovendien blijken er in het bestaande ondersteuningsaanbod lakunes te zitten.

*Onderwijsvoorrang is principiëel niet werkssoort-specifiek, maar probeert juist samenwerking tot stand te brengen tussen zuilen en kokers. En juist deze samenwerking veronderstelt weer speciale vaardigheden, zoals het werken met een probleem-analyse van een buurt, het vertalen daarvan in werkdoelen, waarin deskundigheden elkaar aanvullen en versterken.*

Naast de specifieke kennis die ontwikkelingsfunktionarissen moeten hebben over al die aspecten die nodig zijn om de samenwerking vorm te geven, moeten zij de kennis die aanwezig is bij de bestaande steuninstituten organiseren, inhuren zodat deze ingezet wordt voor de professionalisering van uitvoerend werk.

### 4. Niets institutionaliseren

Bij de oprichting van het L.W.O. en de vormgeving van de ontwikkelingsstructuur, kwamen vragen aan de orde als "moet er niet gewerkt worden met vertegenwoordigingen van regionale projektraden, zodat de besluitvorming landelijk goed geregeld kan worden" e.d.

Het lijkt prettig en duidelijk om een plek in een schema te hebben en te weten hoe alles nu precies in elkaar zit en waar je moet zijn om iets aan de orde gesteld te krijgen.

*Alleen de ontwikkelingsstructuur bestaat nog niet in de praktijk; we vinden het belangrijk dat er een aantal kanalen zijn, waardoor de communicatie goed kan worden geregeld, maar je kunt pas gaan formaliseren, institutionaliseren, als blijkt dat de ondersteuning in de praktijk ook werkelijk functioneel is. En misschien is het dan niet eens meer nodig.*

Natuurlijk moeten er wel eens besluiten worden genomen. Bij voorbeeld in het L.W.O. als het gaat om belangenbehartiging en beleidsbeïnvloeding. Maar daar mag dan iedereen bij zijn. Het gaat dan tenslotte ook om besluiten die de samenwerking betreffen. Is het beleid van een betrokken instelling in het geding, dan is het de verantwoordelijkheid van die instelling zelf om daarover stappen te ondernemen. Er zijn ook formeel bestuurlijke argumenten om de ontwikkelingsstructuur niet te institutionaliseren.

*Immers wanneer je bijvoorbeeld geformaliseerde afspraken maakt over de inzet van de regiofunctionarissen, moet je dat doen óf met alle bij de uitvoering betrokken werksoorten: onderwijs, sociaal-kultureel werk, bibliotheekwerk etc.; (maar dan krijg je de B. V. Nederland) óf met geen enkele.*

Immers op het moment dat je afspraken maakt met leerkrachten en welzijnswerkers in een gebied over ondersteuning, dan krijg je onmiddellijk problemen met de schoolbegeleidingsdienst.

### Kommunikatiestructuur

#### 1. Regionale begeleidingscommissie

De regio-functionarissen kunnen rekenen op steun, adviezen, feedback van een aantal functionarissen in de regio waar hij/zij werkzaam is. Deze commissie moet in haar samenstelling een beeld bieden van datgene wat er in die regio leeft.

*Je zou de begeleidingscommissie kunnen omschrijven als een soort opdrachtgever. Deze commissie kan een paar keer per jaar alle welzijnswerkers en coördinerende werkers in de regio bij elkaar roepen om de voortgang te bespreken in de uitvoering van het werkplan, hiaten te constateren e.d.*

#### 2. Het samenwerkingsverband Welzijnswerk en Onderwijsvoorrang

Veel problemen die in de regio spelen komen met elkaar overeen. Het is dan belangrijk om die zaken landelijk uit te werken, zodat dubbel werk kan worden voorkomen.

Alle regiofunctionarissen komen een paar keer per jaar bijeen, om zorg te dragen voor landelijke coördinatie van zaken, die niet specifiek regionaal zijn. Bovendien zijn er meer aspecten aan te wijzen, die landelijk georganiseerd kunnen worden:

- formuleren van knelpunten welke van belang zijn voor beleidsbeïnvloeding/pleitbezorging
- documentatie en informatieverspreiding
- overleg met landelijke steuninstellingen op het gebied van welzijnswerk en onderwijs
- uitwisseling van deskundigheden.

Ten behoeve van de uitvoering en coördinatie van bovenstaande regio-overstijgende taken is een landelijke toerustingsfunktionaris aangesteld.

Voor de landelijke coördinatie is een samenwerkingsverband gevormd. In het samenwerkingsverband zitten welzijnswerkers uit (niet namens) verschillende welzijnsdisciplines; het samenwerkingsverband heeft een vergelijkbare functie met de regionale begeleidingscommissies, maar bovenal bewaakt zij de integrale aanpak.

#### 3. Het L.W.O.

In het Landelijke Welzijnswerkersberaad zit in principe iedereen uit het welzijnswerk, die de vormgeving van het onderwijsvoorrangsbeleid ter harte gaat. In het L.W.O. vindt pleitbezorging plaats t.b.v. de rechtspositie van welzijnswerkers in het onderwijsvoorrangsbeleid; de subsidiëring van de nota "Voorrang in Ontwikkeling", de positie van het welzijnswerk in het O.V.B. zijn zaken die in het L.W.O. aan de orde komen.

*Het mag als een mijlpaal worden beschouwd dat het welzijnswerk in onderwijsvoorrangsgebieden één spreekbuis heeft.*

Voor de dagelijkse gang van zaken en de voorbereiding van L.W.O.-vergaderingen is een kerngroep in het leven geroepen. In principe nemen hieraan mensen deel uit de verschillende regio's, zodat er met alle gebieden een goede communicatie bestaat. En natuurlijk neemt het team van ontwikkelingsfunktionarissen deel aan de kerngroep, zodat inhoudelijke aspecten en de belangenbehartiging als twee belangrijke poten van de beleidsontwikkeling op elkaar kunnen worden afgestemd en weer teruggekoppeld worden naar de regio's.

### Toekomstperspektief

*De vormgeving van de ontwikkelingsstruktuur is nog voortdurend in discussie, wat anders is dan dat zij ter discussie staat. Belangrijk is dat de inhoudelijke samenhang maar ook de onderlinge solidariteit blijft gewaarborgd.*

*Per augustus 1985 wordt het voorrangsbepaleid bij wet geregeld. De plannen die we tot nog toe hebben gezien geven een heel mager beeld van de mogelijkheden van het welzijnswerk; ondanks het beoogde O. & W. en W.V.C.-bepaleid is het vooralsnog een O. & W.-bepaleid.*

*We moeten er hard aan werken dat dat alsnog goed wordt geregeld, want we zitten er wel voor 4 jaar aan vast.*

### Toerustingsstruktuur

In de nota "Voorrang in Ontwikkeling" worden acht funktionarissen aangevraagd: zes regionale en twee landelijke t.b.v. L.W.O. en Samenwerkingsverband.

Op dit moment zijn er twee aangesteld; één regionale funktionaris voor het gebied Brabant/limburg en één landelijke t.b.v. het Samenwerkingsverband Welzijnswerk en Onderwijsvoorrang.

Tegelijkertijd moeten volgend jaar de gebieden worden gevormd en de plannen uitgewerkt. Het is essentieel dat het welzijnswerk daarin een eigen plek, taken en verantwoordelijkheden krijgt. Voor welzijnswerkers die al jaren meedraaien in de gebieden zal dit niet zoveel problemen opleveren, alhoewel de start in de experimenten en de plaats van het welzijnswerk daarin tot permanente scheefgroei kan leiden. Dit geldt vooral voor het peuterwerk, welzijnswerkers die zijn aangehaakt bij schoolbegeleidingsdiensten en werkers in VO-projekten. Maar ook de werkers in spontane projekten hebben behoefte aan ondersteuning bij planformulering, subsidietoekenning e.d.

*Er zal een dringend beroep op W.V.C. moeten worden gedaan voor een zo snel mogelijke invulling van de toerustingsstruktuur. Eigenlijk zijn we al te laat.*

### Thema-bijeenkomsten in de regio's

Volgens een door de landelijke stuurgroep O.V.B. voorgestelde planningsprocedure moeten er vóór januari '85 aanvragen liggen ook als voorrangsgedebied in aanmerking te komen.

Gebieden zullen aan een aantal kriteria moeten voldoen op het gebied van samenwerking, management, bestuurlijke afspraken e.d.

De organisatorische en inhoudelijke voorwaarden om te komen tot een gebiedsplan vereisen de nodige voorbereiding, waarbij ondersteuning dringend gewenst is.

Op dit moment wordt in het samenwerkingsverband t.b.v. het welzijnswerk een dokumentatiemap ontwikkeld waarmee binnen de regio's gewerkt kan worden.

Onderdelen zijn:

- het werken met een probleemanalyse,
- netwerkplanning,
- positie van het welzijnswerk in de gebieden,
- integrale aanpak.

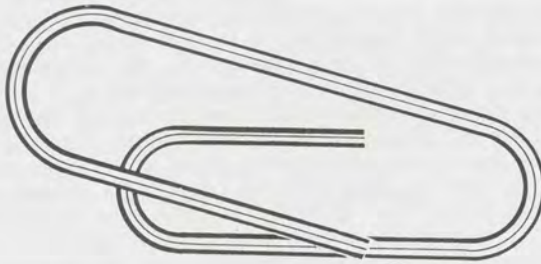
In afwachting van de aanstelling van de toerustingsfunktionarissen zullen de begeleidingskommissies (i.o.) in de verschillende regio's gevraagd worden ondersteuning te geven bij thema-bijeenkomsten, opdat iedereen zo goed mogelijk op de hoogte is, maar ook handvaten heeft bij de vormgeving van het gebiedenbeleid.

*Piet Dijkhuis*

*(voorlopig sekretariaat L.W.O.,  
Hoofdstraat 19, 9531 AA Borger,  
tel. 05988-36050)*

*Connie Schijf*

*(samenwerkingsverband Welzijs-  
werk in onderwijsvoorrang,  
Pr. Mauritslaan 26, 2582 LS  
Den Haag, tel. 070-521354)*



## ONDERWIJSVOORRANG MOET OOK OP DE KLEINTJES LETTEN

Er bestaan veel opvattingen over de ontwikkeling en opvoeding van kinderen. Maar alle pedagogen, psychologen, medici en andere deskundigen zijn het er wel over eens, dat de eerste levensjaren erg bepalend zijn voor het opgroeien van een kind. Dan wordt de basis voor de verdere ontwikkeling gelegd.

In het onderwijsvoorrangsbeleid wordt echter nog steeds weinig of geen aandacht aan 0 tot 4 jarigen besteed. Een kort overzicht van de beleidsontwikkelingen op dit punt laat dat zien.

Minister Pais verbreedde destijds in zijn nota "Naar een vernieuwd stimuleringsbeleid" (1980) de leeftijdsgrenzen van de doelgroep. Niet alleen werden de grotere kinderen op het voortgezet onderwijs erbij betrokken, maar ook de 0 tot 4 jarigen. Deze visie werd, wat betreft de 0 - 4 jarigen, nooit vertaald in extra faciliteiten. In het onderwijsvoorrangsplan (1982) komen zij niet meer voor. De geringe aandacht van de Haagse beleidsmakers voor de 0 tot 4 jarigen doet geen recht aan de ervaringen, die in de afgelopen jaren in verschillende gebieden zijn opgedaan. Dat is tenminste de konklusie van de landelijke werkgroep 0 tot 4 jarigen in onderwijsvoorrang. Deze werkgroep is in 1982 opgericht. Oorspronkelijk is de groep samengesteld uit de begeleidsters van activiteiten voor 0 tot 4 jarigen in 5 onderwijsstimuleringsprojekten en 1 combinatiepakket én medewerkers van de ondersteuningsorganisaties Werkgemeenschap Kindercentra Limburg (WKL) en Werkgemeenschap Kindercentra in Nederland (WKN). De werkgroep wisselt niet alleen ervaringen en materiaal uit, maar komt ook op voor de belangen van het 0 tot 4 jarigen werk. In een reactie op het OVP en middels een nota over de ervaringen uit de projekten bracht de werkgroep het belang van activiteiten voor 0 tot 4 jarigen in onderwijsvoorrang nadrukkelijk onder de aandacht van de ministers van W.V.C. en O. & W.

Zonder succes, blijkt bij het lezen van de concept-wetstekst en Memorie van Toelichting. Er wordt uitsluitend over leerlingen van 4 tot 18 jaar gesproken. In de continue ontwikkeling van deze leerlingen kan volgens de Memorie van Toelichting het peuterwerk wel in een vroeg stadium een rol spelen, maar veel meer wordt er niet over gezegd. Inmiddels zijn er wel 23 voorlopige onderwijsvoorrangsgebieden die activiteiten voor 0 tot 4 jarigen in hun werkplan zetten. In 13 gebieden zijn er ook werken voor beschikbaar, variërend van 1 tot 80 uur per week (in 5 gebieden 40 uur of meer).

Daarom organiseerde de landelijke werkgroep 0 tot 4 jarigen in onderwijsvoorrang samen met Piet Dijkhuis vanuit het Landelijk Werkers Overleg op 20 maart een studiemiddag voor allen, die in de gebieden met activiteiten voor 0 tot 4 jarigen bezig zijn.

De verschillende activiteiten werden geïnventariseerd en de effecten en knelpunten werden besproken. De resultaten vatte de werkgroep samen in een brief aan de ministers van W.V.C. en O. & W. als een reactie op de concept-wetstekst.

De ervaringen van de oorspronkelijke werkgroep, waarvan de leden zich al langere tijd met activiteiten voor 0 tot 4 jarigen bezighouden, komen overeen met die van nieuwe gebieden.



Er is dan wel geen uitgebreid wetenschappelijk onderzoek naar gedaan, maar in de praktijk blijkt dat activiteiten voor 0 tot 4 jarigen duidelijke effecten hebben.

Ze kunnen de ontwikkelingskansen van ouders en kinderen vergroten.

#### Voorbeelden van activiteiten en hun effecten

In het algemeen vervult de peuterspeelzaal een centrale rol in de activiteiten voor 0 tot 4 jarigen. De zorg van de kruisvereniging via konsultatiebureau en wijkverpleegkundigen bereikt weliswaar meer ouders en kinderen, maar de kruisvereniging werkt niet of in beperkte mate mee in onderwijsvoorrang. Voor veel peuterspeelzalen is het deelnemen aan onderwijsvoorrang een zware opgave. Het zijn meestal voorzieningen, die maar weinig subsidie ontvangen. Het werk met de kinderen en ouders wordt voor een groot deel door vrijwillige leiding gedaan. De meeste leidsters werken slechts een paar dagdelen per week. Hun kennis is vooral gebaseerd op ervaringen en bijscholingskursussen. Een gerichte opleiding bestaat pas sinds kort.

Voor hun financiën zijn de peuterspeelzalen erg afhankelijk van ouderbijdragen. En hoge ouderbijdragen maken de peuterspeelzaal minder toegankelijk voor mensen in achterstandssituaties. Bovendien zijn veel peuterspeelzalen opgericht door ouders uit de middenklasse. Hun opvoedingsidealen leggen vaak een stempel op de sfeer. Hierdoor wordt de drempel nog hoger voor mensen in achterstandssituaties, die een andere kijk op de opvoeding van kinderen hebben.

Een peuterspeelzaal, die een bijdrage aan onderwijsvoorrang wil leveren moet dan ook meestal eerst de eigen werkwijze met de kinderen en de contacten met de ouders ter discussie stellen. Men moet zich afvragen of kinderen en ouders in achterstandssituaties wel bereikt worden. Sluit de speelzaal aan bij de situatie thuis? Welke mogelijkheden heeft de speelzaal om ontwikkelingskansen van kinderen te vergroten? Hoe denkt men over samenwerking met andere instellingen en scholen?

In verschillende onderwijsvoorranggebieden zijn begeleidsters voor 0 tot 4 jarigen-activiteiten aangesteld, die peuterspeelzalen kunnen ondersteunen. Zij geven aanzetten tot het ontwikkelen van nieuwe activiteiten op de speelzaal en nemen het initiatief voor bijvoorbeeld een overleg tussen instellingen in de buurt die voor 0 tot 6 jarigen werken.

Veel peuterspeelzalen zijn meer aandacht aan de taalontwikkeling gaan besteden b.v. door een taalproject met ouders en kinderen, activiteiten over peuterboeken in samenwerking met de bibliotheek. Ook dialect spreken en waarderen krijgt meer belangstelling.

Een groep, die extra aandacht vraagt, zijn de buitenlandse kinderen en hun ouders. De meeste peuterspeelzalen hebben geconstateerd dat zij zelden op de peuterspeelzaal komen, als er geen extra moeite door de leiding wordt gedaan. Soms hebben de ouders geen behoefte aan een speelzaal, omdat de openingstijden niet overeenkomen met hun werktijden. Maar vaak komen buitenlanders niet, omdat het verschijnsel peuterspeelzaal hen onbekend is. Als de peuterspeelzaal hen iets wil bieden zullen de leidsters open moeten staan voor andere opvoedingsideeën. In een enkel geval heeft men de mogelijkheid een buitenlandse leidster aan te stellen, wat de toegankelijkheid voor buitenlandse kinderen en ouders veel groter maakt.

De peuterspeelzaal biedt de kinderen de mogelijkheid spelenderwijs de Nederlandse taal te leren. Maar ook Nederlandse en buitenlandse ouders komen elkaar op de speelzaal tegen. Er ontstaan nieuwe contacten die het wederzijds begrip bevorderen.

Het opbouwen van goede contacten met ouders is één van de belangrijkste doelstellingen van peuterspeelzalen in onderwijsvoorrang.

Voor ouders is een peuterspeelzaal vaak de eerste voorziening die een regelmatige bijdrage aan de opvoeding van hun kinderen levert. Ouders komen in contact met andere ouders van kinderen in dezelfde leeftijd.

Voor het eerst wordt hen gevraagd mee te doen en denken in de activiteiten en in het beheer van een voorziening voor hun kinderen.

Veel peuterspeelzalen slagen er in, hun informele sfeer te behouden. Het zijn nog niet zulke professionele, gevestigde instellingen. Koffie drinken bij het brengen van de kinderen is vaak een gewoonte. Ouders en leidsters komen zo met elkaar in contact. De stap naar een langer koffieuurtje, waar over een onderwerp wordt gepraat, is niet zo groot. Zeker niet als het gaat om iets, wat veel ouders bezighoudt. Ook worden de gebeurtenissen in de buurt besproken. Medewerkers van andere instellingen in de buurt kunnen op koffieuurtjes langs komen. Het is een goede gelegenheid om ouders te informeren over activiteiten, die voor hen interessant zijn. Veel ouders, met name moeders, gaan vanuit de peuterspeelzaal weer activiteiten buitenshuis ondernemen. Ze worden b.v. actief in de peuterspeelzaal als bestuurslid of leidster. Of ze geven zich op voor een cursus of een activiteit in de buurt.

In 22 gebieden is de relatie tussen de peuterspeelzaal en de kleuterschool een onderwerp van aandacht. De overgang verloopt niet vanzelf vloeiend. Het initiatief voor meer contact komt in veel gevallen van de peuterspeelzaal. Er zijn verschillende vormen van contact mogelijk. Afspraken over de kennismaking van kinderen en ouders met hun nieuwe school is een eerste stap. Maar er worden ook gemeenschappelijke uitstapjes of ouderavonden georganiseerd. Een regelmatig overleg over de aanpak van de kinderen en de contacten met de ouders ervaren peuterleidsters als erg nuttig.

Aktiviteiten die op de peuterspeelzaal zijn begonnen, kunnen op school worden voortgezet. Ouders die op een peuterspeelzaal actief zijn geweest willen graag hun betrokkenheid bij hun kinderen op een kleuterschool tonen, als zij daartoe worden uitgenodigd.

Peuterleidsters constateren ook veranderingen in hun eigen houding en werkwijze als zij langere tijd aan onderwijsvoorrangsaktiviteiten meedoen. Op 20 maart jl. werd o.a. genoemd dat leidsters buitenlandse ouders aktiever benaderen. Contacten met andere instellingen wordt een onderdeel van het werk, b.v. in de vorm van een 0 tot 6 jarigen overleg.

Er worden echter ook knelpunten genoemd. Vele bestaan al jaren en de oplossingen liggen vaak buiten de reikwijdte van het onderwijsvoorrangsbeleid. De slechte financiële situatie van veel peuterspeelzalen, de hoge ouderbijdragen en de grote afhankelijkheid van vrijwilligerswerk bepalen de grenzen van de bijdrage van peuterspeelzalen.

Binnen de samenwerkingsverbanden van onderwijsvoorrang worden eveneens problemen gesignaleerd. Peuterspeelzalen worden nog weinig serieus genomen. Bij activiteiten voor 0 tot 4 jarigen kunnen andere instellingen zich niet veel voorstellen. Een extra probleem is de samenwerking met de kruisvereniging, die in veel plaatsen moeizaam verloopt.

De leeftijd 0 tot 4 jaar is meer dan een voorschoolse periode. Het is een belangrijke fase in de ontwikkeling van kinderen en in het leven van hun ouders. In de gebiedsplannen moeten 0 tot 4 jarigen aktiviteiten daarom ook de aandacht krijgen, die deze aktiviteiten verdienen. Begeleiders van aktiviteiten voor 0 tot 4 jarigen moeten hun stem duidelijker laten horen, vindt de werkgroep 0 tot 4 jarigen in onderwijsvoorrang.

In september wordt een tweede studiedag georganiseerd met als onderwerp "aandacht voor 0 tot 4 jarigen activiteiten in het onderwijsvoorrangsg gebied". Deze dag dient ook als voorbereiding voor de regionale studiedagen.

Meer informatie over 0 tot 4 jarigen activiteiten o.a.:

- "In de buurt van de peuter", nr. 8 van de serie Brochures Ervaringsverspreiding, A2 projekt Groningen, 1982;
- "Peuters spelen met boeken", nr. 7 uit de serie Brochures Ervaringsverspreiding, A2 projekt Groningen;
- "Ouders actief aan het werk", deel 4 uit de serie Praktijkmateriaal van Onderwijsstimulering Zuid-Drente, 1982;
- Affiche en projekt Taalontwikkeling, 0 tot 6 jarigenprojekt Helmond, 1983;
- "Van peuterspeelzaal tot kleuterschool", 0 tot 6 jarigenprojekt Helmond, 1983;
- Informatieblad "kindercentra in onderwijsstimulering", WKN, Oosterbeek, 1983.

*Namens de Landelijke werkgroep  
0 tot 4 jarigen in onderwijsvoor-  
rang, Annemiek van der Wel, p/a  
Postbus 74, 6860 AB Oosterbeek,  
tel. 085 - 336641.*

## AANDACHT VOOR 0-4 JARIGEN IN HET ONDERWIJSVOORRANGSGEBIED

Gebleken is dat niet alleen in het landelijk beleid m.b.t. de onderwijsvoorrang, maar ook op gebiedsniveau onvoldoende aandacht wordt besteed aan de 0 tot 4 jarigen.

De landelijke werkgroep 0 - 4 jarigen in onderwijsvoorrang organiseert daarom als vervolg op de studiemiddag van 20 maart jl. een tweede studiebijeenkomst.

Deze bijeenkomst vindt plaats te Utrecht op 6 september van 13.00 tot 16.00 uur.

Aan de orde komen vragen als:

- Met welke argumenten kunnen kollega's en andere deelnemers van het belang van 0 tot 4 jarigen overtuigd worden ?
- Waarom krijgen 0 tot 4 jarigen activiteiten vaak minder prioriteit dan onderwijsvoorrangsactiviteiten ?
- Welke mogelijkheden zijn er om de besluitvorming rond activiteitenplannen te beïnvloeden ?
- Op welke manier kun je bevorderen dat aan 0 tot 4 jarigen activiteiten voldoende aandacht wordt besteed ? Op welke problemen stuit je daarbij ?

*Inlichtingen en aanmelding bij  
Marline de Bruyn, p/a Kerkstraat-Zuid  
17, 5701 PL Helmond, tel. 04920-36355,  
(di t/m do, van 09.00-13.00 uur)  
of bij Annemiek van der Wel (zie boven).*

## ONTWIKKELING VAN HET WELZIJNSWERK IN VOORTGEZET ONDERWIJS-PROJECTEN

Onderwijsvoorrangsprojecten voor het voortgezet onderwijs (V.O.) zitten nog duidelijk in een ontwikkelingsfase. De scholen zijn er nog maar zo'n twee jaar mee bezig. En het welzijnswerk is op sommige lokaties pas een jaar geleden gestart met het opzetten van een samenwerkingsverband met het onderwijs.

De mogelijkheid om samenwerkingsprojecten tussen welzijn en voortgezet onderwijs verder vorm te geven, lijkt behoorlijk belemmerd te worden door het concept-wetsontwerp Onderwijsvoorrang en het concept Onderwijsvoorrangsplan. Vooral de rigide regelgeving, toegespitst op het basisonderwijs, zal frustrerend kunnen werken op het ontwikkelingskarakter van de samenwerking. Daar komt bij dat de positie van het welzijn t.o.v. het onderwijs onzeker is. Het onderwijs praat hier en daar al over afbouw, terwijl het welzijn het nog over opbouw heeft.

### Eigen geluid

Hoe nu verder te komen met de ontwikkeling van het welzijnswerk in V.O.-projecten?

Op een in maart gehouden bijeenkomst van welzijnswerkers in V.O.-projecten (georganiseerd door het Platform Opbouwwerk) werd het belangrijk genoemd dat het welzijnswerk aan elkaar en anderen laat horen hoe ze werkt en waaraan ze werkt. Het welzijnswerk zou dit "eigen geluid" kunnen vorm geven in een brochure, waarin een beschrijving zou worden gegeven van de problemen waar jongeren mee worden gekonfronteerd. En waarin vervolgens zou kunnen worden aangegeven hoe in de diverse projecten activiteiten worden ontwikkeld rond deze knelpunten.

### Werkgroep

Een voor het maken van deze brochure in het leven geroepen werkgroepje heeft dit idee inmiddels laten varen. De werkgroep vond het belangrijker om juist in samenwerking met de projecten te komen tot een uitwisseling van ervaringen en een standpuntbepaling t.a.v. de positie van het welzijnswerk in samenwerkingsprojecten met het voortgezet onderwijs.

Er is gekozen voor de volgende werkwijze:

- aan de hand van thema's worden (waar mogelijk in samenwerking met welzijnswerkers uit de V.O.-projecten) een aantal werkpublicaties opgesteld
- deze publicaties dienen als ondergrond voor één of meer studiedagen, waar met name het handelingsperspektief voor het welzijnswerk centraal zal staan
- de werkpublicaties en de studiedag(en) moeten uitmonden in een "brochure", welke bestemd is voor zowel uitvoering als beleid.

Als thema's zijn gekozen (hoe kan het ook anders):

1. vandalisme
2. spijbelen/vroegtijdig schoolverlaten
3. jeugdwerkloosheid

Voor de uitwerking van deze thema's zijn de volgende initiatieven genomen:

#### *Vandalisme*

Het Platform Opbouwwerk heeft een journalist opgedragen een inventarisatie te maken van allerlei beleid dat ontwikkeld is/wordt t.a.v. vandalisme (zowel door het rijk als door lokale overheden). Op basis van deze inventarisatie zal de werkgroep een analyse (laten) maken. Deze analyse zal bruikbaar moeten zijn bij de standpuntbepaling van het welzijnswerk t.a.v. vandalisme. Daarnaast zal zij de handelingsperspektieven van het welzijnswerk moeten kunnen aangeven: een perspektief dat momenteel varieert van een meer pedagogisch-individualiserende manier van werken tot een meer structurele aanpak, die uitgaat van een analyse van leefbaarheidsvraagstukken.

In de te organiseren studiedag(en) zal op basis van de inventarisatie en de analyse onderzocht worden welke perspektieven er liggen voor de concrete uitvoering van activiteiten rond vandalisme door het welzijnswerk.

#### *Spijbelen/vroegtijdig schoolverlaten*

In februari/maart jl. heeft in de Volkskrant (Open forum) een uitvoerige discussie gestaan over het verschijnsel Spijbelen/vroegtijdig schoolverlaten. De werkgroep heeft in deze discussie een ordening aangebracht, wederom toegespitst op enerzijds de méér individualiserende manier van kijken en werken en anderzijds een meer systeem/structuur gerichte manier.

Aan de hand van deze ordening is een aantal stellingen geformuleerd. Deze stellingen zullen worden uitgewerkt en vervolgens gebruikt worden tijdens de studiedag(en).

#### *Jeugdwerkloosheid*

De werkgroep heeft m.b.t. jeugdwerkloosheid geconstateerd dat de hoeveelheid notities op dit terrein omgekeerd evenredig is aan wat er feitelijk gebeurt. Opmerkelijk is dat de discussie over "Wat moet de school met Jeugdwerkloosheid" nauwelijks wordt gevoerd.

Er bestaan nogal wat contrasten in onderwijsland. Enerzijds is er de school die per definitie vindt dat de school een opleidingsinstituut is en zich daar uitsluitend toe moet beperken. Anderzijds is er de school die zich op allerlei "werkprojecten" stort, daarmee misschien de illusie houg houdend dat, als je maar wilt, je best aan de slag komt.

De werkgroep wil in september/oktober een "publieksgesprek" organiseren over de vraag "Wat moet de school met jeugdwerkloosheid". Het is de bedoeling dat er een forumdiscussie wordt gehouden op basis van een aantal te formuleren stellingen. Het forum zal bestaan uit "vertegenwoordigers" van een aantal sectoren in de samenleving, die allen op hun manier te maken hebben met jeugdwerkloosheid. Gedacht wordt o.a. aan de Raad voor het Jeugdbeleid, het Ministerie van Sociale Zaken, de Rijksinspectie, het ministerie van W.V.C. en de V.N.G.

#### Studiedag(en)

Bovenstaande ideeën/initiatieven moeten voldoende stof opleveren voor één of meer studiebijeenkomsten waar, aan de hand van bovenstaande thema's, in "workshops" gewerkt wordt aan handelingsmogelijkheden voor het welzijnswerk. (Ervaringen hiermee opgedaan tijdens een studiekonferentie basisonderwijs over netwerkbenadering zullen hierbij een belangrijk element zijn). Over de organisatie, tijd en plaats van de studiedag(en) volgen nog nadere berichten.

Namens de werkgroep,  
Bart Lammers (Platform Opbouwwerk, tel. 070-521354) en  
Carla de Boer

## ONDERWIJS EN WELZIJNSWERK SAMEN OP DE MARKT VAN ARBEID

In het onderwijsvoorrangsproject Voortgezet Onderwijs Zuid-Drente (vervolgens v.o.-project genoemd) werken zes scholen voor lager beroepsonderwijs samen met drie instellingen voor sociaal-kultureel werk. Het v.o.-project is augustus 1981 gestart als integraal onderwijsproject, in augustus 1983 is de samenwerking met het welzijnswerk tot stand gekomen.

Het komende schooljaar 84/85 gaat de L.T.S. in Klazienaveen samen met de in Klazienaveen e.o. werkzame opbouwwerker van werkgelegenheidszaken\* en de ontwikkelingsfunktionaris welzijnsaangelegenheden in het v.o.-project activiteiten ontwikkelen in de relatie school-arbeidsmarkt/maatschappij. De activiteiten worden geplaatst onder de noemer "zelfstandigheid leren". De school wil nagaan welke bagage zij de leerlingen vandaag de dag moet meegeven om aan de bak te komen.

Het welzijnswerk wil zonder kapsones en met weinig pretenties nagaan of zij een verbindende schakel kan zijn tussen de twee polen onderwijs en arbeidsmarkt. Met andere woorden, zowel de school als de betrokken welzijnsinstellingen willen ieder vanuit een eigen positie en verantwoordelijkheid ervaringen opdoen.

### Aanleiding

Op de arbeidsmarkt geldt het principe van vraag en aanbod, ook voor de schoolverlater. Het mag duidelijk zijn dat vraag en aanbod op dit moment niet op elkaar zijn afgestemd. En het is de vraag of die afstemming ooit weer zo wordt dat schoolverlaters uit het l.b.o. weer in voldoende mate door de arbeidsmarkt zullen worden opgenomen. Hier speelt mee dat veel arbeid, die voordien door l.b.o.-schoolverlaters werd gedaan, steeds meer geautomatiseerd wordt.

Vanuit het milieu van deze jongeren - en dus ook door de jongeren zelf - wordt het verrichten van arbeid nog steeds als zeer bepalend beschouwd voor hun maatschappelijke status. Het onderwijs staat dan ook voor de taak met deze beide factoren rekening te houden; steeds minder werk en de betekenis van (betaald) werk voor deze jongeren. Het lokale welzijnswerk ziet een groeiende stroom werkloze schoolverlaters op zich afkomen die hun vrije tijd komen vullen. Daarnaast constateert het welzijnswerk dat veel jongeren die de aansluiting school-werk missen in een geïsoleerde situatie (thuis) geraken. Zeker als ze een aantal sollicitaties hebben zien mislukken.

Hoe en op welke wijze kan het lokale sociaal kultureel en/of opbouwwerk deze groep jongeren een steuntje in de rug geven?

De samenwerking voortgezet onderwijs en welzijnswerk is nog nieuw. Beide sectoren kunnen niet terugvallen op soortgelijke samenwerkingservaringen. Ervaringen die het komende schooljaar worden opgedaan, kunnen gegevens opleveren voor komende beleidsontwikkelingen in het kader van het onderwijsvoorrangswerk.

### Doel en doelgroep

Met de activiteit "zelfstandigheid leren" worden twee doelen nagestreefd:

- a. Bereiken dat een groep l.b.o.-leerlingen beter in staat is zich zelfstandig, alleen of samen met anderen werk te verschaffen.

\* zie eerdere publikatie M.O. nov. '83: opbouwwerk en lokale werkgelegenheidsvraagstukken.

- b. Komen tot een programma van maatschappelijke vaardigheden, dat naast de aangeleerde technische vaardigheden de l.b.o.-schoolverlaters beter in staat stelt het onder a. genoemde doel te bereiken.

Vooral bij de laatste doelstelling zullen onderwijs en welzijnswerk nagaan of en hoe ieders specifieke deskundigheid en ervaringen op elkaar af te stemmen en bruikbaar zijn. De activiteit richt zich in eerste instantie op een groep leerlingen die na een vierjarige vakopleiding nog een vijfde jaar naar school gaat om een tweede vakinrichting te volgen. Bijvoorbeeld na een timmeropleiding nog een opleiding metselen of tegelzetten volgen. Het zijn allemaal leerlingen die na school aan het werk willen en niet denken aan een vervolgopleiding binnen het volledig dagonderwijs.

#### Programma en leerweg

Het programma dat de welzijnswerkers en school samen gaan ontwikkelen wordt opgebouwd rond de volgende kernbegrippen:

- Economie (o.a. wat is economie, vraag en aanbod, relatie producent-konsumant, werkgelegenheid/gastarbeiders/ekonomische groei).
- Werk (o.a. wat is arbeid, betaald en onbetaald werk, nieuwe werkvormen en produkten, groot- en kleinschalige bedrijven, bedrijvigheid in eigen regio)
- Maatschappelijke zelfredzaamheid (o.a. ontdekken en leren omgaan met informatiekanalen, kommunikatietraining, leren probleemoplossend denken).

In de leerweg worden drie stappen onderscheiden:

1. Theorie en oriëntatie in de school.  
Om tot handelen te kunnen komen moeten de leerlingen enig inzicht hebben in het thema of het probleemgebied. Deze informatie wordt op school aangedragen.
2. Praktisch handelen buiten de school.  
"Buitenschools leren" met een aksent op oriënteren t.a.v. werkmogelijkheden.
3. Verwerking en evaluatie.  
Zicht krijgen op eigen leerproces.

De welzijnswerkers zullen een schooljaar lang iedere week twee lessen verzorgen. Hierbij zal gebruik worden gemaakt van methodieken, die het welzijnswerk eigen zijn. Naast deze twee lessen kunnen verbindingen gelegd worden met de andere a.v.o.-lessen die deze leerlingen krijgen o.a. maatschappijleer, Nederlands en toegepast rekenen.

#### Bijdrage van het welzijnswerk

De activiteit "zelfstandigheid leren" vindt plaats op het breukvlak school en de lokale samenleving/arbeidsmarkt. Beide welzijnswerkers waren voorheen werkzaam als opbouwwerker in dezelfde regio, ze zijn dan ook goed op de hoogte van allerlei maatschappelijke ontwikkelingen ter plaatse. Hierdoor zullen ze in staat zijn hun ervaringen van buiten de school in de school te brengen, waardoor de school op haar beurt beter in staat wordt gesteld het onderwijsprogramma aan te laten sluiten op de leefwereld van haar leerlingen. Ook kunnen de welzijnswerkers hun kennis en ervaringen met vormingsactiviteiten inbrengen.

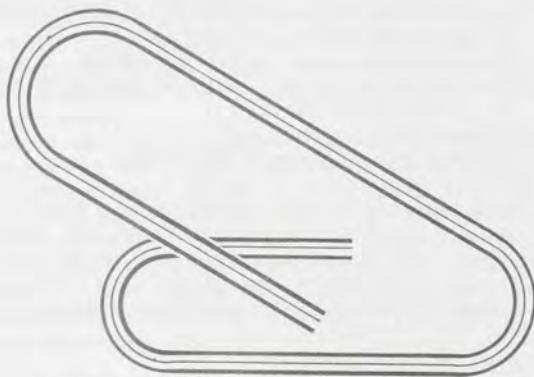
De opbouwwerker werkgelegenheidszaken is betrokken bij de opzet van enkele nieuwe bedrijfjes en twee leerwerkplaatsen. Hij is o.a. nauw betrokken bij de ontwikkeling van een experimenteel werkgelegenheidsproject Isoluk. Bij dit bedrijf waar isolerende raamluiken worden gemaakt, werken momenteel 8 jongeren, die voorheen werkloos waren. Ervaringen van deze jongeren en ervaringen met het opzetten van nieuwe bedrijfjes kunnen door hem naar de technische school worden doorgespeeld.

Verder zullen de welzijnswerkers door hun medewerking aan de activiteit "zelfstandigheid leren" inzicht krijgen in de situatie van de l.b.o.-schoolverlaters en de knelpunten die deze jongeren tegen komen.

Het welzijnswerk kan de situatie van de l.b.o.-schoolverlater nader analyseren. Om vervolgens op basis hiervan de noodzakelijke krachten te mobiliseren om gesignaleerde knelpunten te verbeteren. Onder krachten worden hier bijvoorbeeld verstaan: het buurtgebonden sociaal cultureel werk, arbeidsbureau, gemeente jeugdmaatschappelijk werk, drugskonsultatie, projecten voor mensen zonder werk en het bedrijfsleven.

De hier beschreven samenwerking van school en welzijnswerk zal voor wat het welzijnswerk betreft de nodige ervaringen kunnen opleveren omtrent haar inzet in het werkveld school-arbeidsmarkt. Wij gaan er vanuit dat de praktijk hier een goede leermeester is voor verder te nemen stappen, voor onderwijs en welzijnswerk afzonderlijk of gezamenlijk.

*Klaas Douma, Ontwikkelingsfunktionaris  
V.O.-project, RAJA-Drenthe,  
Postbus 462, 7800 AL Emmen,  
tel. 05910-40504.*





## STUDIEKONFERENTIE 'ONDERWIJSVOORRANG' OVER THEMA ONDERWIJSVOORRANG EN VOLWASSENENEDUKATIE

### volwassenenedukatie

*Op 11 mei j.l. werd in Amsterdam een nogal "massaal" opgezette conferentie over onderwijsvoorrang gehouden. Als basis-materiaal daarvoor golden zes thematische notities. MO publiceerde hieronder de notitie die betrekking had op de betekenis die volwassenen-educatie kan hebben voor het onderwijsvoorrangswerk. Op het eerste gezicht lijken de relaties immers duidelijk: het heeft allebei met onderwijs te maken, het heeft allebei te maken met intenties als "voorrang voor wie achter ligt"; en last but not least de zelfde departementen zijn in het geding. Dat kan verleiden tot logisch ogende beleids-koppelingen waarin de éigen mérites en doelstellingen van volwassenen-educatie een "middel" worden voor onderwijsvoorrang of omgekeerd. Maar ligt het zo simpel dat een cursus-aanbod aan b.v. moeders automatisch iets betekent voor de ontwikkelings-kansen van het kind? Ontwikkelingskansen van kinderen worden door een veelheid van op elkaar inwerkende zaken bepaald. Terecht besteedde de PvdA-Tweede Kamer-specialist Jacq Wallage op genoemde conferentie bijzonder veel aandacht aan sociaal-economische omstandigheden (werk en werkloosheid, huisvesting, maatschappelijk perspectief) die het dagelijks leven bepalen en daarmee ook de kansen en motivatie om wat dan ook te ondernemen. Een analyse die veel overeenkomst vertoont met die van de themaschrijvers die hieronder aan het woord komen.*

De relatie onderwijsvoorrang en volwassenenedukatie komt pas aan de orde, wanneer ongelijke kansen van kinderen in het onderwijs niet louter tot het probleem van het kind worden teruggebracht en werken aan onderwijsachterstanden beter wordt begrepen dan extra maatregelen op school voor kinderen alléén.

In het onderwijsstimuleringsbeleid - dat aan het huidige onderwijsvoorrangbeleid voorafging - werden dergelijke uitgangspunten gehanteerd. Doel van het onderwijsstimuleringsbeleid was het verminderen van de edukatieve achterstand van kinderen in achterstandsituaties. Kleuterscholen en lagere scholen met veel kinderen in achterstandsituaties kregen daartoe extra faciliteiten. Vanuit de overweging dat de (te) grote afstand tussen gezin, school en buurt één van de oorzaken van die achterstand is, probeerde men ook de ouders en de buurt bij het stimuleringsbeleid te betrekken. Verkleining van de afstand school-buurt werd vooral als een taak van het welzijnswerk gezien. De afstand tussen school en gezin probeerde men te verkleinen door de ouders direkter bij het schoolgebeuren te betrekken. Naast andere doelen speelde daarbij vooral een rol dat men via de school de waarden en het opvoedingsgedrag van de ouders wilde beïnvloeden, ten gunste van de ontplooiing van het kind.

Zoals vaak bij dergelijke initiatieven zetten vooral de hoger opgeleide "aktieve" ouders zich in voor ouderparticipatie. Maar - mede vanuit initiatieven om ouders in het kader van het stimuleringsbeleid meer bij de school te betrekken - zijn ook aanzetten in de richting van nieuwe vormen van volwassenenedukatie gegeven.

Voor een aantal ouders betekende de betrokkenheid bij de school - van voorlezen thuis en hulp bij het huiswerk tot contacten met b.v. begeleidingsinstellingen - een konfrontatie met (het ontbreken van) de eigen elementaire (school)kennis. De behoefte deze op te halen, aan te vullen of te actualiseren, leidde tot initiatieven als "opfriscursussen", "bijspijkerkursussen" en "Ouders op Herhaling".

Docenten van stimuleringscholen ondersteunden deze initiatieven. Een aantal ouders beheersten elementaire vaardigheden als lezen en schrijven onvoldoende, wat aanleiding was tot het opzetten van alfabetiseringsprogramma's.

Een derde vorm van volwassenenedukatie die in de context van de onderwijsstimulering aanzetten kreeg, waren de taallessen voor leden van culturele minderheden. Hierbij is het vermogen om überhaupt met school of buurt te kunnen communiceren in het geding.

Voorbeelden van dergelijke initiatieven zijn er in Leiden (ouders op Herhaling), Delft (alfabetiserings- en taalcursussen in het kader van het project School-Gezin-Buurt), Helmond (project Lezen en Schrijven) en Duindorp (Onderwijs aan Volwassenen). De genoemde voorbeelden kunnen zonder twijfel met vele andere aangevuld worden.

Zo heeft het onderwijsstimuleringswerk op een aantal plaatsen edukatief werk met volwassenen gestimuleerd als een - weliswaar niet beoogde, maar wel uit het stimuleringswerk voortvloeiende - vraagstelling van ouders.

Volwassenenedukatie dus als een spontaan gevolg van het onderwijsstimuleringsbeleid, dat bij gebleken succes onder (nieuwe) regelingen t.a.v. de volwassenenedukatie werd geplaatst.

Op beleidsniveau werd - op dat moment - nog geen relatie gelegd tussen onderwijsstimulering en volwassenenedukatie. Wel werd in commentaren op het stimuleringsbeleid aangedrongen op een duidelijker relatie daarmee. (b.v. in commentaren van de R.C.W.).

Tenslotte verschijnt in 1982 het onderwijsvoorrangsplan. Er wordt een samenhangend beleid voorgesteld, dat het oorspronkelijke stimuleringsbeleid en het minderhedenbeleid omvat, het basis- en het voorgezet onderwijs, en (opnieuw) het onderwijs en het welzijnswerk. De toekenning van faciliteiten gaat per gebied: de zgn. onderwijsvoorrangsgedieden, waar sprake is van cumulatie van achterstanden.

Expliciet wordt nu gesteld dat de activiteiten moeten worden afgestemd op activiteiten die in andere beleidskaders plaatsvinden, o.a. in de volwassenenedukatie. Concrete aanwijzingen voor de realisatie van die afstemming worden niet gegeven. Wat dat betreft is het onderwijsvoorrangsplan net zo weinig concreet als de Hoofddijnennotities Volwassenenedukatie.

Inmiddels krijgt de volwassenenedukatie beleidsmatig nadere vorm. Met het oog op harmonisatie van een scala van regelingen is vanuit de Tweede Kamer de Kaderwet Volwassenenedukatie voorgesteld. Deze is inmiddels aangenomen. Van de zijde van de verantwoordelijke bewindslieden verscheen recent de nota Hoofddijnennotities Volwassenenedukatie. Voor ons onderwerp beperken we ons tot die passages die betrekking hebben op de basisedukatie.

Prioriteit wordt gegeven aan mensen in achterstandssituaties. De nota spreekt van bijvoorbeeld leden van etnische/culturele minderheden en vrouwen. Voor hen moet een basisaanbod komen, waarvoor de overheid een aantal inhoudelijke richtlijnen geeft, die verder decentraal ingevuld moeten worden. De overheid stelt zich garant voor dit deel van de volwassenenedukatie en zal daartoe geld weghalen bij andere delen van de volwassenenedukatie, die (daardoor) meer geprivatiseerd zullen worden. Van het aanvankelijke doelgroepenbeleid wordt overgestapt naar een mengvorm van probleemgebiedenbeleid en doelgroepenbeleid. Het land wordt verdeeld in ± 60 regio's; de verdeling van de gelden voor basisedukatie vindt plaats op grond van o.a. aantal inwoners per regio, aantal volwassenen zonder V.O.-diploma en aantal leden van etnische/culturele minderheden. Betrokkenen in een regio, georganiseerd in een edukatief beraad, maken edukatieve plannen, welke landelijk getoetst zullen worden; b.v. aan de mate waarin het deelplan voor de basis-

edukatie ten goede komt aan groepen achterstandssituaties. (In de kaderwet volwassenenedukatie wordt voorgesteld dat gemeenten, dan wel samenwerkende gemeenten de edukatieve plannen opstellen). Het is denkbaar dat bij een gefaseerde invoering bepaalde regio's met voorrang zullen worden aangewezen. Een rijksregeling voor de basisedukatie zal al in 1985 van kracht moeten zijn.

### Stellingen

Van een werkelijke afstemming tussen onderwijsvoorrangsbeleid m.b.t. basisedukatie is (nog) geen sprake; wèl wordt van beide kanten de papieren intentie uitgesproken. Toch is het feit dat die intentie uitgesproken wordt, betekenisvol. In deze stelling gaan we in op mogelijke negatieve consequenties van zo'n afstemming.

In veel commentaren op het voorgenomen beleid t.a.v. de basisedukatie wordt opgemerkt dat de plannen te "schools" zijn: (taal en rekenen als voornaamste inhouden), te centralistisch: (de overheid stelt richtlijnen, enige decentrale invulling is mogelijk via nog in te stellen edukatieve beraden) en te bureaucratisch: (criteria voor probleemgebieden, begeleiders deskundigheid, deelnemers kenmerken).

Daarmee zou te weinig recht worden gedaan aan de vanuit de lokale situatie en lokale behoeften ontstane vormen van basisedukatie, die op dit moment functioneren. Een centrale traditie in en volwassenenedukatie - en dan met name in de volwassenenvorming - heeft altijd een zo direkt mogelijke aansluiting gezocht bij de problemen van het dagelijks leven en hanteert als methodisch beginsel de nauwe relatie tussen actie (zelf-doen) en leren. Deze traditie laat zich minder goed in administratieve voorspelbare en louter edukatieve termen vatten. De overheveling van gelden naar basisedukatie zou bovendien de mogelijkheden voor vormen van basisedukatie die niet aan de genoemde criteria voldoen, verminderen. Afstemming op het onderwijsvoorrangsbeleid zou deze schoolse, centralistische en bureaucratische tendens kunnen verbeteren. De regio-indeling en de achterstandscriteria van het onderwijsvoorrangsbeleid als "model" voor het beleid t.a.v. de basisedukatie. Wellicht ook een maat voor de vermindering van edukatieve achterstanden als criterium voor het succes van het beleid t.a.v. de basisedukatie. Afstemming kan ook betekenen een sterkere nadruk op de complementariteit van beide beleidsinitiatieven. Basisedukatie zou dan (ook) de functie kunnen krijgen van versterker van het onderwijsvoorrangsbeleid (het opvoeden van de ouders tot goede opvoeders) of het opvangen van de mislukkingen van het onderwijsvoorrangsbeleid (de huidige drop-outs worden de toekomstige bevolking van de basisedukatie).

### Stelling 1

Afstemming van het onderwijsvoorrangsbeleid en het beleid t.a.v. de basisedukatie kan (te) schoolse, centralistische en bureaucratische tendenzen versterken.

Gezien vanuit de doelstellingen van het onderwijsvoorrangswerk biedt de volwassenenedukatie in brede zin tal van "organische" verbanden. Immers het ontwikkelen van een beter ontwikkelings- en scholingsklimaat voor kinderen, die anders o.m. door structurele oorzaken weinig kansen krijgen, kan bij uitstek vorm krijgen door een beter en vooral ook anders benutten van de dagelijkse realiteiten waarvan kind, ouders, school en buurt goeddeels afhankelijk zijn. De kwesties waarin samenhang en problematiek en hun werking een beduidende rol spelen zijn legio en soms zijn zij paradoxaal van aard: zo is een toenemend schoolverzuim, aanleiding geweest voor experimenten als de "spijbelbus" enerzijds en een toenemende vraag aan opleidingen

om werkloze schoolverlaters weer ruimte en aandacht te bieden anderszids.

Een recent onderzoek van het IVA naar (ontbrekende) werkgelegenheids-perspectieven in de oude wijken van de steden leidde o.m. tot de conclusie dat ook zij die (nog) wel werk hebben de overtuiging van de werklozen delen, dat hun buurt achtergesteld wordt. Teruggang in lonen en uitkeringen en voortdurende lastenstijgingen staan borg voor het groeiend vraagstuk van de (on-)betaalbaarheid van het dagelijks leven. Er is een toename van agressie en racistische uitingen en in samenhang daarmee een groeiend gevoel van onveiligheid bij o.m. buitenlanders. En de buitensporige jeugdwerkloosheid slaat terug op het onderwijs, dat kennelijk niet (meer) leidt tot waar het voor opleidt.

Deze wat grove lijnen maken duidelijk dat "onderwijsvoorrang" onder een ander gesternte gestalte krijgt dan indertijd het experimentele onderwijsstimuleringswerk. Momenteel geldt dan ook meer nog dan voorheen dat het leggen van mono-causale verbindingslijnen tussen volwassenenedukatie en onderwijsvoorrangswerk weinig te bieden heeft.

### Stelling 2

Volwassenen stellen hun eigen maatschappelijke en edukatieve inhouden aansluitend aan op hun dagelijkse werkelijkheid. Miskenning daarvan vermindert de kans op concrete bijdragen vanuit de volwassenenedukatie aan het ontwikkelings- en scholingsklimaat voor kinderen.

De eigen situatie van volwassenen, de andere wijze waarop volwassenen leren en VE-activiteiten gestalte krijgen, maakt dat leerdoelen en leerinhouden gemakkelijk kunnen veranderen. Die moeten daarbij nadrukkelijk op termen van en in de relatie met het dagelijks leven worden onderzocht. Vandaar ook dat binnen het opbouwwerk en ander bij het onderwijsvoorrangswerk betrokken welzijnswerk grote betekenis wordt gehecht aan een samenhangende verkenning van de feitelijke leefbaarheidsvragen binnen onderwijsvoorranggebieden. Dat betekent niet dat vanuit de beperkte taakstelling en middelen van het onderwijsvoorrang-beleid "van alles" aangepakt zou kunnen en moeten worden. Het betekent wel dat door een ruimhartige probleemanalyse een behoorlijk zicht gekregen kan worden op belemmerende en stimulerende factoren in het gebied die het onderwijsvoorrangswerk conditioneren. Het betekent ook dat althans in beginsel een signaalfunctie naar een zekere samenhang met andere leefbaarheidssterreinen - als stadsvernieuwing en de verhouding meerderheid/minderheden - mogelijk is.

### Stelling 3.

Een concreet en feitelijk beeld van de leefbaarheids-vraagstukken ter plaatse levert betrouwbaarder informatie over noodzakelijke en mogelijke samenwerking dan het thans geformuleerde overheidsbeleid. In plaats van de gestimuleerde formele paralleliteit van het beleid tegenwoordigt welzijnswerk een eigen positie die, als zodanig toegelaten, specifieke kennis en inzichten in analyse en programmering inbrengt.

Tenslotte het risico te bezwijken onder een veelheid van opties en tegenstrijdigheden staat tegenover het risico van een werkelijkheidsvreemde programmering.

Daarom ook dient de probleemanalyse zo concreet mogelijk te zijn met een open oog voor de kansen en beperkingen ter plaatse. Begrippen als volwassenenedukatie en onderwijsvoorrang zijn immers eerst en vooral beleidsficties, die wanneer zij geen aansluiting vinden bij de dagelijkse werkelijkheid weinig stimulerends te bieden hebben.

## Kaderwet Volwassenenedukatie en Onderwijsvoorrangswet: OP WEG NAAR EDUKATIEF VOORRANGSBELEID?

Er moet meer afstemming komen tussen het beleid op het gebied van onderwijsvoorrang en basisedukatie voor volwassenen; daarbij dient ook aandacht te zijn voor elementaire beroepsdukatatie voor volwassenen. Bureaucratisering en institutionalisering moeten worden vermeden. Heldere, maar niet te strikte regels zijn gewenst op inhoudelijk en organisatorisch gebied, om te komen tot een edukatief voorrangsbeld.

Zo luidden, samengevat, de aanbevelingen van de themagroep Onderwijsvoorrang en Volwassenenedukatie op de studieconferentie Onderwijsvoorrang van 11 mei 1984 te Amsterdam, georganiseerd door de Stichting Centrum voor Onderzoek (1). Voor beide gebieden is wetgeving in aantocht. In dit artikel ga ik na of er aansluiting gezocht is.

### Relatie tussen volwassenenedukatie en onderwijsstimulering

De Tweede Kamer besloot op 13 december 1983 een initiatief-wetsontwerp over de volwassenenedukatie van oud-onderwijsminister Van Kemenade P.v.d.A. tot wet te maken (gevolgd door de Eerste Kamer op 10 april 1984). In 1982 kondigde ongeveer op het zelfde moment de toen nog onderwijsminister geheten Van Kemenade aan, dat er aan wetgeving gewerkt zou worden voor het onderwijsvoorrangsbeld en voor het beleid ten aanzien van de volwassenenedukatie. Voor de volwassenenedukatie was een projektminister-schap ingevoerd. Dat omvatte drie deelprojekten: een beledsplan basisedukatie, wetgeving volwassenenedukatie en (betaald) edukatief verlof. Vóór het einde van de kabinetsperiode moesten deze zijn afgerond. Van Kemenade mocht dat niet waarmaken, Deetman nam zijn projekt over. Nu ligt er echter onafhankelijk van het projekt bij de Onderwijsraad en de Adviesgroep Volwassenenedukatie een ontwerp-Kaderwet Volwassenenedukatie. Deze moet ook nog voor juridisch advies naar de Raad van State voordat Deetman zijn handtekening kan zetten. De ontwerp-Onderwijsvoorrangswet (eveneens een Kaderwet!) heeft de "normale" departementale voorbereiding gehad en ligt nu bij de Raad van State voor advies. Daarna kunnen Tweede en Eerste Kamer er hun tanden in zetten.

In beide wetten zit een harde kern van edukatief voorrangsbeld: bij de onderwijsvoorrangswet worden extra faciliteiten in het vooruitzicht gesteld voor onderwijs en welzijnswerk in onderwijsvoorrangsbelden, waar relatief veel sprake is van onderwijsachterstand; bij de kaderwet volwassenenedukatie, omdat deze behalve samenhang en harmonisatie van terreinen van volwassenenedukatie ook een goede regeling van de basisedukatie nastreeft. Een tweede terrein met wellicht evenveel prioriteit zal zijn de (elementaire) beroepsdukatatie voor volwassenen. Beide prioritaire gebieden vormen bouwstenen voor een edukatief voorrangsbeld voor volwassenen. Het onderwijsvoorrangsbeld verbindt dit volwassenenbeld met het gewone onderwijsstelsel, dat moet worden opengebrouken t.b.v. kinderen van achterstandsgroepen. Daarbij gaat het onderwijsvoorrangsbeld uit van kriteria als "lage opleiding ouders" en/of "trekkende bevolking".

1. Lees een impressie over deze Studieconferentie over Onderwijsvoorrang in het tijdschrift "Volwassenen Educatie" nr. 5, juli 1984, uitgegeven door Adviesgroep Volwassenenedukatie en Coördinatie Projecten Volwassenenedukatie met de Staatsuitgeverij te Den Haag. In dit blad wordt regelmatig informatie verzorgd over ontwikkelingen rond beleid volwassenenedukatie.

"ouders uit Suriname of de Antillen" of "ouders die vluchteling zijn"; deze zijn ook doelgroepen die in de basisedukatie of de elementaire beroepseducatie voor volwassenen centraal staan.

In het onderwijsvoorrangsbeleid werken de scholen en sociaal-kultureel werk, welzijnswerk voor kulturele minderheden, kindercentra, gezondheidszorg en volwassenenedukatie samen om op brede en effectieve manier achterstandsproblemen weg te werken.

Door in de volwassenenedukatie meer de achtergebleven volwassenen centraal te stellen, wordt direkt bijgedragen aan het onderwijsvoorrangsbeleid. Als ouders met een andere kultuur of nationaliteit zich ontwikkelen en zo beter gaan functioneren in de Nederlandse samenleving, of als ouders met weinig opleiding zichzelf vormen en/of hun positie op de arbeidsmarkt verbeteren door een adequatere opleiding, kan dat niet anders dan een positieve inwerking hebben op hun pedagogische rol naar hun kinderen en op hun houding tegenover de school van hun kinderen. Grotere betrokkenheid en aandacht voor het onderwijs van hun kinderen, het stimuleren van doorleren, ouderparticipatie in de school, alle zijn bewezen effecten van deze ontwikkeling.

#### Nog weinig verbindinglijnen in het beleid

De Kaderwet Volwassenenedukatie zal, eenmaal wet in 1986, voorschrijven dat gemeenten in samenwerkende regio's planmatig beleid moeten voeren voor de volwassenenedukatie. Er komt een edukatief centrum per regio, dat de direkte ondersteuning van deelnemers in de volwassenenedukatie en van de begeleiders en leerkrachten organiseert dan wel coördineert; geregeld is dan ook dat het rijk basisedukatie financieert waarvoor de gemeenten plannen hebben op te stellen. Het sociaal-kultureel werk blijft via de rijksbijdrageregeling gefinancierd door de gemeenten, maar moet dan afstemming krijgen met volwassenenedukatie. Dat geldt ook voor het beroepsopleiding, de elementaire beroepseducatie (als deze een keer geregeld is), het voortgezet onderwijs aan volwassenen (het dag-/avondonderwijs), radio- en televisie-educatie, enz.

De samenhang en harmonisatie die de wet voorstaat, wordt bewerkstelligd doordat de gemeenten in hun plan-volwassenenedukatie de beleidsterreinen volwassenenedukatie in beschouwing moeten nemen die door het rijk worden gefinancierd. Het dag-/avondonderwijs, de beroepsgerichte sektor worden zo binnen de lokale besluitvorming betrokken en zijn tevens verplicht deel te nemen aan de activiteiten van het edukatief centrum. Op het moment dat dit artikel geschreven wordt, staat de rijksregeling basisedukatie op uitkomen en is bekend dat binnenkort een globaal plan voor de beroepseducatie uitkomt. Per 1 januari 1986 zal in 70 regio's gewerkt moeten gaan worden aan een deelplan basisedukatie, dat de mogelijkheid geeft projecten alfabetisering, edukatieve activiteiten voor volwassenen uit kulturele minderheidsgroepen, open school op te laten gaan in de basisedukatie. Maar niet alleen deze ontwikkelingsprojecten komen in de basisedukatie terecht, ook een deel van het plaatselijk vormingswerk, vormingswerk jonge volwassenen, dag-/avondonderwijs, centra voor beroepsoriëntatie en beroepsbeoefening zullen hierin voortzetting vinden.

De Kaderwet volwassenenedukatie en een regeling voor beroepseducatie moeten in de loop van 1986 en later volgen.

De wet regelt dat er een Adviesraad komt voor de volwassenenedukatie en een Landelijk ontwikkelingscentrum, dat tot taak krijgt de ondersteuning, deskundigheidsbevordering en materiaalontwikkeling voor de volwassenenedukatie te begeleiden en coördineren. Provinciaal kunnen edukatieve werkplaatsen worden ingericht als een schakel in het ondersteuningsnetwerk tussen de edukatieve centra en het landelijk centrum in.

In de onderwijsvoorrangswet wordt voor de 50 genoemde onderwijsvoorrangsgebieden geregeld dat er extra faciliteiten komen om achterstand in

het edukatieve milieu via een voorrangsbenedering van achtergeblevenen op te heffen. Ook dit is een kaderwet, wat in dit verband wil zeggen: de middelen gaan via bestaande financieringskanalen naar scholen en welzijnsinstellingen (al zijn ze geormerkt en kunnen ze nergens anders voor aangewend worden). De scholen zullen de extra faciliteiten verwerven om beter en meer gericht onderwijsactiviteiten op poten te zetten voor kinderen uit edukatief arme milieus. Daarvoor zullen de ondersteunende schoolbegeleidingsdiensten en de pedagogische centra ook ingeschakeld gaan worden. De welzijnsinstellingen zullen hun taakveld vooral vinden in de relatie school-gezin-buurt en spreken op dit moment met W.V.C. over eigen ondersteuningsmogelijkheden waarvoor geld los moet komen.

Wie deze gescheiden ontwikkelingen voor volwassenenedukatie in onderwijsvoorrang volgt, moet bekennen dat er weinig sprake is van samenhang en koördinatie. De gebieden voor het onderwijsvoorrangsbeleid zullen (nog) niet automatisch samenvallen met de 70 regio's waarvan sprake is voor de planning van de volwassenenedukatie. Wellicht komt het nog eens zover als de nieuwe Wet Gemeenschappelijke Regeling aangenomen en van kracht is, die regelt welke regiovorming voor samenwerkende Gemeenten gewenst is voor zoveel mogelijk regionale beleidsterreinen.

Ook in de ondersteuning ziet het er nog niet naar uit dat er samengewerkt wordt. Schoolbegeleidingsdiensten zijn hoegenaamd niet betrokken bij de volwassenenedukatie. Het is de vraag of de welzijnssteunpunten voor onderwijsstimulering dat wel zullen zijn.

Alleen bestuurlijk wordt samenhang vereist: in de rijksregeling basisedukatie en in de wet volwassenenedukatie staan bepalingen (naar analogie van de inmiddels ingetrokken Kaderwet Specifiek Welzijn) die ertoe leiden dat een gemeente moet aangeven hoe het beleid ten aanzien van de volwassenenedukatie (eerst het deel basisedukatie) zal ingrijpen op andere beleidsterreinen. Onderwijsvoorrang zal dan een belangrijk vergelijkingsobject zijn, evenals sociaal-kultureel werk, werkgelegenhedenbeleid.

#### Inhoudelijke overeenkomsten

Niet voor niets worden aanvullende maatregelen genomen bovenop en in aanvulling op het bestaande onderwijssysteem. Sociale selectie en standaardisatie die in het onderwijs plaatsvinden hebben als bijproduct dat leerlingen worden uitgestoten die nog niet klaar zijn en vervreemd zijn geraakt van de werkelijkheid. Via een meer deelnemergerichte benadering en door ervaringsleren en leren van en aan elkaar in groepsverband weet men in de volwassenenedukatie die desinteresse en demotivatie te doorbreken. De scheiding samenleving/school is dan ook niet van toepassing in volwassenenedukatie, want deelnemers weten na een oriëntatie heel goed waarom en vooral waartoe ze willen leren.

In het onderwijsvoorrangsbeleid wordt eveneens gewerkt aan de opheffing van de scheiding tussen school en buitenwereld, tussen school en buurt tussen school en ouders. De interactie tussen onderwijsgeevenden en welzijnswerkers in de bibliotheek, de peuterspeelzaal, het buurthuis, de open school, tussen ouders die aktiever worden en hun kinderen, kan een omkeringsproces op gang helpen waardoor achterstand en achterstelling kleiner wordt. Voorbeelden zijn:

- De bibliotheek gaat aktief kinderen en volwassenen binnenhalen en aandacht geven met aparte openingsuren, een materialenhoek, een tentoonstelling over de buurt enz.
- Volwassenen leren in open school weer hoe plezierig leren kan zijn en doen nieuwe kennis en zelfvertrouwen op, die op hun kinderen een positieve uitstraling heeft.
- De onderwijskrachten besteden aparte aandacht aan de kulturele, nationale achtergrond van minderheidsgroepen en betrekken de ouders, hun taal en kultureel hierbij. In edukatieve activiteiten voor vol-

wassen minderheidsgroepen wordt aandacht gegeven aan eigen taal en cultuur. Zo zien we de emancipatie van deze groepen via versterking van de eigen identiteit samengaan met een proces van integratie in de Nederlandse samenleving.

- Ouders krijgen de gelegenheid een nieuwe elementaire beroepsopleiding te volgen en stimuleren hun kinderen in hun eigen onderwijsmotivatie.

Ziehier een aantal elementen van wat de werkgroep Onderwijsvoorrang en Volwassenenedukatie betitelde met benodigd samenhangend edukatief voor-rangsbeleid. Niet omdat het veld in samenhang moet worden gebracht, maar vooral omdat als het beleid geen samenhang in zichzelf heeft, in de praktijk komplikaties kunnen ontstaan en gegroeide samenwerking een goede bodem verliest.

Tallose voorbeelden van onderwijsstimulering in goede koooperatie met volwassenenedukatie geven in de praktijk aan dat het vooral het beleid is dat achterloopt.

*Pieter Arts  
Onderwijscentrum Zeist,  
Postbus 1004, 3700 BA Zeist,  
tel. 03404-60860.*





## HOE ONDERWIJS AANKIJKT TEGEN DE ROL VAN HET WELZIJNSWERK

*Zes jaar experimentenbeleid, waarin de samenwerking tussen onderwijs en welzijn centraal stond, en op de drempel van een Onderwijsvoorrankingsbeleid, waarin deze samenwerking niet meer is weg te denken. Reden genoeg voor Mededelingen Opbouwwerk om aan verschillende functionarissen, die in het onderwijs werkzaam zijn, te vragen hoe serieus zij deze samenwerking nemen.*

*Met Ab König, hoofd van een lagere school in een stimuleringswijk in Den Haag, Bob Manten, beleidsmedewerker bij de afdeling Onderwijs van de Gemeente Den Haag en tevens voorzitter van de Stuurgroep Haags Onderwijs Voorrankingsbeleid, Marian Nijdam, lid van de Stuurgroep Onderwijs Stimulering (S.T.O.S.) voor het Voortgezet Onderwijs, Nico van Kessel, medewerker Instituut voor Toegepaste Sociologie, onderzoeker Onderwijsvoorrang en Chris de Vries, begeleider A.B.C.-project Amsterdam, hadden Connie Schijf en Bart Lammers van het Platform Opbouwwerk een gesprek over dit onderwerp.*

*Een aantal onderwerpen zal de revue passeren:*

*Het belang van de samenwerking en de verschillende verantwoordelijkheden van resp. het onderwijs en het welzijnswerk bij de vormgeving van het onderwijsvoorrankingsbeleid;*

*De rol van het gemeentebestuur bij de plaatselijke vormgeving van het beleid (Den Haag);*

*Het feit dat op beleidsniveau het W.V.C.-aandeel een ondergeschikte plaats in de ontwikkeling inneemt;*

*De criteria waar het onderzoek zich op zou moeten richten als het gaat om resultaten van beleid.*

### Samenwerking op uitvoeringsniveau

*Er is onlangs een inventarisatie gehouden onder welzijnswerkers met de vraag bij welke onderwerpen zij behoefte hebben aan ondersteuning. Eén van de zaken die daaruit naar voren kwam was de dominante positie van het onderwijs, zowel als het gaat om wetgeving en planontwikkeling op landelijk niveau, als op uitvoerend niveau; klachten zijn dat het onderwijs meer energie steekt in zaken als integratie k.o.-l.o., schoolwerkplanontwikkeling, e.d., dan in de samenwerking met het welzijnswerk. Bovendien staat de meer programmatische gerichte aanpak van het onderwijs haaks op de proces-aanpak van het welzijnswerk, waardoor het moeilijk is om inhoudelijk relaties te leggen met het welzijnswerk*

*Ab König reageert als eerste hierop. Zijn school, welke staat in een zeer zware stimuleringswijk, draait al wat jaartjes mee in het stimuleringsproject. Wat er in de inleiding wordt gesteld, slaat in ieder geval niet op zijn school. "Maar" zo stelt hij, "het is wél afhankelijk van de mogelijkheden die er zijn om vorm te geven aan de samenwerking; en voor een groot deel is dat persoonsgebonden".*

*Zo wordt er al jaren samengewerkt met het sociaal-kultureel werk, het buurthuis bij hem in de buurt.*

*Het welzijnswerk is betrokken bij de school-werkplangroep en levert daarbij een belangrijk aandeel in de discussie over de identiteit van de school in de wijk. Volgens Ab ligt het in de bedoeling bij de uitwerking van het schoolwerkplan ook gezamenlijk concrete activiteiten uit te voeren met name op het gebied van creativiteitsontwikkeling.*

"Maar is de klacht van het welzijnswerk dan nergens op gebaseerd?" vraagt *Connie Schijf*.

*Nico van Kessel* (die behalve als onderzoeker ook ervaring heeft met schoolbegeleiding herkent het probleem dat scholen op dit moment erg toegespitst zijn op het klaarkrijgen van een schoolwerkplan. Dit is ook een klacht vanuit de hoek van de onderwijsbegeleiding. Wil het welzijnswerk in deze situatie tot samenwerking komen, dan moet het hierop inspringen en een bijdrage leveren aan het opzetten en uitvoeren van het schoolwerkplan.

*Bob Manten* en *Ab König* praten vanuit hun Haagse ervaringen. De Gemeente vervult in de vormgeving van het plaatselijk Onderwijsvoorrangsbeleid de laatste jaren een stimulerende rol. *Ab* stelt dat het ook een lange tijd geduurd heeft van zoeken en wennen, voordat de samenwerking de inhoud heeft gekregen die er nu is. "En, bovendien, dat geldt primair voor het sociaal-kultureel werk. Want als je praat over welzijnswerk, wat bedoel je daar dan precies mee? Bij ons is ook onderwijs-opbouwwerk. Hoe moet ik dat zien? Is dat iets wat het midden houdt tussen een onderwijzer en een opbouwwerker?"

*Bart Lammers* legt uit dat daar kennelijk ook weer plaatselijke varianten op zijn. Wat hem betreft zou een term als "onderwijs-opbouwwerk" niet moeten bestaan. "Dat werkt juist discipline-bevestigend, of versluisend zo je wilt. Waar het om gaat is, dat iedereen vanuit zijn/haar specifieke verantwoordelijkheid, een bijdrage levert aan de oplossing van de achterstellingsproblematiek: scholen, instellingen in de buurt, maar ook andere sectoren, omdat het ook om werkloosheid, huisvestingsproblemen e.d. gaat. Juist de invalshoek vanuit de brede leefbaarheidsgedachte, daar gaat het om".

*Chris de Vries* herkent de in de inleiding opgemerkte klacht van welzijnswerkers betreffende de "dominante positie van het onderwijs". "Er is sprake van een ongelijkwaardige situatie, met name in de beleidsfase. Tot nog toe ging het om onderwijsstimuleringsbeleid, waarbij welzijn een toegevoegde waarde was, althans zo werd dat gepresenteerd".

*Marian Nijdam* bevestigt dat als insteek voor het onderwijsvoorrangsbeleid wordt gekozen voor het onderwijs. De gedachte om het samen te doen met het welzijnswerk is volgens haar echter meer geaccepteerd. In het basis-onderwijs is men wat die samenwerking betreft verder dan b.v. in het voortgezet onderwijs (minder wijkgebonden).

*Nico* acht het van belang dat het welzijnswerk duidelijk maakt wat haar inbreng kan zijn en zeker niet moet wachten tot scholen met initiatieven komen. *Bob Manten* ondersteunt dit, bovendien is hij van mening dat de problemen, zoals geschetst in de inleiding, voorkomen in de begin-fase, maar in de loop van het proces worden deze minder en de samenwerking groter. "Het welzijnswerk zal echter moeten leren leven met bevochten posities. Acceptatie is voorwaarde voor het welzijnswerk om een belangrijke bijdrage te kunnen leveren".

Volgens *Bart* blijven, naast het probleem van het beleid en de gekonstaterde noodzaak om posities te bevechten door je duidelijk te presenteren en goed te zijn, hoe dan ook de inhoudelijke verschillen aan de orde: de school werkt programmatisch, te meten in testen e.d. en het welzijnswerk vanuit een procesmatige, emancipatorische invalshoek. Hij vraagt in hoeverre dat problemen oplevert.

Volgens *Marian* kan het welzijnswerk wel degelijk vanuit zijn eigen optiek te werk gaan, zij het pas gaandeweg het proces. Het welzijnswerk moet echter een gerichte strategie ontwikkelen, om zodoende, stap voor stap, vorm te geven aan de samenwerking.

*Bart* vraagt zich af hoe ver die vormgeving moet gaan; wat het welzijnswerk doet hoeft toch niet altijd in lesprogramma's vertaald te worden?

"De waarde van de samenwerking met het welzijnswerk is ook dat onderwijs oog heeft gekregen voor activiteiten gericht op de buurt", vindt *Bob*. "Maar omgekeerd heeft het welzijnswerk ervaren dat scholen weliswaar belangrijke posities innemen maar dat tevens het welzijnswerk zijn eigen ingangen moet zoeken".

*Ab* wijst op de verschillen in ontwikkeling van onderwijs (lange historie) en welzijn (zeer jong). Men dient rekening te houden met deze verschillende achtergronden. Er zijn voldoende raakvlakken (kind-gerichte aanpak) op basis waarvan samenwerking mogelijk is. Als voorbeeld van een raakvlak op basis waarvan samenwerking tot stand gekomen is, noemt hij de vorming van een schooleftal als een concrete invalshoek. Hij stelt daarbij echter wel en voortdurend dat de wederzijdse bemoeienis sterk afhangt van het vertrouwen dat personen in elkaar hebben. Volgens *Marian* heeft het welzijnswerk in het verleden te gemakkelijk gedacht de school even te kunnen veranderen. De nadruk zal moeten worden gelegd op het gezamenlijk activiteiten ontwikkelen. Als één van de belangrijkste verschillen tussen welzijnswerk en onderwijs noemt zij de mate van vrijwilligheid. Het welzijnswerk is gewend op basis van vrijwilligheid met mensen te werken en van daaruit methodieken te ontwikkelen. Het onderwijs zit met een gedwongen aanwezigheid, en dat dan ook nog dag in, dag uit. Ook dit leidt tot verschillende ontwikkelingen.

Tot slot merkt *Nico* op dat er weliswaar in Den Haag al het nodige is bereikt. "Maar, je mag dat niet chabloneren op de andere gebieden; met name op het platteland zien veel scholen die samenwerking nog niet zo zitten".

#### Samenwerking op bestuurlijk niveau

*Het gemeentebestuur zal in de toekomst een belangrijke uitvoeringsrol moeten gaan spelen in het onderwijsvoorrangsbeleid. In de eerste plaats is haar adviesfunctie belangrijk voor de toekenning van gebieden; bovendien is zij een doorgeefluik voor de financiering van welzijnsondersteuning en tevens bepaalt zij het welzijnsbeleid in de gemeente.*

*De gemeente wordt daarmee verantwoordelijk gemaakt voor de bestuurlijke coördinatie in de aanpak van de verschillende probleemsectoren die tot uitdrukking komen in de achterstellingsgebieden.*

*Tegelijkertijd heeft het gemeentebestuur verschillende rollen ten opzichte van de bij het beleid betrokken instellingen en instanties:*

- uitvoerder van de richtlijnen van O. & W. als bestuur van het openbaar onderwijs
- wel of niet samenwerkend met besturen van het bijzonder onderwijs terwijl de bijzondere scholen zich wél in achterstellingsgebieden bevinden
- subsidiënt van het particulier initiatief c.q. stedelijke welzijnsorganisaties
- verantwoordelijk voor het gemeentebestuur in het algemeen met rijpende begrotingsvraagstukken, onder meer tot uitdrukking komend in bezuinigingen op het welzijnswerk en in eigen geleidingen.

*Kortom: het gemeentebestuur als smeltkroes van potentiële tegenstrijdige belangen.*

*Connie* vraagt zich af of het, gezien de in de inleiding geschetste situatie, de gemeentes niet een handje zou helpen wanneer er aan de toekenning van gebiedsfinanciën voorwaarden zouden worden verbonden; het lijkt haar, met name als het gaat om de inzet van stimuleringsleerkrachten en het gebiedsmanagement, belangrijk dat de landelijke overheid sturend optreedt.

Nog niet in iedere situatie blijkt de samenwerking een vanzelfsprekend feit te zijn.

*Bob* stelt dat noodzakelijke sturing ook door gemeentebesturen ontdekt moet worden. "Verkokering gebeurt ook op gemeentelijk niveau. Gemeenten moeten ook faciliteiten beschikbaar stellen, wil men de sturende rol waar kunnen maken. De gemeente Den Haag heeft hiervan het belang ingezien en heeft dan ook ambtelijke diensttijd beschikbaar gesteld, waardoor de uitvoering hiervan mogelijk wordt gemaakt. De rol van de gemeente is echter een adviserende, en geen beslissende. Een negatief gemeentelijk advies is niet beslissend voor O. & W."

"Daarbij komt", vertelt *Chris* "dat de vier grote steden ten strijde zijn getrokken tegen de Minister om te bewerkstelligen dat de gemeenten meer mogelijkheden krijgen om vanuit de eigen bestuurlijke opties onderwijsvoorrangsbeleid te kunnen regelen met daarbij een marginale toetsing door de Rijksoverheid".

*Marian* beaamt dit: "De overheid moet natuurlijk van "goede huize" komen om een gemeentelijk plan, dat redelijk aan de doelstellingen van het onderwijsvoorrangsbeleid voldoet, af te wijzen.

Als belangrijkste ondersteunings-behoefte noemt *Chris* het meer ruimte krijgen om eigen faciliteiten in te zetten, gekoppeld aan beleidsprioriteiten van de gemeenten. De vier grote steden voeren een eigen onderwijsstimuleringsbeleid, met eigen middelen. Voordeel van het voeren van een gemeentelijk beleid is dat een gemeente veel dichterbij het veld zit dan de Rijksoverheid.

Naar aanleiding van de opmerking van *Connie* dat in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid de gelden niet alleen beschikbaar moeten komen voor basis-onderwijs, maar gespreid dienen te worden over b.v. óók de groep 0 - 4 jarigen en het voortgezet onderwijs (e.e.a. eventueel op te leggen door de overheid) merkt *Chris* op dat het geld te besteden aan onderwijsvoorrangsbeleid additioneel geld is. "Te grote spreiding van de gelden betekent dat er niets meer van de grond komt. Het meest essentiële punt is dat ondersteuning plaatsvindt aan gebiedsautoriteiten, om zodoende de gebiedsgewijze aanpak uit de verf te doen komen".

"Anderzijds is juist door het uitvoerend werk dit aspect afgewezen i.v.m. de belangenstrijd die je dan in de wijk haalt", aldus *Connie*.

*Marian* ziet een duidelijk verschil tussen de bemoeienis van de overheid in de experimentele fase (waar de bemoeienis intensiever dient te zijn) en in de vervolgfase als het meer regulier beleid wordt (marginale toetsing door de overheid). "De door de overheid te stellen voorwaarden om tot een integrale aanpak te komen, kunnen gezien de vrijheid van onderwijs (scholen zijn vrij om onderwijs in te richten binnen bepaalde marges) niet worden afgedwongen.

Volgens *Connie* laat dit onverlet het belang om bij de toekenning van faciliteiten aan scholen in de vorm van extra schooltijden, de voorwaarde te stellen dat die schooltijden gebruikt dienen te worden voor overleg en planontwikkeling en uitvoering. Extra gelden worden nogal eens gebruikt voor klassenverkleining. *Bob* merkt daarover op dat gelden die ingezet worden op onderwijsvoorrangsactiviteiten beschikbaar kunnen worden gesteld onder de konditie dat dit geld niet voor klassenverkleining wordt ingezet. De gemeente Den Haag stelt b.v. deze eis.

Daar tegenover staat dat op het platteland een groot aantal samenwerkende gemeentes geen invloed hebben op deelnemende scholen. Volgens *Nico* gebruikt men daar dan ook vaak het onderwijsvoorrangsgeld voor het opvangen van de terugloop in het personeelsbestand. *Bob* is van mening dat de Rijksoverheid dit wel heeft ingezien en voor wat betreft het gebiedsbeleid gelden beschikbaar stelt, mits deze niet gebruikt worden voor klassenverkleining. Hij stelt daarbij, dat het stellen van zo'n voorwaarde over het algemeen bij scholen geen strijdpunt oplevert. Eén en ander speelt waarschijnlijk alleen in kleinere gemeenten.

Als een groot bijkomstig probleem voor het gehele vernieuwingsbeleid noemt *Bob* dat extra schooltijden worden toegewezen aan de nieuwkomers, die er dan ook weer als eerste uitvliegen. Het meest wenselijk is, dat mensen voor b.v. een periode van 4 jaar worden ingehuurd voor vernieuwende activiteiten.

Vervolgens wordt gesproken over het gebiedsmanagement t.b.v. de vormgeving van het onderwijsvoorrangsbeleid in de vorm van een tandemkonstruktie, waarbij koördinatoren een onafhankelijke positie innemen. *Chris* acht de tandemkonstruktie overbodig. Van belang is gebiedsmanagement binnen projecten waar verschillende participanten invloed hebben. *Connie* merkt op dat het bezwaar vanuit het welzijnswerk t.a.v. het niet regelen van de gebiedskoördinatie is, dat schoolbegeleidingsdiensten een totaal andere positie innemen naar het onderwijs dan welzijnswerkers. Het gevaar bestaat dat de activiteiten meer vanuit de schooloptiek worden bepaald. Volgens *Marian* is ondergeschikt wie koördineert. Het gaat erom dat er goed gekoördineerd wordt.

*Bob* wijst er op dat het gaat om een nieuw te creëren koördinatie-functie. Het is belangrijk dat de koördinator gaat functioneren conform de functie waarbij het ondergeschikt is vanuit welke hoek deze koördinator komt. Naar aanleiding van de opmerkingen van *Connie*: "De welzijns-koördinator moet de relatie leggen met aanverwante beleidssectoren, zodat je toch een functionaris moet hebben die ook vanuit de welzijnswerk-ervaring moet kunnen spreken" en van *Bart*: "Onderwijsvoorrang moet worden opgevat vanuit een bredere analyse dan die vanuit de school alleen", merkt *Bob* op dat activiteiten van de koördinator plaatsvinden na probleem-analyse en de vorming van een gebiedsplan. "De persoon zal een zekere distantie moeten hebben, om van daaruit relaties te kunnen leggen naar de diverse sectoren".

*Bart* verwijst naar een eerdere fase in de discussie, waarin gesteld werd dat onderwijsvoorrangsbeleid een goede zaak is, maar dat het onderwijs bepaalt welke koppeling naar het welzijnswerk wordt gelegd. Nu wordt gesteld dat gekozen dient te worden voor een onafhankelijke koördinatie op gebiedsniveau. Dit zou kunnen betekenen, volgens *Bart*, dat niet meer vanuit een onderwijsoptiek wordt gewerkt, maar op een andere, meer fundamentele manier met het onderwijsvoorrangsbeleid wordt gewerkt. Alternatief zou zijn dat er een nieuwe bestuurslaag wordt gecreëerd, met een nieuwe rechtspositie waaraan mensen worden gekoppeld.

*Bob* ziet een onafhankelijke koördinatie niet als tegenstrijdig met de huidige situatie. Een dergelijke functie zou best binnen de bestaande procedures en regelgeving gecreëerd kunnen worden. Zijn voorkeur gaat hiernaar uit.

*Bart* bepleit een bepaalde clausulering door gemeenten of Rijksoverheid t.a.v. de invulling van de functie, omdat uitgaande van een onafhankelijkheid, wellicht ad hoc, toch bepaalde coalities aangegaan dienen te worden (uitgaande van de achterstellingsanalyse en problemen die opgelost dienen te worden) om te komen tot een probleem-oplossing. Het gevaar bestaat dan dat daardoor posities ondergraven worden, b.v. die van het 0 - 4 jarigen-werk of die van het welzijnswerk in v.o.-projecten. Als antwoord op het bovenstaande, onderstreept *Bob* nogmaals de distantie die betracht moet worden. "Op het moment dat de gemeente zich ermee gaat bemoeien, beperkt zich dat niet alleen tot een afdeling onderwijs, maar gebeurt dit vanuit een totale beleidsoptiek. De gemeente Den Haag is daar toevallig toe in staat, maar het is de vraag of dit voor alle gemeentes geldt".

Een bijkomstig probleem noemt *Bart* het verschijnsel van verkokerde instellingen, gekoppeld aan de bezuinigingsproblematiek. Hij vraagt zich af in hoeverre het mogelijk is niet naar instituties te kijken met hun diverse belangen, maar op basis van de inhoud te kiezen voor coalities rondom

samenwerking. Het meest ideaal zou het volgens hem zijn als er een coördinator wordt aangesteld, met daaraan gekoppeld een lump sum, die op basis van een analyse van de wijk situatie in faciliteiten wordt vertaald.

*Marian* stelt dat, ongeacht voor welke vorm wordt gekozen, er nooit een garantie bestaat dat de beoogde doelstelling wordt bereikt. Wat in de ene situatie perfect werkt, doet dat weer niet in de andere. Alles staat of valt met de inzet en de wil tot samenwerking van de betrokkenen.

Reden te meer vindt *Connie* om vanuit het Rijk een aantal algemene randvoorwaarden te formuleren.

#### Samenwerking op beleidsniveau

*De indruk bestaat onder welzijnswerkers dat de leden van de STOS afkomstig uit het departement van O. & W. "welzijnsgevoeliger" zijn dan de ambtenaren van W.V.C. Is er een verklaring voor het feit dat in alle officiële nota's, beleidsplannen etc. het welzijnsaandeel zo ongelooflijk mager uit de verf komt, ondanks de bijdragen die vanuit "het veld" geleverd worden.*

Alvorens op het bovengenoemde in te gaan, wordt gesproken over het begrip welzijnswerk. Gekonstateerd wordt dat "welzijnswerk" een containerbegrip is. *Ab* doet de suggestie aan te geven wat het begrip welzijn precies inhoudt, en op welke titel mensen aangesproken kunnen worden; de diffuusheid trekt ook door naar beleidsmatig niveau.

Maar afgezien daarvan is men het wel met elkaar eens dat het W.V.C.-aandeel inderdaad mager is. Als redenen worden genoemd:

- beschikbare financiën
- dezelfde problemen die het welzijn heeft (gehad) om bij scholen een ingang te krijgen, gelden ook op departements-niveau, versterkt door de eenzijdige financiering
- te weinig visie-ontwikkeling binnen het Ministerie van W.V.C., hetgeen samenhangt met de structuur van het departement, mensen worden geremd
- de mogelijkheid om aan onderwijs een "prijskaartje" te hangen (doorstromingscijfers).

*Connie* verwijst naar een gesprek met W.V.C.-ambtenaren over de rol van het welzijnswerk in het Onderwijsvoorangsplan. (zie ook elders in dit blad).

#### Evaluatie en onderzoek

*Een groep deskundigen (Hofstee c.s.) in Groningen heeft van het Ministerie van O. & W. de opdracht gekregen een onderzoeksprogramma op te stellen met het doel het onderwijsvoorangsbeleid te evalueren. Dit programma is nu al aan veel kritiek onderhevig omdat centraal daarin onderzoek naar de leerprestaties en schoolloopbanen staan.*

- *Wijst dit niet op een terugval naar de zestiger jaren waarin compensatieprogramma's nog vigerend waren in het onderwijsachterstandsbeleid?*
- *Boze onderzoekstongen beweren dat een dergelijke vorm van onderzoek het enige mogelijke is i.v.m. de meetbaarheid van resultaten.*
- *Moet er niet juist wanneer er onderzoek gedaan moet worden naar ontwikkelingskansen van kinderen en ouders, gezocht worden naar ervaringen en deskundigheden bij het welzijnswerk?*

*Ab* stelt dat leerprestaties geen maat opleveren ter toetsing van de doelstelling van een onderwijsvoorangsbeleid. "Bij het voeren van een onderwijsvoorangsbeleid dient o.a. de nadruk te liggen op de kulturele eigenheid (kinderen niet losmaken van eigen identiteit) en het bestrijden van fascisme door het bijbrengen van een bepaalde bewustheid bij de diverse

groeperingen. Het criterium leer-prestaties is primair voor de doelstelling van het onderwijs als sektor belangrijk."

*Chris* merkt op dat in het onderwijsvoorrangsbeleid het onderwijs aan culturele minderheden, alleenstaande ouders etc. een belangrijker functie vervult dan het welzijnswerk. Hij acht de school als uitgangspunt voor het voeren van een onderwijsvoorrangsbeleid een goede zaak, waarbij het echter wel noodzakelijk is dat het onderwijs verder dient te gaan dan enkel gericht te zijn op leerprestaties. De welzijnsfunctie zal, volgens *Chris*, dan ook sterker tot ontwikkeling moeten worden gebracht.

De school als uitgangspunt heeft het voordeel dat het bereik van mensen groter is en de vrijblijvendheid ontbreekt. Aanvullend daarop merkt *Ab* op dat leerkrachten beter in staat zijn (gezien het aantal) om te komen tot een verdeling van werkzaamheden dan een enkele welzijnswerker. "Als het onderwijs dan kennelijk maatgevend is voor het verbeteren van ontwikkelingskansen, en je dus ook je onderzoekskriteria daarop moet formuleren, waar is dan het welzijnswerk eigenlijk voor nodig?", vraagt *Connie*; "m.a.w. hoe verhoudt zich de bijdrage van het welzijnswerk t.o.v. de algemene beleidsdoelstellingen?" *Marian* noemt: het stimuleren van het op een andere wijze benaderen van kinderen, andere werkvormen, het leren communiceren met ouders, het leren te komen tot een betere organisatie-opzet, het leren hoe je op een andere wijze als school in een wijk kunt staan. *Ab* wijst nog eens op het belang van het samen opstellen van een schoolwerkplan en het komen tot een gezamenlijke uitvoering in de wijk. Terugkomend op het door *Chris* gestelde, merkt *Bart* op dat een probleem als racisme op verschillende wijzen behandeld kan worden, door intercultureel onderwijs of door te proberen de omgang met elkaar in een wijk te analyseren en wat aan de oorzaken te doen. De kritiek van het welzijnswerk is, dat scholen in het algemeen programmatisch bezig willen zijn (kijkend door de "school-bril") en voor de meer structurele component geen oog hebben. Volgens *Marian* zou de bestrijding van het racisme in de attitude-sfeer op een goede manier kunnen gebeuren door b.v. vanuit het welzijnswerk een project aan te vatten, waarbij wel als startpunt gezamenlijk met docenten en onderwijzers gesproken dient te worden. Er zal een strategie ontwikkeld moeten worden om tot iets gezamenlijks te komen.

Op de vraag van *Connie* wat het welzijnswerk geboden heeft tot nu toe, antwoordt *Ab* dat dit wat zijn ervaring betreft ligt op kreatief gebied, het genuanceerder denken over onderwijs, planontwikkeling en uitwerking t.b.v. drugs-bestrijding. Hij stelt daarbij echter nogmaals dat de samenwerking staat of valt bij de personen die het doen. *Marian* noemt als deskundigheid van het welzijnswerk het bijbrengen van een wijze waarop je een buurt kunt leren kennen.

*Nico* merkt op dat het onderzoeksprogramma dat in de inleiding wordt genoemd, méér inhoudt dan wat daarover gezegd wordt en zich b.v. ook richt op het meten van sociaal-emotionele vaardigheden, op het functioneren van samenwerkingsverbanden, op de mate waarin aandacht wordt geschonken aan eigen taal en cultuur. Van de andere kant is een gerichtheid op ook leerprestaties en schoolloopbanen een juiste benadering, gelet op de doelstellingen van het onderwijsvoorrangsbeleid. De voorgestelde onderzoeksprocedure lijkt daartoe zeer geschikt; alleen moet het onderzoek zich daartoe alleen niet beperken, wat overigens ook niet de bedoeling is.

*Marian* brengt aanvullend nog naar voren dat door het bevorderen van een leer-motivatie, leerlingen meer kansen hebben te slagen in het vervolgonderwijs. Centrale doelstelling van het onderwijsvoorrangsbeleid is de onderwijskansen van kinderen uit bepaalde groepen te verbeteren. Zij ziet het bijbrengen van sociale vaardigheden (eigen identiteit-ontwikkeling) niet haaks staan op leerprestaties.

*Bob* acht het van belang dat duidelijk wordt wat de functie is van een evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid. Als daarbij door het ministerie uit het onderzoeksprogramma alleen gekozen wordt voor het meten van leerprestaties, dan zijn al die theorieën over bevorderen van leermotivatie, bijbrengen van sociale vaardigheden e.d. alleen maar fraaie zaken. Wat telt zijn alleen de scores op de cognitieve aspecten.

Het is kortom nog onduidelijk in hoeverre het creëren van voorwaarden voor betere ontwikkelingskansen in de vorm van het onderwijsvoorrangsbeleid tot betere leerprestaties leidt; misschien zijn we alleen maar bezig te voorkomen dat wijken nog meer in het slop raken.

*Marian* stelt dat het onderzoeksprogramma in ieder geval openingen biedt voor verder doorpraten en *Bob* eindigt met de stelling dat participatie van het welzijnswerk in het onderzoeksprogramma in ieder geval erg belangrijk is.





## PROBLEEM-ANALYSE EN NETWERK-PLANNING

### Ervaringen met betrekking tot samenwerking welzijn-onderwijs

Op 24 mei jl. kwam in Alkmaar een zeer gemengd gezelschap welzijnswerkers uit Noord-Holland bij elkaar. Tegen de achtergrond van eigen ervaringen besprak men een case met opdrachten over netwerkplanning, probleem-analyse en procesmatig werken. Uit de verslagen kwamen o.a. onderstaande punten naar voren.

#### De plaats van probleem-analyse en netwerkplanning en wat daarbij komt kijken

Een opbouwwerkster signaleert in een buurt een aantal problemen m.b.t. het onderwijs, zoals: veel kinderen gaan naar het L.B.O. en een enkeling naar MAVO of HAVO; veel leerlingen haken tussentijds af in het voortgezet onderwijs; "doorleren" is iets waar veel ouders en buurtbewoners tegenop kijken ("het is niet voor hun soort").

Eerst gaan zij het probleem formuleren aan de hand van de bekende gegevens. Vervolgens gaan ze gesprekken voeren met diverse betrokkenen, o.a.:

- met de scholen (schoolhoofd, kleuterleidster, dekaan) over de gesignaleerde problemen, de situatie van de school en hun kijk op de oorzaken;
- met wijkgroepen, zoals belangengroepen, verenigingen (sportklubs), padvinderij, jongerensoos, e.d.) over hun ervaringen;
- met beroepskrachten uit het sociaal-kultureel werk, jongerenhulpverlening, de huisarts en de wijkverpleging;
- met werkers en/of vertegenwoordigers van minderheden, b.v. de konsulent anderstaligen.

Sommige mensen willen verder aan de gesignaleerde problemen werken; zij vormen een initiatiefgroep, die zich bezig houdt met het vaststellen van de grootte en de aard van het probleem. Zij maken een keuze uit de aan te pakken knelpunten. De hierbij betrokken groepen en instellingen vormen (indien mogelijk samen met de gemeente) een samenwerkingsverband, waarbinnen taken aan subgroepen verdeeld worden.

In deze beschrijving wordt duidelijk het belang van het samenwerken met diverse betrokkenen en het maken van een goede probleem-analyse, die door de betrokkenen onderkend wordt.

#### Factoren van achterstelling

Bij het dieper ingaan op gesignaleerde knelpunten kwam een groep tot de onderscheiding van een aantal factoren, die achterstelling van kinderen/groepen bevorderen, bijvoorbeeld:

- negatief zelfbeeld van ouders/buurtbewoners;
- kleine, verouderde woningen;
- concentratie van buitenlanders in hun buurt;
- hoog werkloosheidspercentage;
- voor wie nog werk heeft: vaak ploegendienst (ontregeling van gezinsleven);
- lage lonen, uitkeringen;
- volwassenen hebben vaak negatieve ervaringen met school;
- t.a.v. het instituut school stelt men zich gezagsgetrouw op (school is deskundig: bij moeilijkheden vreest men repressailles op hun kind);
- één-ouder gezinnen.

Bij zulke factoren kun je konstateren, dat ze geen van alle doorslaggevend zijn. Er is mee te leven, je hoeft je er niet rot door te voelen. De stapeling van factoren maakt je tot een "achtergestelde groep".

Konsequenties van deze konstatering zijn o.a. vragen als:  
 Hoe ga je hiermee om als bewoners (kinderen, volwassenen) ? Geef je er aan toe (laat je een etiket op je plakken) ? Hoe kun je anders met je situatie omgaan ? Welke mogelijkheden heb je daartoe ter beschikking (o.a. met betrekking tot vrije-tijds-besteding) ? Kunnen deze uitgebreid worden ?

Punten, waarop samengewerkt kan worden tussen onderwijs en welzijn  
 Met betrekking tot de onderwijssituatie zijn veel knelpunten te signaleren. Een aantal hiervan heeft met de schoolorganisatie, het functioneren van de leerkrachten of de klasse-situatie te maken. Deze zullen allereerst intern of met behulp van een onderwijsbegeleidingsdienst opgelost moeten worden. Er zijn echter ook knelpunten, die verder reiken dan de school, zoals:

- er bestaan "straatgangs"; dit leidt tot verdeeldheid onder de leerlingen, gevechten op en om de school, enz.
- etnische minderheden: in de klas is het vaak moeilijk contact met deze leerlingen te krijgen; buiten school trekken buitenlandse kinderen zich erg snel terug in hun eigen groep; contacten tussen "buitenlandse" en "nederlandse" buurtbewoners is vaak erg sporadisch. Er bestaan veel vooroordelen.
- er heerst een zekere mate van taalarmoede: thuis wordt vaak weinig voorgelezen, er zijn geen boeken; vanwege slechte ervaringen op school durven volwassenen soms nauwelijks meer te schrijven; afwezigheid van bibliotheek of sluiting van een bibliotheek-filiaal (vanwege te weinig uitleen).
- er is geen buitenschoolse opvang: vrouwen zijn aan huis en aan gezin gebonden; ze hebben daardoor weinig mogelijkheden betaald (of onbetaald) werk te doen, cursussen te volgen. Uitbreiding van zulke voorzieningen stuit vaak op de oprukkende bezuinigingen in het sociaal-kultureel werk, of kinderen hangen een tijd na school rond in de buurt, worden sleutelkinderen, vervelen zich, enz.

Dit soort knelpunten vraagt duidelijk om een buurtgerichte aanpak, mede vanuit het welzijnswerk.

#### Welke belangen heeft het onderwijs bij het welzijnswerk

Een andere groep signaleert, dat het onderwijs gebaat is bij een bijdrage van het welzijnswerk bij:

- het verhogen van de leermotivatie,
- de vermindering van het vroegtijdig schoolverlaten/spijbelen,
- ouders het nut van leren laten inzien,
- huiswerk maken (ruimte, begeleiding).

Een belangrijk neveneffect kan zijn, dat de school door samenwerking haar positie verbeterd. Ze krijgt een betere naam (t.a.v. concurrerende scholen).

#### Inzicht in samenwerkingsrelaties

Op grond van het uitgangspunt, dat de integratie tussen buitenlandse en nederlandse kinderen stroef verloopt, wil een buurthuis een samenwerkingsrelatie aangaan met de school.

Al inventariserend blijkt, dat bij veel andere instellingen en groepen de contacten tussen Nederlanders en buitenlanders ook een probleem is. Men wil wel, maar weet niet hoe. Meestal ontbreekt de tijd om er voldoende aandacht aan te besteden.

Wel blijkt dat de belangen, die men heeft bij meer contacten, soms erg uiteenlopen:

- bij kerken is bijvoorbeeld hun zorg voor de leefbaarheid uitgangspunt;
- sportverenigingen, speeltuinvereniging, bibliotheek etc. zijn er bij gebaat om meer leden te krijgen;
- maatschappelijk werk, consultatiebureau, wijkbureau lopen hard tegen taalbarrière op.

Het is duidelijk: meerdere groepen willen aan hetzelfde probleem werken, maar hebben soms totaal andere doelstellingen ermee. Hoe ga je hiermee om? Met welke groepen ga je samenwerking aan en waarom?

In de discussie blijkt, dat b.v. het probleem (slecht contact tussen buitenlandse en nederlandse kinderen) ook een probleem is van de betreffende groep of instelling (zij missen het contact).

Als één van de oplossingen wordt genoemd: zoeken naar "samenwerkingspartners", die wel contact hebben (buitenlandse groepen, hulpverlening voor buitenlanders e.d.). Maar wat hebben zij voor belang bij samenwerking? Ligt het probleem ook zo voor de buitenlanders? Willen zij wel integratie? Wat houdt "integratie" voor hen in?

Vanuit de inventarisatie van andere mogelijke betrokkenen en hun belangen komt de noodzaak naar een goede "probleem-analyse" duidelijk naar voren

Wat gaat vooraf aan een activiteit?

Uitgaande van het voorstel om huiswerkbegeleiding voor buitenlandse meisjes te gaan organiseren loopt de betreffende buurthuiswerkster tegen de volgende problemen op:

- wie bepaalt het probleem?
- wat vinden de meisjes er zelf van?
- wat vinden de ouders en de leerkrachten?

Deze betrokkenen (meisjes, ouders, leerkrachten en buurtwerkster) staan duidelijk in onderlinge relatie tot elkaar. Hoe liggen de belangen van de meisjes t.a.v. hun ouders en hun leerkrachten?

Je stelt als uitgangspunt, dat je ze niets wilt opdringen wat ze niet willen. Misschien is een ander middel veel geëigender om te werken aan de problemen van de meisjes.

Dit uitgangspunt roept de volgende vragen/problemen op m.b.t. je opstelling als beroepskracht:

- Je wilt je aan de kant van de meisjes opstellen: een partijdige opstelling. Wat zijn de consequenties van zo'n opstelling?
- Ga je uit van het middel huiswerkbegeleiding of ga je uit van de problemen die je constateert met in je achterhoofd een aantal alternatieven (o.a. huiswerkbegeleiding)?
- Je wilt geen verlengstuk zijn van het onderwijs.

Dit kan tot de volgende aanpak leiden m.b.t. dit laatste punt: Je legt je eigen analyse van het probleem voor aan het onderwijs. Zo probeer je jouw probleem ook tot hun probleem te maken. Vanuit een gemeenschappelijke analyse kun je dan gezamenlijk zoeken naar een oplossing.

Ondersteuningsvragen

De uitwisseling van ervaringen en het bespreken van gesignaleerde knelpunten met elkaar leidde tot een aantal vragen, waarop de deelnemers graag ondersteuning ontvangen:

m.b.t. planvorming en start van een samenwerkingsproject:

- het maken van een sociale kaart
- het opstellen van een probleem-analyse
- het hanteren van een "net-werk-planning
- hoe kom je tot coalitievorming ?
- het zoeken naar ingangen bij het onderwijs
- uitwisselen van ervaringen.

m.b.t. de voortgang van een samenwerkingsproject:

- hoe ga je om met tegenstrijdige belangen ?
- hoe ga je om met procesplanning t.b.v. werkzaamheden ?
- hoe kom je tot inhoudelijke samenwerking met het onderwijs ?
- hoe kun je evaluatie hanteren als middel voor de voortgang van het project ?
- individuele begeleiding (proces begeleiding) van een project
- uitwisseling van ervaringen.

m.b.t. verschillende werkerterreinen:

- vaardigheden en deskundigheden op het gebied van opvoedings-voorlichting
- zelf maken van en omgaan met speelmateriaal
- nieuwe vormen van kinderwerk, met name kinderwerk met buitenlandse kinderen
- maken van/omgaan met materialen voor volwassenenedukatie
- maken van/omgaan met materialen voor minderheden.

*Pieter Jans*

*koördinator Combinatiepakket Zaanstad,  
Postbus 201, 1560 EA Krommenie,  
tel. 075-552308.*



## ONDERWIJSVOORRANGSGEBIEDEN

### Hoofdstuk 2 uit het concept-Onderwijsvoor-rangsplan

In dit hoofdstuk worden de regels, die de aanwijzing en bekostiging van onderwijsvoor-rangsgebieden betreffen, uitgewerkt. Het gaat daarbij om:

- de aanwijzingscriteria
- de voorwaarden voor aanmelding, samenwerkingsverbanden en gebiedsplan
- de toetsing van de plannen
- de bekostiging van de gebiedsplannen

Uiteraard wordt hierbij aangesloten bij de tekst van de ontwerp-onderwijsvoor-rangswet.

#### 2.1 De opbouw van de onderwijsvoor-rangsgebieden

Een onderwijsvoor-rangsgebied wordt gedefinieerd als een geografische eenheid, waarbinnen sprake is van een cumulatie van sociale, economische en/of kulturele omstandigheden die onderwijsachterstanden veroorzaken. Van een samenwerkingsverband is sprake indien scholen en welzijnsinstellingen besloten hebben t.b.v. een onderwijsvoor-rangsgebied samen te werken.

De geografisch bepaalde eenheid wordt ontleend aan de voedingsgebieden van basisscholen, dat wil zeggen de gebieden waaruit de leerlingen afkomstig zijn, die de betreffende basisscholen bezoeken. Het onderwijsvoor-rangsgebied moet verder voldoen aan de volgende voorwaarden:

- de omvang moet tenminste overeenkomen met de omvang van de voedingsgebieden van 10 basisscholen, die een bepaalde score op de opleidingsfaktor of beroepsfactor(1) hebben. De voedingsgebieden van de deelnemende basisscholen moeten in het algemeen aaneengesloten zijn. (In uitzonderlijke situaties kan hiervan worden afgeweken na toestemming van de ministers van O. & W. en W.V.C.);
- er mogen geen overlappingsen zijn met andere gebieden.

Van een samenwerkingsverband kunnen scholen van voortgezet onderwijs deel uitmaken die een bepaalde minimumscore hebben op de beroepen, c.q. opleidingsfaktor (exacte score nader te bepalen) en die daarnaast een zekere doorstroomrelatie hebben met de basisscholen binnen het beoogde samenwerkingsverband.

Vooralsnog wordt daarbij uitgegaan van een minimumdoorstromingspercentage van 20 % vanuit de scholen voor basisonderwijs uit het gebied naar de brugklassen van scholen voor voortgezet onderwijs. Het is mogelijk dat in een volgend onderwijsvoor-rangsplan

een hoger minimum-doorstromingspercentage zal worden vastgesteld. Met dit doorstromingspercentage wordt een zekere binding van de scholen voor voortgezet onderwijs met het gebied gegarandeerd.

Eveneens uitgaande van het geografisch bepaalde gebied kan nagegaan worden welke welzijnsinstellingen voor dat gebied activiteiten verrichten om vervolgens vast te kunnen stellen welke welzijnsinstellingen deel kunnen nemen aan een samenwerkingsverband.

#### 2.2 De selectieprocedure

De wijze van selectie van onderwijsvoor-rangsgebieden sluit aan op de studie van een subgroep van de Interdepartementale Stuurgroep Onderwijsvoor-rangsbeleid (2). In deze studie werd gekonkludeerd dat een selectiemethode "van onderop" thans de best mogelijke werkwijze is.

De besturen en bevoegde gezagsorganen van basisscholen, scholen van voortgezet onderwijs en welzijnsinstellingen in een gebied dat voldoet aan de eisen, vormen een voorlopig samenwerkingsverband.

Daarbij wordt sterk aanbevolen dat ook besturen van scholen voor speciaal onderwijs die een relatie hebben met het gebied, deelnemen. Het initiatief voor de vorming van het voorlopig samenwerkingsverband kan uitgaan van een individueel bestuur, een bestaand regionaal overleg (voor onderwijs of welzijn zoals b.v. een rayonschoolraad) of een gemeente.

Het aangaan van de voorlopige samenwerking is uiteraard een vrijwillig besluit van de betrokken besturen.

- a. Het voorlopig samenwerkingsverband heeft in de periode 1 september tot 15 december de gelegenheid om een verzoek tot aanwijzing als onderwijsvoor-rangsgebied in te dienen. Daarvoor wordt rond 1 september een circulaire met een aanmeldingsformulier verzonden. Van dit aanmeldingsformulier worden afschriften verzonden aan de gemeente, de inspectie van het onderwijs en de Bureaus Landelijk Contact van W.V.C.

In het aanmeldingsformulier dient het voorlopige samenwerkingsverband een aantal gegevens te vermelden die van belang zijn voor de verdere selectie. De belangrijkste daarvan is de voorrangscore. Deze voorrangscore wordt bepaald aan de hand van de volgende formule:

(1) Zie paragraaf 2.2 over de keuze tussen het criterium "Beroepsgroep ouders" of "Opleiding ouders".

(2) "Onderwijsvoor-rangsgebieden". Een studie naar de aanwijzing van onderwijsgebieden, Den Haag 1983.

$$\text{Voorrangsscore} = \frac{\sum_{i=1}^n t_i (*) O(\text{pleidingsfaktor}) + \text{percentage } C(\text{umi})}{T}$$

De Voorrangsscore wordt bepaald door van n scholen de opleidingsfaktor en het percentage leerlingen bij elkaar op te tellen, te vermenigvuldigen met het aantal leerlingen van de desbetreffende schaal, deze scores van de n scholen bij elkaar op te tellen en deze som vervolgens te delen door het totaal aantal leerlingen van alle deelnemende scholen tezamen.

t = aantal leerlingen per school

O = percentage leerlingen waarvan beide ouders (faktor 2) een laag opleidingsniveau hebben.

C = percentage leerlingen die geboren zijn in (landen).

T = totaal aantal leerlingen in het gebied

n = aantal basisscholen + aantal categoriële scholen v.o. scholen of categorieën v.o.

Deze formule sluit voor het basisonderwijs gedeeltelijk aan op de schoolscore die gehanteerd wordt in de formatieregeling WBO.

- b. Tot 1 januari 1985 heeft het gemeentebestuur (of hebben de gemeentebesturen) de gelegenheid om advies uit te brengen over het verzoek tot aanwijzing.
- c. Tot 1 januari 1985 hebben bovendien de inspectie van het onderwijs en het bureau Landelijk Contact de gelegenheid om advies uit te brengen.
- d. Aan de hand van de adviezen zal worden bezien of de verzoeken voldoen aan de eisen die aan gebieden c.q. samenwerkingsverbanden worden gesteld. Verzoeken die niet voldoen, worden direct afgewezen. In een enkel geval kan nader overleg nodig zijn over de precieze begrenzing van het gebied.
- e. De overblijvende verzoeken worden aan de hand van de voorrangsscore in een rangorde geplaatst vanaf de hoogste voorrangsscore. (Deze score kan variëren van 0 - 300).
- f. Voor 16 januari 1985 wordt de beslissing genomen over aanwijzing van de gebieden. Daarbij wordt het aantal gebieden bepaald door het beschikbare budget. De aanwijzing van de gebieden wordt, naast de voorrangsscore, bepaald aan de hand van een verdeling van de gebieden over het land. Deze verdeling houdt in dat hoogstens 25 gebieden in de 4 grote gemeenten kunnen worden aangewezen.
- g. Van de beslissing over aan- of afwijzing krijgen alle verzoekers en adviseurs bericht. De aanwijzing als onderwijsvoorrangsgedebied betekent tevens dat men een uitnodiging om een gebiedsplan in te dienen ontvangt.

Daarbij kan worden uitgegaan van de faciliteiten zoals die in dit onderwijsvoorrangswetplan staan vermeld (zie § 2.4).

### 2.3. Het gebiedsplan

A. Direct na aanwijzing van het gebied zal een samenwerkingsverband moeten worden gevormd door de besturen van de deelnemende scholen en instellingen.

In de ontwerp-onderwijsvoorrangswet is aangegeven aan welke eisen de samenwerkingsovereenkomst moet voldoen, te weten:

1. een opgave van de in het samenwerkingsverband deelnemende scholen en welzijnsinstellingen;
2. de verantwoordelijkheid van de onderscheiden bevoegde gezagsorganen m.b.t. de uitvoering van de onderdelen van het gebiedsplan;
3. de wijze waarop de besluitvorming binnen het samenwerkingsverband is geregeld;
4. de wijze waarop de vertegenwoordiging van het samenwerkingsverband is geregeld, met in voorkomende gevallen de daarbij in acht te nemen grenzen;
5. een regeling voor geschillen m.b.t. de uitvoering van het gebiedsplan;
6. de wijze waarop de samenwerking tussen de deelnemende scholen en welzijnsinstellingen periodiek wordt geëvalueerd;
7. de wijze van beëindiging van de samenwerking (vgl. art. 16. a-ovw).

B. Het samenwerkingsverband zal voor 1 maart 1985 een gebiedsplan moeten indienen. In het gebiedsplan moeten in ieder geval de elementen worden opgenomen die in de ontwerp-onderwijsvoorrangswet staan, te weten:

Het plan dient een analyse van de achterstandsproblematiek van de leerlingen te geven (a) en daarop afgestemd de doelstellingen van het plan te formuleren. Uit de analyse en de doelstellingen volgen vervolgens de activiteiten (d en e) met de daarop afgestemde ondersteuning (f) en het management t.b.v. het gebied (g). Terwille van het verkrijgen van een goed inzicht in de effecten van het plan dient eveneens voorzien te worden in een evaluatie (h) van het plan, tenminste vóór het einde van het gebiedsplan. Aan de voorgestelde activiteiten is vervolgens een begroting gekoppeld (i). (De letters verwijzen naar de elementen die volgens art. 14 van de ontwerp-onderwijsvoorrangswet tot het gebiedsplan behoren). Deze aanpak biedt de mogelijkheid om de keuze van doelen en activiteiten, mits inpasbaar in de algemene doelstellingen voor het onderwijsvoorrangswet, af te stemmen op de plaatselijke omstandigheden en rekening te houden met de opvattingen van betrokkenen over de vraag welke oplossingen moeten worden gekozen

(\*) Onderwijsvoorrangsgedebied, 1983, pag. 9 e. v.

voor de verschillende gesignaleerde problemen. Voor suggesties omtrent activiteiten wordt verwezen naar bijlage II. Voor de opstelling van de gebiedsplannen zullen nadere richtlijnen worden verstrekt bij de aanwijzing.

Deze richtlijnen zullen worden opgesteld mede aan de hand van de ervaringen met de huidige werkcyclus voor de voorlopige onderwijsvoorrangsgebieden.

- C. De gemeenteraad van de gemeente (of de gemeenten) geeft vóór 1 april 1985 advies over het gebiedsplan.
- D. De inspectie van het onderwijs en het bureau Landelijk Contact geven vóór 1 april 1985 advies over het plan.
- E. Vóór 16 april 1985 beslissen de beide ministers over het gebiedsplan. Als het gebiedsplan wordt afgekeurd, dan wordt overleg gepleegd met de opstellers en bestaat de gelegenheid om het gebiedsplan aan te passen. Een definitief besluit wordt in ieder geval genomen vóór 16 mei 1985.

#### 2.4 Bekostiging

Een gebied kan voor een periode van 4 jaar rekenen op een van te voren vastgesteld bedrag. Dit bedrag is beschikbaar vanaf 3 maanden na de goedkeuring van het gebiedsplan. De verdeling van het bedrag over de deelnemende scholen en instelling is afhankelijk van het gebiedsplan en in het bijzonder van het in het gebiedsplan opgenomen bestedingsplan.

Voor de periode 1985 - 1989 is het bedrag, dat per onderwijsvoorrangsgebied beschikbaar is, vastgesteld op een bedrag van f. 1.000.000,- op jaarbasis. Dit betekent dat in 1985 een bedrag van f. 580.000,- (7/12) beschikbaar is. In 1986, 1987 en 1988 is telkens een bedrag van f. 1.000.000,- beschikbaar. In 1989 is in eerste instantie een bedrag van f. 420.000,- beschikbaar. Het bedrag is gebaseerd op een schatting van de kosten die voor activiteiten, coördinatie en ondersteuning nodig zullen zijn. De schatting is ontleend aan de ervaringen in de voorlopige onderwijsvoorrangsgebieden. Gevolg van dit vastgestelde bedrag zal een zekere beperking van de omvang van het onderwijsvoorrangsgebied zijn. Daarbij zal een evenwicht moeten worden gevonden tussen een zinvolle omvang met een goede samenhang tussen de betrokken basisscholen, de scholen voor voortgezet onderwijs en een beheersbare omvang.

De bekostiging geschiedt volgens de voor de betrokken scholen en instellingen geldende bekostigingsregels.

Voor de welzijnsinstellingen zal de gemeente als subsidie-ontvanger optreden en deze vervolgens verdelen volgens de aanwijzingen in het gebiedsplan.

#### 2.5 Ondersteuning en management

In het gebiedsplan dient aangegeven te worden hoe in het gebied de activiteiten worden gekoördineerd. Daarbij zal het veelal om een breed scala van activiteiten gaan.

In de loop van het najaar van 1984 zullen in de informatieverbreiding OVB van de Landelijke Pedagogische Centra voorbeelden verschijnen van de wijze waarop stimuleringsprojecten en voorlopige onderwijsvoorrangsgebieden de organisatorische problemen van de gebiedsgewijze aanpak hebben opgelost. Daarbij zal een deugdelijke regeling van het management van de activiteiten en de samenwerking noodzakelijk zijn. De keuze voor een dergelijke regeling ligt volledig bij het samenwerkingsverband. Het ligt voor de hand dat mede gezien de ervaringen de schoolbegeleidingsdienst (SBD) hierbij een belangrijke rol speelt.

De SBD mag niet participeren in het samenwerkingsverband, omdat hier sprake zou kunnen zijn van een bestuurlijk ongewenste dubbelsituatie. In het bestuur van de SBD kunnen immers dezelfde besturen vertegenwoordigd zijn als in het samenwerkingsverband.

Bij de ondersteuning van de gebieden kan de schoolbegeleidingsdienst niet worden gemist. De ondersteuning van SBD kan zowel op het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs betrekking hebben. In het gebiedsplan dient aangegeven te worden hoe de ondersteuning van het gebied door de betrokken SBD wordt geregeld.

De wijze waarop en de omvang van eventuele middelen ten behoeve van de ondersteuning is echter een zaak van het samenwerkingsverband en de betrokken SBD.

Voor welzijnsinstellingen bestaan reguliere ondersteuningsinstellingen op provinciaal en landelijk niveau.

Ook andere instellingen kunnen een rol spelen bij de ondersteuning op specifieke onderwerpen. De keuze ligt bij het samenwerkingsverband aan de hand van het gebiedsplan.

#### 2.6 Rechtspositie

De rechtspositie van de aan te stellen medewerkers in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid is voor het onderwijs geregeld conform de rechtspositiebesluiten die gelden voor de instelling waarbij de leerkracht of schoolbegeleider werkt. Voor de medewerkers bij welzijnsinstellingen is men afhankelijk van de CAO-welzijn en rechtspositieregelingen die gelden in de gemeente waarbinnen de welzijnswerker is aangesteld.

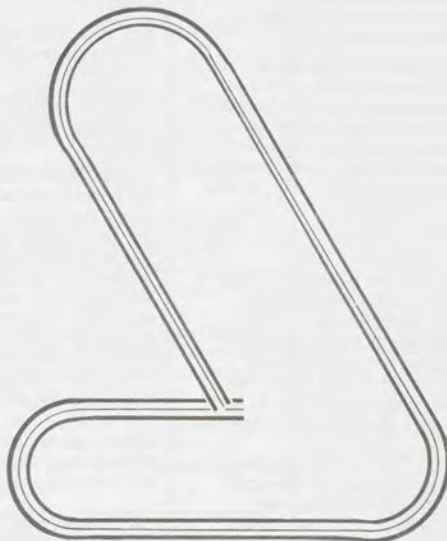
#### 2.7 Uitvoering

De uitvoering van het gebiedsplan moet worden verantwoord in een één maal per jaar in te dienen voortgangsverslag met een bijbehorend bestedingsplan voor het daaropvolgende gebiedsjaar. Dit voortgangsverslag, waarvoor in maart 1986 aanwijzingen zullen worden gegeven dient aan de gemeenten, de inspecties, de bureaus landelijk Contact en de ministeries te worden gezonden. De functie van het voortgangsverslag is voor de landelijke overheid een bijdrage van de voorbereidingen voor de bijstelling van het beleid in het volgende onderwijsvoorrangsplan. De adviezen van de inspectie en de bureaus

Landelijk Contact hebben een soortgelijke functie.

Voor de gebieden zelf kan het voortgangsverslag een belangrijke rol vervullen voor de uitvoering. In de planning van werkzaamheden zal het schooljaar over het algemeen een centrale rol spelen. Het is dan goed om voor een eigen werkplanning ieder jaar een evalu-

atie en een nieuwe werkplanning voor het komende schooljaar op te zetten. Het voortgangsverslag kan dan de neerslag van de eigen evaluatie bevatten. In het bestedingsplan dient het samenwerkingsverband voorts aan te geven welke wijzigingen er in het komende jaar voorzien zijn. Deze veranderingen dienen beknopt te worden toegelicht.





THEMANUMMER 'ONDERWIJSSTIMULERING' - MAART '83

(nog verkrijgbaar - zie pagina 2 van dit nummer)

INHOUD:

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



HSA001000023  
23  
Tijdschriften MO

ISSN:  
0168-06SX



**MO** is een mededelingenblad voor het opbouwwerk.

M.O. verschijnt tenminste tienmaal per jaar: 6 gewone en 4 themanummers. Een abonnement kost \$ 26,50. Bij méér-abonnementen reductie op aanvraag. Losse nrs. \$ 3,75, themanrs. \$ 4,50, excl. porto.

Prins Mauritslaan 26  
2582 LS Den Haag  
070-521354

Samenstelling: Charlotte Krop, Bart Lammers  
Wil van de Leur, Connie Schijf