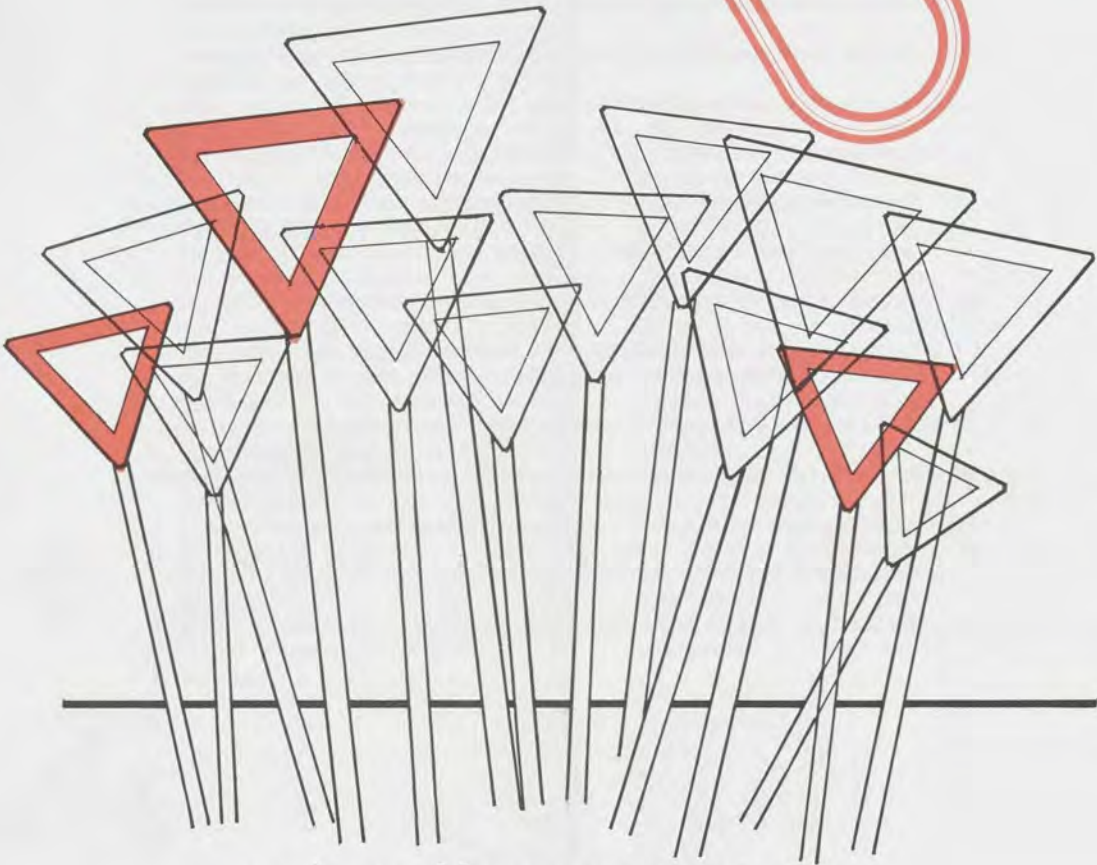


MIO

MEI '85
4e jrg., nummer 33
verschijnt tenminste
tienmaal per jaar

thema

mededelingen opbouwwerk



onderwijsvoorrang

In het kader van een samenhangend onderwijsvoorrangsbeleid zal het welzijnswerk, behalve met het onderwijs, moeten gaan samenwerken met onder andere de volwassenen-/basisedukatie, het werk m.b.t. culturele minderheden, stadsvernieuwing en emancipatie. Het vergroten van ontwikkelingskansen van kinderen is echter van meer afhankelijk dan van samenwerking tussen professionals en instituties. Uit een aantal praktijkverhalen en uit een ronde-tafel-gesprek met een aantal actieve ouders/buurtbewoners blijkt dat deze desnoods dwars tegen alles in blijven doorgaan om hun buurt en de school voor kinderen leefbaar te houden.

pag.

- 3 Ten geleide: Ontsnappen aan de spijbelopvang
- 4 Onderwijsvoorrang, opbouwprocessen en opbouwwerk
- 7 Totaal-rooster op De Brink: De school in de wereld brengen
- 11 Ronde-tafel-gesprek met ouders: De buurtschool moet blijven
- 15 Column van Gerrit Komrij over spijbelopvang
- 17 De computer in het clubhuis
- 19 Speelgoedruilbeurs
- 20 Vrouwen-emancipatie en koffie-ochtenden
- 23 Anderstaligen in Deventer
- 25 Intercultureel onderwijs, een kwestie van houding
- 27 Interview met Sami Inal, buurtmigrantenwerker:
"Ik heb de Nederlanders net zo hard nodig als de Turken"
- 30 Onderzoek: De achterste bank schuift nog niet op
- 32 Ronde-tafel-gesprek over regelgeving en onderwijsvoorrangsbeleid
- 40 Samenwerking welzijn en voortgezet onderwijs
- 44 Onderwijsopbouwwerk en edukatie
- 46 De bibliotheek en onderwijsvoorrang

ONTSNAPPEN AAN DE SPIJBELOPVANG

In deze alweer de derde geheel aan "onderwijsvoorrang" gewijde M.O., zowel een ronde-tafel-gesprek van een aantal actieve ouders/buurtbewoners uit Enschede, Zaandam, Zwartemeer, Emmen, Dordrecht en Alkmaar, als een dito conversatie van een aantal deskundigen over regelgeving en samenhangend beleid. Daarnaast is nog een aantal praktijksignalen opgenomen.

Ter complementering is een column overgenomen die Gerrit Komrij onlangs in NRC-Handelsblad publiceerde: Ik beklaag de spijbelaars van nu, zo schrijft hij na een nostalgische terugblik op zijn eigen schoolontsnappingswerk, "Ze hebben twee vijanden, de school en de spijbelopvang". Nu weten we allemaal wel dat een geslaagd publicist het zich kan permitteren euforisch terug te blikken op de hoogst eigen jeugd-escapades, terwijl veel niet-lezers van welke krant dan ook daar wat weifelend-knagend aan terug moeten denken.

Maar er is ook weinig reden voorzieningen van welke aard dan ook per definitie als heilzaam aan te merken. Wie het onderwijs en wat daar omheen zit, wenst te bezingen als "de plaats waar de bloem der natie ontluikt", moet daar het wenen om "bloemen in de knop gebroken" in één ademtocht aan toe voegen, anders klinkt het liedje vals.

En juist in deze barre beleidstijden is het risico erg groot van innige institutionele coalities zonder zin.

Dat terwijl - vandaag meer dan ooit - ontwikkelingskansen van kinderen bepaald worden door een veelheid van harde, mismoedig makende realiteiten. Om bij het onderwijs zelf te blijven: in het al genoemde ronde-tafel-gesprek van een aantal actieve ouders/buurtbewoners merkt iemand op: dan ben je met onderwijsvoorrang bezig en dan heffen ze de school op. Laten we het maar achterwege om op deze plaats nog "even" in te gaan op de doorwerking van werkloosheid, lagere uitkeringen en hogere lasten, woonomstandigheden en verwante kleinigheden.

Duidelijk is wel dat alleen een goed zicht op de drabberige dagelijkse werkelijkheid en het consequent vinden van vertrekpunten daarin werkelijk ontwikkelingskansen vergroot. Samenwerking van professionals en instituties onderling heeft in dat licht slechts instrumentele betekenis. Uit oogpunt van ontwikkelingskansen van de kinderen, groepen en buurten waarvoor het onderwijsvoorrangsbeleid betekenis zegt te willen hebben, heeft dergelijke samenwerking niet a priori (positieve of negatieve) waarde. Ontsnappen aan de spijbelopvang. Ik help het iedereen hopen.

Wil van de Leur

ONDERWIJSVOORRANG, OPBOUWPROCESSEN EN OPBOUWWERK

Inleiding

Vanaf 1 augustus 1983 is het gebied rond Franeker (N.W. Friesland) "voorlopig onderwijsvoorrangsgebied". Naar aanleiding van dit plattelandsproject heeft de Werkplaats Opbouwwerk Noord Nederland een onderzoek gestart, dat zich richt op het verloop van één van de deelprocessen binnen het project, i.c. het opbouwproces. Voor ik in ga op de ontwikkelingen in het project Franeker en de positie en rol van het opbouwwerk daarin, geef ik eerst kort het onderzoeksdoel weer.

Het onderzoek

Het onderzoek heeft een tweeledig doel: het beschrijven van het verloop van het opbouwproces binnen het onderwijsvoorrangsproject en het leveren van een bijdrage aan theorievorming en methodiekontwikkeling. De beschrijving - die bijna is afgerond - beperkt zich niet tot louter het opbouwwerk, hoewel het wel een belangrijke plaats inneemt. Niet bij alle opbouwprocessen is een opbouwwerkfunctionaris/-resse betrokken. Waar dat wel het geval is mag van deze opbouwwerker/ster een kwaliteitsverbeterende bijdrage aan dat opbouwproces verwacht worden. Het begrip "opbouwproces" kan, binnen het kader van het project Franeker, globaal worden afgebakend tot: die buitenschoolse processen, die ouders en/of bewoners activeren en die de belangen en wensen voortvloeiend uit hun dagelijkse situatie tot uitgangspunt nemen.

In de interpretatiefase, die deels parallel loopt aan de beschrijvingsfase, wordt het verloop van het opbouwproces nader geanalyseerd. Daarbij wordt gebruik gemaakt van inzichten uit organisatie-theorieën en m.n. die, welke ingaan op ontwikkeling en beïnvloeding van "netwerken van organisaties" (1). Dergelijke netwerken kenmerken zich door een betrokkenheid van meerdere instellingen en organisaties met verschillende doelen, waarden en machtsposities, en die voor het bereiken van een bepaald doel gedeeltelijk afhankelijk zijn. Onderwijsvoorrangsprojecten zijn een voorbeeld van zulke netwerken.

Het voorlopig onderwijsvoorrangsgebied Franekeradeel

Het project bestrijkt het gebied van de gemeente Franekeradeel, waarbinnen vier plaatsen bij het project betrokken zijn. Uit elke plaats neemt één scholenkoppel deel aan het project. Samen met de vier onderwijsbegeleiders (80 uur begeleiding) vormen zij de onderwijscomponent van het project. Hoofdmoot van het welzijnsaandeel wordt gevormd door 20 uur Spel- en Opvoedingsvoorlichting (S. en O.) en 20 uur opbouwwerk. Daarnaast beschikken de Centrale Bibliotheek Dienst, de Stichting Kinder Centra Friesland en de plaatselijke peuterspeelzalen over personele faciliteiten. Het lokale welzijnswerk (inclusief vrijwilligersorganisaties) en het plaatselijke verenigingsleven zijn ook bij het project betrokken, maar beschikken alleen bij deelname aan activiteiten over projectmiddelen.

De belangrijkste elementen uit de organisatiestructuur zijn:

- de plaatselijke advies- en overlegorganen (PAO's) in de vier lokaties, waarin alle betrokkenen uit die plaats zitting hebben;
- het projectteam op bovenlokaal niveau, dat bestaat uit onderwijsbegeleiders, S. en O.-medewerkster en opbouwwerkster. Een van de begeleiders is tevens projectcoördinator.

Vorbereiding en start

Het project startte officieel op 1 augustus '83. Daaraan ging een voorbereidingsjaar vooraf, waarin het onderwijs reeds over faciliteiten beschikte. Het onderwijs drukte door deze voorsprong een sterk stempel

op de plannen, doelstellingen en werkwijze. Ze koos binnen de algemene doelstelling (i.c. het verbeteren van het leefklimaat, in het bijzonder de ontwikkelingskansen van kinderen en ouders), Taalontwikkeling als centraal thema, vanuit de constatering dat de totaalachterstand één van de meest cruciale problemen was in het gebied. De welzijnsinstellingen waren wel min of meer betrokken bij de voorbereiding, maar het accent lag daarbij minder op beleidsbepaling als wel op verdeling van taken en (nog te verwerven) middelen. Binnen deze context waarin structuur, doelstellingen en deels ook onderlinge relaties een gegeven waren, startten de voor het project aangestelde welzijnsmedewerkers/-sters.

Ontwikkelingen in het project

In het eerste projectjaar ('83-'84) heeft het accent vooral bij onderwijs gelegen. Het betreft dan zowel binnenschoolse activiteiten als vanuit de school geïnitieerde ouder-activiteiten. Voorbeelden van dat laatste: ouderavonden, tentoonstellingen of festiviteiten rond schoolprojecten en de productie van informatie-materiaal over project-activiteiten op school. Soms werd hierbij een beroep gedaan op welzijns- of culturele instellingen. Een dergelijk accent was niet verwonderlijk, gezien de voorsprong van het onderwijs.

Maar ook na de oriëntatie- en inwerkperiode van de welzijnswerksters, is het onderwijs in zekere zin toonaangevend gebleven. Afstemming tussen binnen- en buitenschoolse activiteiten is voor een deel gezocht in zgn. "dorpsprojecten". Aan de hand van één thema werden daarin zowel binnenschoolse- als ouder- en buurtactiviteiten opgezet. Deze thematische werkwijze was voor scholen niet nieuw en werd verder geïnstitutionaliseerd. Buiten de scholen bleven de effecten echter beperkt en incidenteel van aard.

Langzamerhand heeft het welzijnswerk (S. en O. en opbouwwerk) initiatieven ontwikkeld die een meer duurzame potentie hebben. Uitgangspunt is daarbij: aansluiten bij behoeften en wensen van de ouders en bewoners. In deze ontwikkeling is sprake van prioriteit voor het ontwikkelen van een educatief aanbod voor volwassenen; een aanbod dat grotendeels ontbreekt in het gebied. Ook wordt een groep ouders/bewoners ondersteund bij het realiseren van een speel-o-theek. Hoewel deze lijn van werken voor en vooral met de doelgroepen sterker wordt blijft juist het activeren van die doelgroepen een cruciaal knelpunt.

Ook in de organisatiestructuur hebben zich veranderingen voorgedaan. Het bleek dat één coördinator (deeltijds), zeker waar die de meeste binding met het onderwijs had, onvoldoende was voor een adequate onderwijs- en welzijnscoördinatie. Binnen de mogelijkheden die gegeven de bestaande en gesubsidieerde personeelsbezetting aanwezig waren, is dan ook een voorlopig beperkt aantal uren (vier) vrijgemaakt voor welzijnscoördinatie. Daarnaast is in het eerste jaar gebleken dat een verdeling van twee welzijnsmedewerksters (S. en O. en opbouwwerk) met elk 20 uur, over vier plaatsen, niet het meest effectief is. Na een herverdeling van taken concentreert ieder zich nu op twee plaatsen en vervult daar zowel S. en O.- als opbouwwerktaken.

Positie en rol van het opbouwwerk

Gegeven de bovengenoemde herverdeling van taken zou bij een bespreking van positie en rol van het opbouwwerk, onderscheid gemaakt moeten worden tussen de situatie met één en de situatie met twee opbouwwerksters. Om het verhaal niet te gecompliceerd te maken breng ik deze differentiatie niet aan en beperk me tot enkele algemene lijnen uit de afgelopen anderhalf jaar.

In vergelijking met onderwijs kenmerkt de positie van het opbouwwerk binnen het project zich door ongelijkwaardigheid en eenzijdige afhankelijkheid. Het onderwijs heeft een meer machtige positie en kan daardoor

de bewegingsvrijheid van het opbouwwerk inperken. Een positie die overigens niet alleen wordt bepaald door méér financiële middelen, maar ook doordat het onderwijs in meerdere mate beschikt over bronnen als: menskracht, tijd, een geïnstitutionaliseerde ondersteuningstructuur en erkenning van haar functie en legitimatiegronden. Vooral dat laatste ontbeert het opbouwwerk in een gebied als Franekeradeel waar welzijnswerk nauwelijks aanwezig en vrijwel onbekend is. In zo'n situatie moet het opbouwwerk in de startfase van een onderwijsvoorrangsproject veel aandacht besteden aan het leggen van contacten en het opbouwen van een vertrouwensrelatie met haar doelgroepen. Daarnaast moet allereerst duidelijkheid worden verschaft over de mogelijkheden, bedoelingen en grenzen van het opbouwwerk binnen onderwijsvoorrang.

In de eerste periode heeft het opbouwwerk binnen het project Franeker prioriteit gegeven aan het maken van een analyse waarin niet alleen de door het onderwijs gesignaleerde en gedefinieerde problemen waren opgenomen. Dat het maken van zo'n analyse geen geringe taak is, is gebleken. Enerzijds blijkt ook hierbij dat juist de doelgroepen van onderwijsvoorrang (ouders en leerlingen in een situatie van meervoudige achterstelling) maar moeilijk worden bereikt. Anderzijds levert het rechtstreeks aan mensen vragen naar hun problemen en/of behoeften zelden een bevredigend antwoord op (2).

In eerste instantie is de ingang tot de doelgroepen bij de scholen gezocht. De scholen stellen zich over het algemeen afhoudend op. Ze beschouwen de ouders als deel van hun domein, waarop bemoeienis van het opbouwwerk niet op prijs wordt gesteld. Een andere ingang is gezocht door, op de doelgroep gerichte activiteiten te initiëren vanuit de PAO's als plaatselijke organisaties. Daarbij zou de PAO als opdrachtgever van het opbouwwerk kunnen functioneren. In de praktijk blijkt deze strategie niet altijd het gewenste effect te sorteren. Belangrijkste oorzaak: de verschillen binnen de PAO wat betreft de interpretatie van de onderwijsvoorrangdoelen, de wijze waarop ze gerealiseerd kunnen worden en verschillende belangen. Er tekent zich vanuit het opbouwwerk nu meer een tweeledige strategie af: enerzijds het opzetten en ondersteunen van taakgerichte groepen (een initiatiefgroep "cursussen voor volwassenen", een werkgroep speel-o-theek) anderzijds wordt geprobeerd binnen de PAO's een bewustwordingsproces in gang te zetten dat moet leiden tot consensus over onderwijsvoorrangdoelen en aan te pakken problematieken.

Het is echter de vraag of dit laatste zal leiden tot een "organisatie van onderop" die de dorps-/bewonersbelangen kan behartigen. Ten eerste kunnen doelgroepen worden onderscheiden naar hun specifieke problematiek en hun wensen. Ten tweede zijn de PAO's zelf een smeltpunt van verschillende belangen, waarin het onderwijs de sterkste positie inneemt. Het risico bestaat dat het opbouwwerk binnen deze organisatie eenzijdig afhankelijk wordt van het onderwijs. Bovendien betreft het een type organisatie, waarvan in een onderzoek wordt geconstateerd dat ze niet de doelgroepen activeert, maar vooral die groepen bereikt die in een relatief betere maatschappelijke positie verkeren (3). De praktijk van Franeker lijkt dit te bevestigen; de PAO's worden zelf een instituut waarvan de toegankelijkheid voor leden van de doelgroepen steeds kleiner wordt. Bewustwordingsprocessen in zo'n organisatie alleen zijn niet voldoende. Daarnaast moet ook - zo niet meer - aandacht worden besteed aan het activeren en organiseren van de doelgroepen en aan het versterken van de positie van minder machtigen (ouders en bewoners) binnen de PAO.

Jittie Brandsma, Werkplaats Opbouwwerk
N. Nederland, de Jerden 9-11, Drachten,
tel. 05120-18925.

- (1) zie o.m. A. Godfroj "Netwerken van Organisaties", VUGA, Den Haag 1981 en A. Wassenberg (red.) "Netwerken: organisatie en strategie", Meppel 1980.
- (2) over de problematische aspecten van (educatieve) behoeftenpeilingen handelt het artikel van J. Bokma, Co. Doorbecker "Educatieve behoeftenpeiling is het najagen van een hersenschim" in "Vorming", jaargang 1977, nr. 4 en 5.
- (3) Van der Veen hanteert hiervoor de typering "geïntegreerde territoriale organisatie". Voor zijn kritische kanttekeningen zie: R. van der Veen "Aktivering in opbouw- en vormingswerk", Nelissen, Baar 1982.

TOTAAL-ROOSTER OP DE BRINK:

"DE SCHOOL IN DE WERELD BRENGEN"

Het "huwelijk" tussen het sociaal-cultureel werk en school "De Brink" begon als een lat-relatie.

"Het was niet uit liefde, het was om je geld" zong Jaap Fisher vele jaren geleden en dat gold ook hier: de school zag de voordelen wel zitten. Er kwam geld los en bovendien konden extra mensen worden ingezet om het experimentele onderwijsstimuleringsproject vorm te geven..

De problemen gaven alle aanleiding tot samenwerking:

- Er waren nogal wat kinderen op school uit de groep culturele minderheden.
- Veel kinderen kwamen uit één-ouder-gezinnen.
- Weinig kinderen kwamen bij het middelbaar en hoger voortgezet onderwijs terecht
- Het aantal werklozen was erg groot.

Na die wat ongelukkige start hebben school en SCW elkaar toch gevonden en er is nu sprake van een hechte samenwerking.

Hoe zit de organisatie in elkaar

Het Project Bargerès is een onderdeel van het onderwijsvoorrangsgebied Zuid Drenthe. Daarin doen mee:

- de openbare basisschool "De Brink"
- het sociaal cultureel werk Bargerès
- peuterspeelzaal "De Snaterhoek"
- de speel-o-theek "Tsjoek Tsjoek"

Bovengenoemde groepen werken samen in een zgn. "basisgroep". Zo kunnen we buurtactiviteiten coördineren en een buurtgericht beleid ontwikkelen. Bijstand wordt verleend door deskundigen van de School Advies en Begeleidingsdienst en het Projectbureau O.V.G. (Onderwijs Voorrang Gebied) Zuid-Drenthe.

Het aantal leden van de basisgroep werkt samen in het zgn. "Centraal Overleg" dat wekelijks plaatsvindt.

Dat Centrale Overlegorgaan heeft een zeer belangrijke rol gespeeld bij het tot stand komen van het nieuwe onderwijsconcept op "De Brink", het totaal-rooster-structuur. Later komen we hierp terug.

Een aantal activiteiten

Wat hebben we zoal samen ondernomen? We doen een greep:

Allereerst noemen wij het school-buurtproject Rolderbrink. SCW, school en een bewonersgroep van mensen die aan de Rolderbrink wonen, zaten met een probleem: de Rolderbrink had door een aantal oorzaken een negatieve

klank bij de bevolking van Emmen. Naast tal van andere activiteiten heeft dit project geleid tot een renovatie van het schoolplein en de realisatie van een aantal speelvoorzieningen waar school en buurt beide van profiteren.

Verder is de "cursus" Ouders willen leren van belang. Deze activiteit is opgezet en uitgevoerd door school en SCW samen en gericht op de groep die tussen de wal en het schip viel: te "goed" voor alfabetisering maar nog niet toe aan Open School e.d.

Tot slot noemen wij nog de groep "Buitenlandse Ouders". Zoals eerder, vermeld, wonen er nogal wat buitenlanders in de wijk. Samen met een projectmedewerker culturele minderheden hebben School en SCW de volgende activiteiten ontwikkeld: een oriëntatie op de Nederlandse cultuur, introductie van voorzieningen in de wijk, het betrekken van ouders bij het onderwijs aan hun kinderen en het uitdragen van een aantal aspecten van diverse culturen naar kinderen en ouders van de school.

Al deze zaken zijn van groot belang geweest voor de samenwerkingsrelatie en hebben ook geleid tot een opnieuw overdenken van de vraag:

"Hoe moet de school functioneren en wat willen we nu eigenlijk met ons onderwijs bereiken?"

Het totaal-rooster-concept

Naar onze mening schiet het Nederlandse onderwijs op een aantal essentiële punten te kort.

Ten eerste is er nauwelijks een relatie tussen de school en de samenleving. En die samenleving is de laatste decennia veranderd! Een belangrijk aspect van die verandering is de gewijzigde relatie tussen de hoeveelheid beschikbare informatie en de informatiebehoefte. Wij vinden het belangrijker om de kinderen de juiste vragen te leren stellen dan om ze op twijfelachtige gronden een hoeveelheid voorgeprogrammeerde leerstof aan te bieden.

Ten tweede beperkt de school een aanzienlijk aantal mogelijkheden van kinderen om te leren en gaat daardoor lijnrecht tegen zijn eigen taakstelling in. Denk alleen maar eens aan de aangeboren mogelijkheden van het kind om te leren spreken en zich te bewegen. En dat zijn nu juist de eigenschappen die op veel scholen zo gauw mogelijk worden onderdrukt! Jan, zit stil, Joke houd je mond! Wat je leert kun je nauwelijks toepassen, omdat de school zich daar meestal niet voor leent. En wat doet de school met de ervaringen die het kind opdoet in de 85% van zijn tijd die het niet op school doorbrengt? Wat gebeurt er nou werkelijk met talenten en creatieve mogelijkheden van kinderen? Heel eenvoudig: die maken we ondergeschikt aan het systeem dat of klassikaal is ingericht of plaatsvindt volgens veelal klakkeloos nagevolgde ideeën van pedagogen die reeds lang geleden overleden zijn, zodat het systeem geen ontwikkeling meer doormaakt en inzichten verstarren tot dogma's.

Onze school vormde geen uitzondering. Wij gaven frontaal klassikaal les, maar zagen kinderen tussen onze vingers doorglippen. En dat deed behoorlijk pijn. We moesten de zaak veranderen, dat was duidelijk. Maar hoe? Hoe konden we de valkuilen ontwijken waar al zo veel vernieuwingscholen in gevallen waren? Wij kwamen tot de volgende conclusies:

1. We moeten hoe dan ook iets doen met de ervaringen, talenten en behoeften waar de kinderen mee naar school kwamen.
2. Onze organisatorische know-how moet verbeterd en verder uitgebouwd worden.
3. Wij vonden dat we de weg van de geleidelijkheid moesten bewandelen. De situatie op school moest voor het kind veilig blijven.
4. Ouders moesten veel meer invloed krijgen op hetgeen er op school gebeurt

Het totaal-rooster-concept. De organisatorische uitwerking

Allereerst moest er ruimte komen voor de keuzemogelijkheden van de kinderen. Wij vinden dat zij zelf invloed moeten kunnen uitoefenen op de onderwijsactiviteiten. Wij hebben de zaak als volgt opgepakt:

We hebben de kinderen gevraagd welke onderwerpen hun interesse hadden. Vervolgens hebben wij aan onze schooltijd op dinsdag- en donderdagmiddag een zgn. keuze-uur vastgeplakt. Tussen januari en april '85 hebben we 47 activiteiten voor de kinderen op touw gezet.

Daarna hebben wij mensen gezocht die het een en ander konden vertellen aan of ondernemen met de kinderen. Veel dingen die de kinderen aandroegen waren bij ons onbekend. Wat wisten we bijv. van de besturing van een F-16 of van het opzetten van radio- of t.v. programma's voor onze schoolomroep? In eerste instantie vonden we het bij elkaar krijgen van die mensen een groot probleem. Dat probleem werd verlicht door de komst van twee coördinatoren, één met een onderwijsachtergrond en één met een sociaal-cultureel werk-achtergrond. Dit werd mogelijk via werkverruimende maatregelen. De vrijwilligers kwamen onverwacht snel. Ten eerste viel het ons op, dat veel mensen het leuk vinden om samen met kinderen iets de toen, mits de tijdsinvestering niet te groot is en de groepsgrootte geen aanleiding geeft tot ordeproblemen. Verder was er een groot aantal ouders die iets in hun mars bleken te hebben. We beschikken nu over een zo grote hoeveelheid personen die graag iets met de kinderen doen, dat de continuïteit o.i. geen gevaar meer loopt.

Toen kwam de periode van het inroosteren van de activiteiten en het geschikt maken van de ruimten. Dankzij de steun van de coördinatoren verliep dat vlot. De grootste moeilijkheid (het inrichten van een computerlokaal) kon worden opgelost dankzij een financieel overschot van enkele feestavonden en door de keus voor kleine, relatief goedkope computersystemen.

Om er voor te zorgen dat de schooltijd niet te ver uitliep hebben we de middagpauze verkort. Dat maakte het noodzakelijk om de overblijffaciliteiten uit te breiden. Daartoe hebben we contact opgenomen met de vereniging "Tijd voor School", die ons verwees naar een school in Leusden, die dat al georganiseerd had.

Leerkrachten en enkele ouders hebben deze school bezocht. Daarna hebben een aantal ouders een overblijffvereniging opgericht die onder eigen verantwoordelijkheid en onder leiding van een coördinatrice het overblijven regelt.

De kinderen kunnen, behalve hun boterham opeten, gebruik maken van sjoelbakken, tafeltennistafels, video, stelten, stripverhalen enz. Het overblijven kost f 2,50 per week. Het overblijven had het voordeel dat de school naast werk- ook meer levensgemeenschap werd.

Alle ouders zijn betrokken geweest bij de meningsvorming. Er zijn drie voorlichtingsavonden geweest en de ouders die daar niet aanwezig waren zijn telefonisch of persoonlijk benaderd. Onze buitenlandse ouders hebben thuis via leerkrachten van onze school uitgebreide voorlichting gehad.

Vervolgens hebben wij toestemming gevraagd aan gemeente en inspectie en van beiden groen licht gekregen. Voorlopig kunnen we doorgaan tot 1 augustus a.s., daarna bekijken wij de zaak opnieuw. Gezien de resultaten tot nu toe, verwachten wij dat het overblijven en de keuze-uren een blijvend deel van ons onderwijs zullen gaan uitmaken.

We hebben veel externe hulp nodig gehad en gekregen; we hebben zelfs advies gehad van een reclamebureau, vooral m.b.t. het bereiken van onze doelgroepen. Verder bleek de prima relatie tussen school en sociaal cultureel werk vruchtbaar te zijn. We hebben gemerkt dat onze inzichten duidelijk aanvullend op elkaar werken en onze specifieke deskundigheden goed van pas kwamen. Op dit moment zijn we druk bezig met de organisato-

rische aspecten van ons onderwijs. Een leuk idee is aardig, maar een idee organisatorisch handen en voeten geven is iets wezenlijk anders! Onderwijsmensen hebben dat vaak minder goed in de vingers dan deskundigen van het opbouwwerk!

Tot slot

We zijn erg blij met de ontwikkelingen tot nu toe. Ouders en kinderen kunnen via de keuze-uren een stukje echte invloed uitoefenen op het onderwijs op school. Het is - zij het in beperkte mate - mogelijk te kiezen wat je wilt leren. Ook kun je iets doen met de ervaringen die je buiten het schoolgebouw hebt opgedaan.

Vermeldenswaard is nog, dat een aantal onderwerpen die tijdens de keuze-uren aan de orde komen, verder worden uitgebouwd door het open jeugdwerk of het verenigingsleven in onze woonwijk Bargeres. Dat houdt in dat de school activiteiten initieert die vervolgens door het jeugdwerk of verenigingen worden overgenomen. Een praktisch voorbeeld: tot april stond als onderwerp de sport basketbal op het programma. De school verzorgde een serie van vijf introducerende lessen en daarna konden de deelnemers een maand lang gratis meetrainen met de plaatselijke basketbalvereniging.

Laat het duidelijk zijn dat we nog heel wat werk moeten verzetten voordat alle noodzakelijke veranderingen zijn doorgevoerd. We denken aan een integratie van de keuze-uren in het schoolwerkplan, een verder doordenken van de inhoud van ons onderwijs, meer aandacht voor de communicatieve aspecten en vaardigheden en de verbetering van de deskundigheden van het schoolteam, vooral op het gebied van het maken van probleemanalyses, doelstellingenonderzoek, diagnosticeren en toetsen.

"Brenge de wereld in de school," zei Jan Ligthart zo'n zeventig jaar geleden. Wij vinden, dat je die stelling beter om kunt draaien: "Brenge de school in de wereld."

Informatie bij: Peter Gras, S.C.W
Bargeres, Emmen. Tel. 05910-15845
Peter Snabel, O.B.S. De Brink Emmen,
tel. 05910-16720; Sjakkellen de Veth,
S.A.B.O., Emmen, tel. 05910-40144

BUURTSCHOOL MOET BLIJVEN

M.O. had een gesprek met een aantal ouders uit Alkmaar, Dordrecht, Zaanstad, Drente en Enschede, die op een of andere wijze betrokken zijn bij het onderwijsvoorrrangsgebeuren.

Ans van der Ende is secretaresse van een voorlopige medezeggenschapsraad, Enschede.

Hanny Knobbe is penningmeester van een voorlopige medezeggenschapsraad, Enschede.

Eva Volmer is voorzitter van een oudercommissie en woont de vergaderingen bij van het combinatiepakket, Zaandam

Cathy Verduin is lid van een oudercommissie, Zaandam.

Evert Vos is voorzitter van een ouderraad van een kleuterschool en secretaris van een medezeggenschapsraad, Emmen.

Ben Broekman is lid van de commissie volwassenenwerk, Zwartemeer.

Hilda Mulder is secretaresse van een oudercommissie en sinds kort lid van een medezeggenschapsraad, Emmen.

Janny Lentze is secretaresse van een medezeggenschapsraad, Dordrecht.

Nel Gelderblom is voorzitter van een oudercommissie, Alkmaar.

Janny Feldberg is penningmeester van een buurthuis gecombineerd met kleuterschool en lagere school, Alkmaar.

Anneke Hoogendijk is secretaresse van de Stichting Schermereiland.

Waarom raakt men betrokken bij het onderwijs, waarom is dat werk zo belangrijk?

Eva: "Je kinderen worden voor een groot gedeelte opgevoed door andere mensen. Ze zitten gemiddeld 5 uur per dag op school en hebben meer met onderwijzers dan met mij te maken. Ik wil daarbij betrokken zijn, er invloed op kunnen uitoefenen en de verantwoordelijkheden delen".

Ans: "Je geeft een stukje van de opvoeding uit handen, waar je bij betrokken wilt blijven. Als je daar eenmaal aan begonnen bent, wordt het steeds boeiender. Dan zijn er zoveel dingen aan de gang waar je gewoon bij betrokken moet blijven".

Alkmaar is een verhaal apart. De school is ontstaan vanuit de kleuterschool en het buurthuis. De kinderen die van de kleuterschool kwamen, werden verspreid over 9 scholen in de stad. Bovendien gingen veel kinderen naar het bijzonder onderwijs. Als je een bepaalde achternaam had ging je naar een LOM-school. Schermereiland is een vrij geïsoleerde wijk. De ouders vonden het geen goede zaak dat de kinderen verspreid werden over de hele stad. Na een lange, lange strijd is er toen een nieuwe school gekomen.

Zowel Evert als Ben schieten hierop in: "Een school is ook van belang voor het behouden of het krijgen van een hechte gemeenschap, waarin ook aandacht kan worden besteed aan culturele minderheden. De school is de plaats waar al die mensen samen komen".

In het vervolg van het gesprek blijkt men alom grote waarde te hechten aan de school als gemeenschapsvoorziening; niet alleen van belang voor het dorp maar ook voor de buurt.

Onderwijsvoorrrang richt zich op achtergestelde groepen. Hoe wordt het ervaren om bestempeld te worden als achtergesteld?

Volgens Ans en Hanny heeft het zo zijn voordelen en zijn nadelen. "Het voordeel is dat je er extra middelen bij krijgt. Er zijn ook veel kinderen die stimulering nodig hebben. Omdat wij insiders zijn, weten wij wat dat betekent, maar er zijn een heleboel mensen die het niet weten. Zij halen hun kinderen gewoon van school vanwege het stempel. Het nadeel is dat je een scheiding krijgt. De middenstand uit deze buurt

bijv. stuurt haar kinderen liever naar de school aan de andere kant van de grote weg. Diezelfde middenstanders praten in de winkels over de school, terwijl ze er eigenlijk niets van weten".

Dit verhaal vindt algemeen instemming. Enkelen zijn juist daarom actief geworden in de buurtschool.

Eva: "Toen ik mijn kind op school moest doen, ben ik overal gaan kijken en informeren. Ook op de school in de buurt. Deze had een slechte naam, maar dat bleek niet te kloppen. Om hier wat aan te doen, ben ik met wat mensen gaan praten. Zo rol je er dan in. En ook al duurt het jaren voordat je de mensen uit de buurt kunt overtuigen: het kan, dat is bewezen! Je moet de mensen in de school halen en ze de leuke dingen laten zien".

Algemeen vindt men het van belang dat de kinderen op de buurtschool gaan vanuit een soort gemeenschapsgevoel, vanwege de sociale controle en vanwege het gemak, zoals het bij tourbeurt van school halen van de kinderen. Hilde voegt hier nog aan toe, dat je ook veel sneller betrokken raakt bij de school die in de buurt staat.

Anneke: "Toen wij nog geen buurtschool hadden en de kinderen op andere scholen zaten, vond ik het opvallend dat tijdens een ouderavond de ouders van Schermereiland altijd bij elkaar zaten. Wat ik nooit ben vergeten was, dat er vanaf het toneel werd gezegd dat er weer een gift was binnengekomen ten bedrage van zoveel van die en die. Dat er van het Schermereiland een vrachtwagen met hout was gekomen, werd niet verteld".

Voor een dubbeltje geboren Gaan kinderen uit lagere milieus naar LBO en kinderen uit andere milieus naar de HAVO en dergelijke?

Ben vertelt dat een schooldecaan wel kan adviseren dat de kinderen naar een bepaalde school moeten, maar als die school in de grote stad is en het openbaar vervoer steeds duurder wordt, er op een gegeven moment toch een keus wordt gemaakt tussen de visclub of die school ver weg. Dan kies je vaak toch voor een school dichterbij, al is die niet geadviseerd door de decaan. Vaak blijkt dat kinderen toch struikelen in het 2e jaar van die "grote leerfabrieken".

De verhalen zijn verdeeld. Sommigen zien dat nu de vruchten geplukt kunnen worden van jarenlange noeste arbeid. Bij anderen, bijv. in de dorpen, is het resultaat minder (ook omdat andere factoren meespelen). Het blijkt dat de school veel invloed heeft op de schoolkeuze. "Als het hoofd het zegt, dan zal het wel goed zijn", denken veel ouders. Oudercommissies proberen hier wel verandering in te brengen. Als eenmaal een beslissing is genomen, is het van groot belang dat de ouders de beslissing ondersteunen en meewerken om de kinderen te stimuleren. Het wordt moeilijk als de ouders zelf ook geen opleiding hebben. Vaak is het zo dat men het dan voor de kinderen ook niet echt belangrijk vindt.

Dat brengt ons op het onderwerp over de relatie met collega-ouders: de achterban

Een van de ouders: "Als ouders weten dat je actief bent op de school, dan weten ze je wel te vinden. Maar er blijft een grote groep die "buiten de poort" blijft staan. Juist vanwege het "herstelwerk" (n.a.v. het geroddel) is het van belang deze groep ouders erbij te betrekken. Dat kan op verschillende manieren. Sommigen (in de praktijk slechts enkelen) vinden vergaderen leuk, weer anderen komen op thema-ochtenden en weer anderen gaan mee naar de Keukenhof. Je hebt de praters en de doeners. Tot de eerste categorie horen met name de mannen en tot de tweede de vrouwen".

Evert verhaalt over een manier waarop men probeert in Drente ouders

erbij te betrekken: "Wij hebben 1 x per week recreatiesport voor de ouders. Dan komt er (letterlijk en figuurlijk) heel wat los en is er een ontspannen sfeer. Jammer is dat ook hier weer de meeste moeders zijn".

Ook aan deze tafel zitten 9 vrouwen en 2 mannen en het gesprek komt automatisch op roldoorbreking en emancipatie

In Drente blijkt de emancipatie al ver gevorderd. Bij de kleuterschool zijn het nog overwegend vrouwen die actief zijn, maar bij de lagere school is het merendeel mannen. Dit blijkt bij de anderen verbazing te wekken. In de meeste gevallen komen er met moeite wat vaders bij en dan nog alleen als de functie van voorzitter vacant is. "Dan zijn de heren er als de kippen bij". Eva: "Dat zie je nu ook bij die nieuwe medezeggenschapsraad, een officieel orgaan. Dan voelen de vaders zich geroepen om officieel met de vuist op tafel te slaan. Zodra het op handen wapperen aankomt zijn ze foetsie".

Werkt dat verschil nu ook door op school tussen jongens en meisjes?

Janny: "Ik geloof het niet. Ik ben de laatste tijd heel erg positief over de manier waarop met name aan de positie van meisjes gewerkt wordt. Handvaardigheid is niet alleen voor de jongens..., ze breien ook. Je moet alleen niet vragen wat de reactie van de ouders daarop is".

Is dat dan roldoorbreking: breiende jongens en timmerende meisjes?

Eva: "Nee, bij lange na niet. Je weet bijvoorbeeld niet hoe een onderwijzer voor de klas is. Je probeert daar wel eens over te praten maar dat gaat heel moeizaam. Je weet niet of de meisjes nog de kastjes moeten boenen en de jongens de prullenbakken legen. Bovendien zijn de methoden ook niet altijd van je dat!".

Wij springen van de hak op de tak. Over elk onderwerp kunnen we 2 uur praten. Het gaat hier dan ook om niet meer dan een (boeiende) impressie.

Over culturele minderheden. Op de vraag hoe de scholen en of de buurt hierop inspelen, blijft het een lange tijd stil. Naast het feit dat het een gevoelig onderwerp blijkt te zijn, is het ook moedeloos makend. Het blijkt bijzonder moeilijk om Nederlandse ouders ervan te overtuigen dat hun kind niets te kort komt op een school met veel migranten. Dat intengendeel, kinderen alleen maar meer aandacht krijgen door de kleinere klassen.

Hanny: "Het grootste probleem is wanneer bijv. Turkse kinderen te Nederlands worden in de ogen van hun ouders, dan worden ze gewoon van school gehaald. Dan mag je nog zulke mooie onderwijsvoorrankingsplannen maken, daar helpt geen lieve moedertje aan".

"Je voelt je wel eens schuldig", zegt Anneke, "de mensen kunnen hier niet aarden, maar elders kunnen ze ook niet meer aarden. De jongeren vallen helemaal tussen de wal en het schip! Wat moet er in godsnaam van hen terechtkomen? Ik zie ze vaak doelloos rondlopen in de stad en dan hoor ik de mensen al weer praten" Eva: "Het is nooit goed. Als ze een uitkering krijgen, dan profiteren ze en hebben ze een baan, dan stoten ze ons het brood uit de mond".

De reacties tijdens dit gesprek maken de zaak er niet vrolijker op. Frustraties, ingehouden woede en machteloosheid zijn woorden die veel over de tafel rollen. Hoe hard je ook werkt, de problemen los je niet op. Men vraagt zich ook nog wel af of het zin heeft migrantenouders met hun "haren erbij te slepen". Janny: "Bij ons is gebleken dat je met bijv. discussie-bijeenkomsten over discriminatie niets kunt doen. Wij zijn nu bezig om ons helemaal op de voorlichting en andere culturen te richten. Maar ook daarmee komen wij op een punt van "hoe het nu verder moet". Wij weten het niet zo goed".

Algemeen is de teneur dat het beleid in zijn algemeenheid, maar ook t.a.v. culturele minderheden mooi bedacht en geformuleerd is. Maar je zal het maar moeten uitvoeren. Vele malen wordt schamper gereageerd op wat nu weer in Den Haag wordt bedacht.

"Waar zijn wij mee bezig" verzucht Ben, "eerst maken ze onderwijsvoor-rangsgebieden en vervolgens sluiten ze de kleine scholen". "Je zal maar onderwijzer zijn tot je 65e. De ene week is het maatregel A en de volgende week is het maatregel B. In veel gevallen knappen de onderwijskrachten af. Je hebt mazzel als er nog tijd overblijft om de kinderen les te geven in de grotere klassen met veel buitenlandse kinderen. Zo langzamerhand wordt vergeten dat het om de kinderen gaat".

Hilda vertelt dat ze voor 4 uur werkt als peuterleidster. Als ze de uren die aan vergaderingen worden besteed kreeg uitbetaald, dan zou ze een riant salaris hebben. Het afgelopen jaar heeft ze 36 avonden vergaderd.

Op de vraag hoe de samenwerking met welzijn wordt ervaren, komt van verschillende kanten de opmerking: "moeizaam".

"De doelstellingen zijn zo verschillend. Je werkt heel anders in een school als in een buurthuis", zegt Eva.

Janny: "Bij ons in de buurt hoor je nog steeds dat een buurthuis er is voor de sociaal zwakkeren". Dit wordt door de meesten beaamd.

Wederom blijkt dit in Alkmaar anders te liggen, juist omdat de school is voortgekomen uit het buurthuis. De scholen zitten met het buurthuis in één gebouw. Men maakt gebruik van elkaars voorzieningen en mogelijkheden. Het overleg is ook goed, men eet zelfs 1 x per week met elkaar. De vraag blijft echter overeind wat men aan het welzijnswerk heeft; bijv. bij het functioneren in een ouderraad of medezeggenschapsraad. Het blijkt dat wanneer het hierom gaat, het welzijnswerk meer als hinder wordt ervaren dan als nuttige samenwerkingspartner. De samenwerking vereist constant overleg en vergaderen en dat is ook vaak de associatie die men heeft als men praat over welzijnswerk. Aan de andere kant blijkt het werk wel vaak een goede functie te vervullen wanneer het gaat om het opstarten en begeleiden van allerlei projecten.

Evert komt met het voorbeeld van het project leefbaarheid, door de opbouwwerker bedacht en i.s.m. de school uitgevoerd. De kinderen werden in de wijk op pad gestuurd met de opdracht om te kijken wat kapot is of vervuild. Daarvan is ook een film gemaakt, die nu in het hele land wordt vertoond. De buurt is door deze actie opgeknapt. Het is duidelijk: de verhalen over opbouwwerk uit Drente zijn positief; er wordt een scala van activiteiten ontplooid.

Als gevraagd wordt wat het vak inhoudt, komt naar voren: iets met ideeën van anderen doen, creatief zijn, coördineren, proberen uit te zoeken wat er leeft in een wijk en daar iets mee doen.

"Een verschil met onderwijs is dat je m.b.t. welzijnswerk een keus hebt. Naar de school moet je, naar het opbouwwerk ga je!"

Eva: "Opvallend was dat wij tijdens het houden van een enquête over de noodzaak van een buurthuis in de wijk konden constateren dat iedereen een buurthuis belangrijk vond, maar dan wel voor de buurman en niet voor zichzelf. "Nee, een buurthuis was niet iets voor ons, dat is voor mensen met problemen" werd dan gezegd".

Besloten wordt met de vraag of onderwijsvoorrang zonder welzijn ook onderwijsvoorrang is.

Na enige aarzeling wordt ontkennend gereageerd. Janny: "De bijdrage van het welzijn werkt langzamer door, is minder bekend. Als de mensen de persoon maar kennen, dan maken ze er ook gemakkelijker gebruik van. Mensen moeten ontdekken dat het werk er niet alleen is voor alles wat ziek en zwak is, maar dat eenieder er wat aan kan hebben".

De conclusie is eigenlijk dat het werk maar eens achter zijn bureau vandaan moet en de straat op om te laten zien dat het er is en dat het wat te betekenen heeft. Dan blijkt het in veel gevallen een niet weg te cijferen functie te hebben, vooral om de buurt de school in te halen. Dat staat in dit gesprek steeds bovenaan: de buurtschool moet blijven. Misschien is dat wel de belangrijkste boodschap aan de beleidsmakers in Den Haag. "Je kan wel mooie plannen blijven bedenken over de samenwerking, zolang je niet alle moeite doet de school in de buurt in stand te houden, zal er weinig van de plannen terecht komen".

Nawoord: Papier en inkt hebben vaak het nadeel dat ze de bewegelijkheid moeilijk kunnen overbrengen. Het is verbazingwekkend en hartverwarmend hoe mensen dwars tegen alles wat in feite hun het werk onmogelijk maakt - zowel maatschappelijk gezien als ambtelijk gezien - toch doorgaan om de buurt en de school voor hun kinderen leefbaar te houden. Petje af!!!

Bart Lammers

EEN EN ANDER

Gerrit Komrij

Uit: NRC Handelsblad, 8 mei 1985

Ontsnappen aan de school heet spijbelen, maar hoe moeten we het ontsnappen aan de spijbelopvang noemen? Er is een nieuw werkwoord nodig. Vroeger bleef je gewoon weg van school, maar tegenwoordig moet je ook nog zien dat je uit de buurt blijft van al die bemoeiallen met hun begrip voor schoolwegblijvers. Die willen zich maar over je ontfermen, je motiveren, je iets bijbrengen naar eigen keus en wat niet al. Zo wordt het steeds moeilijker om nog iets van je leven te maken. Je wilt wat flaneren, je hoed op één oor, maar om elke hoek kan de spijbelbus staan, loerend op je laatste restjes vrijheid. Als het aan de spijbelopvangs ligt staat er binnenkort op elke hoek een spijbelbus, want ze wensen de opvang aanzienlijk uit te breiden. Dan loop je, zwerfend door de straten en de stegen van de stad, elk moment het gevaar opgeslokt te worden door een gulzige muil van welwillendheid die je niet wilt, van liefdadigheid die je niet belieft. Nog even en elke spijbelaar wordt achternagezeten door zijn eigen spijbelopvang. Dat wordt nog hollen.

Tot de onvervreembare rechten van de mens hoort het recht op spijbelen. Ik ben daarvan overtuigd, want ik heb nooit graag schoolgegaan. Elk uur dat je aan dat instituut kon ontstelen was een paradijselijk uur. Alles wat ik van het leven weet, maakte ik me buiten de muren van de school eigen, en zodra ik me binnen die muren bevond leek het of ik achterwaarts leefde. De school remde mijn vaart af, stremde mijn bloed. Voor elke pas naar voren die ik buiten had gezet liet het onderwijs er mij twee achteruit doen. De weelde op straat was niet te overzien, als een nog schuchtere bloemkelk, maar bereid alles te doen wat aan mijn ontplooiing kon bijdragen en me van mijn kleurrijkste kant te laten zien, zoog ik het licht naar binnen, het duistere schoollokaal leerde me vergeten. De anemoon werd een distel en nam de kleur van de omgeving aan. Versuft en stokstijf zat ik daar op mijn houten bank, wat er aan stoffigs uit de mond van de onderwijzers en leraren dwarrelde interesseerde me ternauwernood en na afloop had ik het gevoel dat er opnieuw iets van me afgeknabbeld was, dat ik minder, kleiner en gewoner was geworden.

Op mooie zomerdagen, o, wat haatte ik die atmosfeer van het schoollokaal, die zweetlucht, die humeurigheden van de dienstklopper voor de klas, dat gekras van het krijt over het bord. 's Nachts in mijn bed,

schrok ik wakker van proefwerken, cijfers, dictees, rapporten, examens, huiswerk en onvoldoendes. Van strafwerk en zitten blijven. Niet dat ik ooit bleef zitten en onvoldoendes haalde ik ook maar weinig, maar alleen het bestaan al van die sancties, zo kil en onontkoombaar lijkend door de monotonie van steeds eendere schooldagen, misvormde mijn dromen en gedachten. Het was of je enkel je best deed om niet nog een jaar gevangen te zitten. Nooit heb ik het schoolleven anders dan als gevangenschap kunnen zien.

Dat begon al heel vroeg. Op mijn eerste schooldag, zes jaar was ik, hebben ze me letterlijk over de drempel van die strafkolonie moeten sleuren. Ik weet nog precies hoe ik me voelde, om half negen die ochtend. Het was voorgoed met me gedaan. De grote linden op het schoolplein die me, met hun ronde banken erom, zo vertrouwd waren en waar ik 's avonds, als het stil was geworden in het dorp en het licht eindeloos loom werd, vaak onder speelde, zouden definitief tot een andere wereld behoren, de buitenwereld. Alles zou ik verliezen, de bossen, de beken en de heide, omdat ik er niet meer naar toe kon wanneer ik wilde. Iemand hield een mes gereed, blinkend en dreigend, om me van dat alles te scheiden. Ik werd uit mijn huid gerukt. Ik moest voor de rest van mijn leven, en dat was onbeschrijflijk lang, een donker hol in waar vlinders noch zwaluwen waren. Ik was te jong om het onder woorden te brengen, maar iedere vezel in me riep me toe dat ik op het punt stond uit het paradijs te worden weggejaagd.

Mijn moeder bracht me naar school. Ik zweeg, en ik weet zeker dat mijn stilzwijgen werd uitgelegd als innige trots over het feit dat ik nu de grote, echte mensenwereld zou binnentreden. Maar ik wilde niet, ik wilde niet. Ik hield haar hand vast en keek angstig naar haar omhoog. Ja, ja, nu ben je nog een beetje bang omdat het zo nieuw en onbekend is, maar straks, in de middagpauze, zul je ons juichend komen vertellen wat voor een bofkont je plotseling bent. Pechvogel, arme ik, dreunde het door mijn hoofd. Ik liep, aan haar hand, langs de lindebomen. Ach, in die jaren was gehoorzaamheid nog een groot goed. De deur van de school stond wijd open en er verdwenen allerlei kinderen, aan de hand van weer andere moeders, in. Het was een drukte van belang op het plein. Ik hoorde iemand huilen, met een grommend geluid dat van heel diep leek te komen, en ook dat anderen zich daar vrolijk over maakten. Toen, nauwelijks een meter van die ontzagwekkende schooldeur verwijderd, rukte ik me los. Ik had het, zonder te weten hoe of wat, op een lopen gezet. Ik rende zoals ik nog nooit had gerend, de lange weg af, voorbij de molen, voorbij de laatste huizen van het dorp, tot daar waar de weilanden, omzoomd door bossen, begonnen.

Het was of ik nog één keer bij al dat heerlijk wilde zijn, of ik voor de laatste maal bruiloft wilde vieren met alles wat klaterde, loeide, ritselde en geurde. Van de rest weet ik alleen nog maar dat het mensen te fiets waren die mij inhaalden, dat ik gevangelijk en diep vernederd werd weggevoerd en dat daarna een tijd van nacht en nevel aanbrak waar geen einde aan leek te komen en waaruit me niet één zonnig ogenblik, geen enkele schaterlach heugt. Of het moeten de uren zijn geweest dat ik spijbelde, de uren die ik stal in een gelukkig besef van zonde en waarin ik, hoe kortstondig ook, de breuken, scheuren en gaten, geslagen tussen mij en alles wat ik nodig had om te leven, kon vergeten. Ik kreeg er wat strafwerk voor, maar dat derde me niet. Er was toch geen verschil tussen strafwerk en gewone school.

Ik beklaag de spijbelaars van nu. Ze hebben twee vijanden, de school en de spijbelopvang.

Want die lange arm van psychologen en pedagogen mag zich dan wel voordoen als een liefdadig toevluchtsoord, als een beschermende schoot van welzijn en begrip, het blijft een lange arm, een handlanger van de dood.

DE COMPUTER IN HET CLUBHUIS

In de disco van het buurthuis de Kooi in Leiden staan zes computersets opgesteld. Je struikelt bijna over de snoeren. Op de beeldschermen zie je Snoopy allerlei capriolen uithalen, terwijl achter de computer kinderen van een jaar of tien met zweethandjes de joy-stick bewegen: vakantie activiteiten "nieuwe stijl".

Het clubhuis, dat ook deelnemer is aan het combinatiepakket "Leiden Noord en de Kooi", heeft de stap gewaagd om binnen te dringen in de wereld van computers.

Het was niet moeilijk om links en rechts computers te lenen en aan vrijwilligers was ook geen gebrek. De kinderen konden intekenen voor de activiteiten en buiten viel de eerste sneeuw. De leiding was bang dat zij de "concurrentie" niet aan konden met de sneeuw. Maar na één morgen computeractiviteiten proberen de kinderen elkaars plaats achter de computer te kopen! Een ware zwarte markt ontstaat!

Na drie dagen zien de vrijwilligers er tevreden en afgepeigerd uit. Tijdens de nabespreking worden de activiteiten nog eens doorgenomen. De programma's waren zodanig gekozen, dat de kinderen kennis konden maken met wat nu een computer wel en wat een computer niet kon. Dat was aardig gelukt, maar hoe nu verder?

In het clubhuisteam volgt een discussie over hoe je computer als hulpmiddel kan gebruiken bij je activiteiten. Er kan een bescheiden lijstje opgesteld worden:

1. De computer is handig voor je ledenadministratie.
2. De computer is handig voor je boekhouding.
3. De computer kan een hulpmiddel voor huiswerkbegeleiding zijn.
4. De computer kan onderdeel worden van de zogenaamde creatieve middagen, waar kinderen allerlei activiteiten doen zoals koken, schaken, fotografie, video enz. enz.
5. De computer is handig als tekstverwerker.

Naast dit lijstje van "bruikbaarheid" kwamen ook allerlei vragen op:

1. Welk systeem is nu goed?
2. Is de aanschaf voor een clubhuis niet veel te duur?
3. Moet je niet te veel tijd investeren voordat je iets "fatsoenlijks" uit de computer krijgt?

In het team van het clubhuis, waar we het over hebben, zitten twee computerhobbyisten, en dat is mooi meegenomen. De programma's die gebruikt werden in bovengenoemde vaktantieweek, waren bewerkt door die hobbyisten met de hulp van weer andere hobbyisten. En als we eens nuchter kijken naar die activiteit, dan blijkt dat er veel, zeer veel voorbereidings-tijd in is gaan zitten. Werken met kinderen en de computer betekent pionieren. Er is nog weinig goede soft-ware en laten we het maar niet hebben over de vraag wat goede soft-ware is!

Het clubhuis wilde na deze overwegingen tot een aantal conclusies komen. De eerste conclusie was dat als je over de aanschaf van computers praat, dan praat je over meer computers. Aan één computer heb je niks en daarom is het veel te duur voor een clubhuis met een bijna lege geldbuidel. Indien je aanschaf zou overwegen, zou je dat mogelijk in O.V.B. verband kunnen doen, samen met de basisscholen en de scholen voor voorgezet onderwijs in de buurt.

De tweede conclusie was dat gezien de beschikbare soft-ware voor ons werkterrein, de computer zelfs nog niet in de kinderschoenen staat. We kijken pas over de rand van de wieg.

De derde conclusie was dat je heel veel tijd moet investeren om een

fraktie te kunnen begrijpen van de mogelijkheden van de computer. Bij-scholing en hobbyïsme zijn op dit moment onontbeerlijk!
De vierde conclusie luidde - hoe kan het anders - dat het van groot belang is dat programma's en ervaringen binnen O.V.B. verband moeten worden uitgewisseld.
Het team besloot om door te gaan met het ontwikkelen van ideeën over computergebruik en op kleine schaal te gaan experimenteren.

Enkele weken na deze discussie kon de Koningin Wilhelminaschool, die samen met het clubhuis creatieve middagen organiseert, een korte oriëntatiecursus starten voor zesjarigen. De schoolbegeleidingsdienst Rijnland was inmiddels voorzien van de nodige apparatuur. En voor deze middagen, waar met kleine groepjes gewerkt wordt, kon als experiment die apparatuur geleend worden. Na enige "lessen" ontwierpen de kinderen hun eigen paaskaart, die ze uitgeprint mee naar huis namen. Niet al te revolutionair, maar toch...

Op dit moment worden de mogelijkheden bekeken of de computer in de huiswerkklas gebruikt kan worden. Kortom, er wordt niet stil gezeten. Hoe nu verder zal uitdrukkelijk aan de orde komen bij het opstellen van het gebiedsplan.

De overheid zal echter met aparte subsidies moeten komen om zulke activiteiten te stimuleren, omdat het budget voor het O.V.B. te krap zal zijn.

Op het clubhuis heeft het computervirus toegeslagen. Het virus trekt zich niks aan van de discussie en mogelijke subsidie-aanvragen. Het eist zijn slachtoffers. Ik ben er één van.

Machiel Taal, onderwijsopbouwwerker
Telefoon: 071-214790

SPEELGOEDRUILBEURS

In 1983 is Oude Pekela aangewezen als voorlopig onderwijsvoorrangsgebied.

Oude Pekela is een veenkoloniaal dorp in Oostelijk Groningen. De economische structuur van het dorp is vrij zwak. Het dorp bezit de volgende onderwijskundige en sociaal culturele voorzieningen: 6 kleuter- en 6 lagere scholen, 1 school voor het voortgezet onderwijs (MAVO en LBO), een bibliotheek, een plaatselijke welzijnsinstelling, met o.a. 2 buurthuizen en 4 peuterspeelzalen.

Daarbij kent Oude Pekela een bloeiend verenigingsleven.

Gezien de situatie van Oude Pekela is er reden om in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid aandacht te besteden aan het bevorderen van de betrokkenheid tussen de scholen enerzijds en de ouders/buurt anderzijds. Voortbouwend hierop is het al bestaande peuter- en kleuterleidstersoverleg nieuw leven in geroepen. Doel is het samen opzetten van activiteiten, die zowel op schoolniveau als op projektniveau (alle scholen samen) uitgevoerd kunnen worden.

Een van deze activiteiten is het opzetten van een speelgoedruilbeurs. De gedachte hierachter is:

- kinderen ontgroeien speelgoed
- kinderen zijn met een bepaald speelgoed op een gegeven moment uitge-speeld
- kinderen kunnen ook speelgoed hebben wat hen niet aanstaat. Dit speelgoed blijft dan vaak in de kast liggen of wordt weggegooid, wat erg jammer is omdat het voor andere kinderen wel heel geschikt kan zijn. Tegenwoordig is speelgoed erg kostbaar en kan juist daarom heel anders worden gebruikt. Vandaar een speelgoedruilbeurs.

In principe kan een speelgoedruilbeurs georganiseerd worden voor alle kinderen die met speelgoed spelen. Binnen het voorlopig onderwijsvoorrangsgebied is het beperkt tot peuterspeelzaal en kleuterschool. In de praktijk lijkt het wenselijk een scheiding aan te brengen tussen jongere en oudere kinderen. De kinderen hebben "ander" speelgoed en alle kinderen moeten aan bod komen. Aan de speelgoedruilbeurs nemen dus alleen kinderen van peuterspeelzalen en kleuterscholen deel.

Het unieke van de speelgoedruilbeurs is, dat deze geheel is georganiseerd door een werkgroep van ouders. Elke peuterspeelzaal en kleuterschool wordt vertegenwoordigd door 1 of 2 ouders. Deze ouderwerkgroep wordt begeleid door een welzijnsmedewerkster.

De inzameling van speelgoed vindt op de peuterspeelzalen en kleuterscholen plaats.

Het speelgoed dat geruild kan worden moet schoon zijn en het mag niet kapot zijn. Het speelgoed heeft verschillende prijsklassen. Deze zijn van te voren door de ouderwerkgroep bepaald. Elke prijsklasse heeft een kleur. In ruil voor het speelgoed krijgen ouders gekleurde bonnen. Met deze bonnen kan men op de speelgoedruilbeurs ander speelgoed "kopen". Het ingeleverde speelgoed wordt voorzien van een gekleurd etiket van dezelfde waarde. De prijsklassen zijn van f 0,25 tot f 7,50.

Het speelgoed is dus niet te koop, maar kan alleen met waardebonnen worden geruild. Tijdens de inzameling wordt het speelgoed geregistreerd. Bekend moet zijn:

- van wie het speelgoed afkomstig is
- de school waar het speelgoed is ingezameld
- in welke prijsklasse het valt
- een duidelijke omschrijving van het speelgoed.

De inzameling kan het best worden gedaan door één persoon, die zich van te voren vertrouwd maakt met de winkelwaarde van speelgoed. De prijsklasse kan samen met de ouder en de peuter- of kleuterleidster worden bepaald.

Werkzaamheden vooraf

De ruimte waar de speelgoedruilbeurs kan plaatsvinden kan een zaal in een club- en buurthuis, dorps huis etc. zijn. Er moet rekening gehouden worden met het aantal deelnemers. Denk aan het op tijd bespreken van een zaal.

Om het speelgoed uit te stallen kunnen markt kramen worden gebruikt, die worden versierd met crêpepapier, slingers, kindertekeningen e.d. Het is goed om bij de kleuren van het crêpepapier aan te sluiten bij de waarde van het speelgoed dat op de kraam ligt. In de zaal kunnen gezellige hoekjes voor ouders worden gemaakt, waar men kan zitten en een kop koffie kan nuttigen.

Daarnaast kan de hele zaal aangekleed worden met affiches, tekeningen, slingers, ballonnen e.d., waarvoor op school voorwerk gedaan kan worden. Een kraam kan bijvoorbeeld door de bibliotheek worden ingericht als boekenhoek waar ook gratis informatiemateriaal is voor ouders over speelgoed (speelgoedwijzer), opvoeding (boekje "is uw huis veilig voor kinderen") of kinderboeken.

Een andere kraam wordt ingericht als limonade- en koffiekraam.

Andere activiteiten

In Oude Pekela vindt de speelgoedruilbeurs plaats op een woensdagochtend van 08.45 - 11.15 uur. Dit is voor kinderen wel erg lang. Daarom is in het programma een optreden van een poppenspeelster, clown e.d. verwerkt. Zoiets kan het beste in een andere ruimte worden gedaan. Het geluid van koffiedrinkende en pratende ouders is voor de poppenspeler vervelend en werkt tot concentratieverlies bij de kinderen.

Ook zijn er grabbeltonnen met voor elk kind een leuk kadootje.

Tot slot

De ouders worden op de hoogte gebracht door middel van een folder, die op peuterspeelzalen en kleuterscholen verspreid wordt. Hierin wordt hen ook duidelijk gemaakt dat zij met hun kind naar de speelgoedruilbeurs gaan en niet in schoolverband.

Daarnaast kunnen de plaatselijke krant, wijkkranten, clubbladen, schoolkranten e.d. gebruikt worden voor het maken van publiciteit.

Wie toestemming moet verlenen voor de speelgoedruilbeurs is een vraag, die we ons eigenlijk moeten stellen zodra bekend is geworden dat de speelgoedruil beurs georganiseerd gaat worden, wanneer en door wie.

Dan namelijk moet toestemming bij de bevoegde instanties (schoolbesturen) gevraagd worden in verband met de afwijking van het lesrooster. Ook de inspectie van O en W moet hiervoor toestemming verlenen.

Met bovenstaand verhaal is getracht een zo compleet mogelijk beeld te geven van de speelgoedruilbeurs. Voorzover wij weten is een beurs als deze uniek in Nederland. Toch zullen er vragen blijven. Wij zijn bereid tot het geven van nadere informatie.

Willy Pama, medewerkster welzijn,
Voorlopig Onderwijs Voorrangsgebied
Oude Pekela, Hugo de Grootstraat 81,
9665 ZG Oude Pekela

VROUWEN-EMANCIPATIE EN KOFFIE-OCHTENDEN

In het kader van het Voorlopig Onderwijsvoorrangsgebied Oude Pekela (V.O.V.O.P.) hebben er in de maanden januari, februari en maart 1985 8 koffie-ochtenden plaatsgevonden. Tijdens deze ochtenden stond een bepaald thema centraal en iedere vrouw uit Oude Pekela en omgeving kon er aan deelnemen.

De koffie-ochtenden zijn tot stand gekomen door een samenwerkingsverband van de Stichting Opbouw Oude Pekela, de Openbare Bibliotheek, het Vormingscentrum Oostelijk Groningen en het Vrouwenproject van de Stichting Maatschappelijke Dienstverlening Oost Groningen.

De emancipatie van vrouwen en meisjes als een van de aandachtsgebieden van het V.O.V.O.P., stond bij deze ochtenden centraal.

Het doel van de ochtend was:

- informatie verstrekken over verschillende onderwerpen
- vrouwen de gelegenheid bieden in contact te komen met andere vrouwen
- met elkaar van gedachten wisselen

De koffie-ochtenden zijn gehouden in de Openbare Bibliotheek omdat deze instelling centraal gelegen is binnen Oude Pekela en een neutraal karakter heeft. Maar ook met het doel de deelnemers aan de koffie-ochtenden binnen de Openbare Bibliotheek te halen en zoveel mogelijk geschikte informatiematerialen bij de thema's onder de aandacht te brengen; hetzij om te lenen, hetzij om mee te nemen (brochures en literatuurlijsten). Wekelijks hebben er vanaf 23 januari tot 13 maart op de woensdagmorgen van 09.00 - 11.00 uur koffie-ochtenden rond de volgende thema's plaatsgevonden:

Medicijngebruik

Slikken we niet te veel of te snel medicijnen? Weten we waarom we medicijnen slikken en wat de bijwerkingen zijn van verschillende medicijnen?

Zijn er voor onze klachten wel medicijnen nodig of zijn soms andere oplossingen gezonder?

En zo ja, aan welke denken we dan?

Eetverslaving

Je ergeren aan jezelf, omdat je niet van het eten of snoepgoed af kunt blijven. Wat eten we allemaal weg?

Te dik of te dun: een probleem?

Hierover praatten we met Aafke v.d. Veen, lid van de club voor Volle Vrouwen.

Sexuele kindermishandeling in het gezin

Met Betty Mijlan, medewerkster bij de stichting tegen sexuele kindermishandeling in het gezin en schrijfster van het boek "De straf op zwijgen is levenslang", is o.a. gepraat over:

- Wat is sexuele kindermishandeling?
- Wat kunnen de gevolgen zijn voor kinderen die dit hebben meegemaakt, zowel lichamelijk als geestelijk, in hun jeugd en op latere leeftijd?
- De hulpverlening bij sexuele kindermishandeling.

Open School en andere onderwijsmogelijkheden voor volwassenen

Wat is Open School nu eigenlijk precies? Voor wie is het? Wat wordt er geleerd? Hoe lang duurt het? En... wat kun je ermee? Om over deze en andere vragen m.b.t. het volwassenenonderwijs te praten was een medewerkster van de RECOG uitgenodigd.

Het gezin vroeger en nu

De vorige eeuw is heel bepalend geweest voor de vele ideeën over het gezin en de plaats daarin van man, vrouw en kinderen. Ideeën waarvan we niet gemakkelijk afstand kunnen nemen, omdat we ze als vanzelfsprekend beschouwen en waardoor het vaak ook zo moeilijk is ze te veranderen, ook al zijn de omstandigheden er omheen gewijzigd.

Over het gezin en gezinsproblemen vroeger en nu, werd gesproken met Anneke Budts, maatschappelijk werkster.

Gezond anders eten

Staan we wel eens stil bij wat we allemaal eten in deze tijd? Met ons voedsel krijgen we ook vele kleur- en smaakstoffen, conserveringsmiddelen etc. naar binnen. En al dat vlees? Is dit alles wel zo gezond? Voor dit onderwerp was Paul van der Veldt van de natuurvoedingswinkel uit Winschoten uitgenodigd. Hij ging o.m. op het volgende in:

- Hoe onze dagelijkse groente wordt gekweekt. Het verschil daarin tussen vroeger en nu.
- Wat is gezonde/ongezonde voeding?
- Natuurvoeding, wat is dat eigenlijk?
- Kennismaking met natuurvoeding.

Geschiedenis en taal van Oost Groningen

Er is in Oost Groningen een museum speciaal over de geschiedenis van de streek. Een van de medewerkers van dat museum liet met behulp van een dia-serie de specifieke kanten van de streek zien. Verder is met hem gepraat over de streektaal "het Gronings". Zijn we wel trots genoeg op onze taal?

Opkomen voor jezelf

- Zeg ik nee, als ik nee bedoel?
- Durf ik ruzie te maken, geef ik toe ter wille van de vrede?
- Vraag ik door, als ik geen antwoord krijg op mijn vraag, of laat ik me met een kluitje in het riet sturen?

Met deze en andere vragen gingen we aan het werk d.m.v. een rollenspel en discussie. Anneke Budts, maatschappelijk werkster, gaf informatie over de mogelijkheid van een assertiviteitstraining.

Het aantal deelnemers was per koffie-ochtend nogal verschillend, maar gemiddeld waren er ongeveer 14 deelnemers per keer.

Vanuit de Openbare Bibliotheek bestond er de mogelijkheid voor de deelnemers om van 23 januari tot 1 april een gratis bibliotheek-abonnement op te nemen. Van dit aanbod hebben 4 vrouwen gebruik gemaakt en zij allen hebben zich na 1 april laten inschrijven als bibliotheek-lid. Samenvattend kan gezegd worden dat deze samenwerkingsvorm ons goed bevallen is en binnen het V.O.V.O.P. zeker voortgezet zal worden.

Hinke Vroom, bibliothecaresse
 Voorlopig Onderwijs Voorranggebied
 Oude Pekela, Hugo de Grootstraat 81,
 9665 ZG Oude Pekela.

ANDERSTALIGEN IN DEVENTER

Sinds de komst van buitenlandse werknemers wordt veel aandacht besteed aan de consequenties van de vestiging van buitenlandse gezinnen in een aantal buurten van Deventer. Zowel op het terrein van onderwijs als van welzijn zijn maatregelen getroffen om de opvang van buitenlandse kinderen en volwassenen in resp. het onderwijs en samenleving goed te doen verlopen.

Vanaf het moment dat Deventer (en Olst) voorlopig onderwijsvoorranggebied werden, kreeg de samenwerking tussen onderwijs en welzijn en de afstemming van onderwijs- en welzijnsactiviteiten steeds sterker gestalte. Gebleken is dat deze samenwerking een positief effect op de kwaliteit van de activiteiten heeft. Tegelijkertijd vond een decentralisatie van de inzet van het migrantenwerk plaats, waardoor tal van activiteiten voor buitenlanders op buurtniveau stevig werden aangezet.

Hieronder wordt een beschrijving gegeven van de samenhang tussen onderwijs- en welzijnsactiviteiten in de buurt Het Rode Dorp/Driebergen.

Na jaren van ontwikkeling is in Het Rode Dorp/Driebergen, een oude buurt met 12,1% voornamelijk Turkse bewoners, een samenhangend geheel van activiteiten voor buitenlanders ontstaan.

De activiteiten bestrijken de functiegebieden activering, ervaringsuitwisseling, informatievoorziening, sociale redzaamheid, alfabetisering, taalverwerving en kadervorming, met als neven doel het betrekken van ouders bij het onderwijs aan hun kinderen.

Naailessen

Het Plaatselijk Vormings- en Ontwikkelingswerk (PVO) verzorgt naailessen voor Turkse vrouwen. De belangrijkste doelen van deze naailessen zijn activering van vrouwen voor activiteiten buitenshuis, het creëren van een mogelijkheid voor ontmoeting en signalering van noden en wensen van Turkse vrouwen.

Koffie-ochtenden

De kleuter- en lagere scholen houden koffie-ochtenden. De organisatie ligt in handen van leerkrachten en welzijnswerkers. Er zijn twee typen ochtenden. De "doe-ochtenden" zijn voor zowel Turkse als Nederlandse ouders, bij de "thema-ochtenden" worden beide groepen gescheiden in verband met het vertaalprobleem. De inhoud van de thema-ochtenden wordt door de deelnemers aangegeven en heeft dan ook doorgaans betrekking op de situatie of positie van buitenlandse vrouwen in de Nederlandse samenleving.

Naast het verstrekken van nieuwe informatie worden ook uitstapjes verzorgd, zodat ook nieuwe ervaringen en/of vaardigheden worden opgedaan. Ook kan het onderwerp worden bepaald door schoolactiviteiten. Als op school een project wordt uitgevoerd, wordt het projectthema, en de schoolse activiteiten daaromtrent op de koffie-ochtend aan de orde gesteld.

Alfabetisering

Alfabetisering wordt verzorgd door het PVO. Ook hier wordt aangesloten bij de ervaringen van de deelnemers en hebben de bijeenkomsten een thematisch karakter.

Nederlandse les

De Nederlandse lessen worden gegeven door een Nederlandse en Turkse leerkracht, ondersteund door het PVO. Na aanvankelijk een cursorische opzet is men een thematische aanpak gaan volgen. Woorden en zinnen

worden ontleend aan de situaties die de Turkse vrouwen aandragen: ziekenhuis, supermarkt en postorderbedrijven.

Oudercommissie

In de oudercommissie van de school hebben enkele Turkse ouders zitting. De ondersteuning vond in eerste instantie plaats in voorbereidingsgesprekken met de Turkse ouders en de migrantenwerker. Naderhand zijn de Nederlandse ouders betrokken bij de voorbereiding. Op dit moment vindt de ondersteuning plaats zowel voor als tijdens de vergaderingen door vertaling van onderdelen van de vergaderingen, het opheffen van informatie-achterstand - bij zowel Turkse als Nederlandse ouders - en het verklaren van gedrag of denkwijzes van Turken of Nederlanders vanuit de achtergrond van hun cultuur.

De organisatie en uitvoering van deze activiteiten liggen in handen van verschillende personen. Om de afstemming en samenhang te bevorderen wordt overleg gevoerd over enerzijds de functies van de activiteiten en anderzijds de inhoud en methodiek.

Gelet op de functies van de activiteiten wordt gestreefd naar een breed aanbod van activiteiten en de doorstroming van deelnemers van de ene naar de andere activiteit.

Een van de functies die op dit moment sterk in ontwikkeling is, is de kadervorming: het bevorderen van de zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid van de Turkse bewoners. Naast de ondersteuning van de Turkse bewoners in de oudercommissie - en andere buurtorganisaties - wordt er gewerkt aan de vorming van een Turkse werkgroep, die de posities van de Turkse bewoners in de buurt, de buurtinstellingen en stedelijke instellingen tracht te verbeteren, waar mogelijk in samenwerking met de Nederlandse buurtbewoners.

Mede vanuit het streven een doorstroming te bevorderen wordt gezocht naar mogelijkheden de inhoud en methodiek te stroomlijnen. Zoals uit de beschrijving van activiteiten blijkt, is de thematische werkwijze de grootste gemene deler. Regelmatig overleg omtrent de door deelnemers aangereikte onderwerpen, dient uit te monden in de organisatie van projectperiodes, waarin groepen volwassenen en kinderen (vanuit de scholen) werken aan hetzelfde thema en allerlei vormen van samenwerking mogelijk worden gemaakt. Daarmee zou een belangrijk doel van onderwijsvoorrang worden gerealiseerd: het afstemmen van ontwikkelings-, opvoedings- en onderwijssituaties op elkaar.

Rob Houtenbos, projectcoördinator
VOVG Deventer-Olst, p/a Zutphenseweg
51002, 7418 AJ Deventer

INTERCULTUREEL ONDERWIJS: EEN KWESTIE VAN HOUDING

Toen in maart 1982 de wijk Krispijn in Dordrecht een Combinatiepakket (= voorlopig onderwijsvoorrangsgedebied) kreeg toegewezen, werd als één van de vier doelstellingen omschreven: "het bevorderen van de acculturatie van de culturele minderheden met de overige leden van de Nederlandse samenleving".

Er werd toen nog gesproken over de vraag wat intercultureel onderwijs nu eigenlijk precies inhield en in hoeverre de welzijnsinstellingen iets konden beginnen met deze doelstelling.

Inmiddels is duidelijk geworden dat intercultureel onderwijs niet zomaar kan worden ingevoerd in een school. Door het omgaan van onderwijzers met het gegeven dat we in een multiculturele samenleving leven, zal het onderwijs een multiculturele invulling moeten krijgen. Dit geldt ook voor het welzijnswerk. Met welke ogen er naar de samenleving wordt gekeken, is van essentieel belang voor de wijze waarop activiteiten worden georganiseerd, de doelgroep wordt benaderd, enz.

Het begrip intercultureel onderwijs krijgt hierdoor een heel andere dimensie. Om het onderwijs intercultureel te maken moet je met mensen werken en niet in de eerste plaats met onderwijsmethoden of andere leermiddelen. Wil je iets bereiken, dan moet je proberen om de houding van zowel de leerkracht als de welzijnswerker te beïnvloeden, zonder hen de indruk te geven dat ze tot dan toe verkeerd zijn bezig geweest.

Voor die moeilijke taak zag de themagroep in Krispijn zich geplaatst. Deze groep bestaat uit de medewerkster voor culturele minderheden, een Nederlandse leerkracht, een projectbegeleider en een Turkse leerkracht. Vanuit de stelling dat verandering van werk uit de werkers zelf moet komen, is gekozen voor een werkwijze waarbij de werkers zelf een oplossing zoeken voor concreet ervaren knelpunten. Ze worden daarbij begeleid door de themagroep. De opzet is als volgt:

Door het team van school of instelling wordt een inventarisatie gemaakt van knelpunten, die betrekking hebben op het werken met mensen van allerlei ethnische groeperingen. Hieruit worden de meest praktische problemen geselecteerd, zoals het regelmatig veel te laat op school komen van sommige kinderen, of de situatie dat Turkse en Marokkaanse meisjes niet mee mogen naar het schoolkamp. Ook kan een instelling het als een probleem ervaren dat buitenlandse vrouwen niet deelnemen aan activiteiten.

Waar mogelijk zal door de begeleiders informatie over achtergronden gegeven worden d.m.v. video of dergelijke, maar tevens zal gestimuleerd worden dat teamleden zelf op die informatie uitgaan, door zelf bijv. aan de buitenlanders te vragen wat de achtergrond voor een bepaalde opstelling is. Zo wordt m.b.t. de deelname van buitenlandse meisjes aan een schoolkamp vaak als reden opgegeven dat dit financieel niet haalbaar is voor het gezin. Wanneer door de school een financiële regeling wordt voorgesteld, blijkt dat er nog méér redenen zijn. Uiteindelijk blijkt dat de ouders bang zijn dat hun dochter op een gemengde slaapzaal terecht zal komen, of dat een (gemengd) zwembad bezocht zal worden. Deze argumentatie werpt een heel ander licht op de zaak dan de financiële reden die in eerste instantie werd opgegeven.

Met het team zal tevens worden nagegaan of signaleerde knelpunten wel te maken hebben met etniciteit of afkomst. Vaak blijkt dat knelpunten (soms in een andere vorm) betrekking hebben op de gehele doelgroep.

In de discussie tussen teamleden is een belangrijk aspect hoe je als werker omgaat met de argumentatie van ouders.

Doorgaand op het eerder gegeven voorbeeld van het schoolkamp, zijn er verschillende mogelijkheden. Wanneer een leerkracht de ideeën van de

ouders over de slaapzaal wegwuift als niet ter zake doende, zullen de ouders gesterkt worden in hun onzekerheid. Wanneer men echter een plattegrond van het kampgebouw kan laten zien, op schrift gestelde regels voor het kamp, of liever nog de ouders een kijkje laat nemen in het kampgebouw, blijkt dat het schoolteam serieus ingaat op bezwaren van de ouders. Zij zullen dan eerder geneigd zijn om vertrouwen te stellen in de leiding van het schoolkamp, en waarschijnlijk hun dochter (wellicht onder speciale hoede van de buitenlandse leerkracht) uiteindelijk toestemming geven om mee te gaan. Overigens pleit dit er eens te meer voor om gebruik te maken van buitenlandse leerkrachten of andere vertrouwenspersonen.

Wanneer alle knelpunten zijn besproken, kan het team voor een bepaalde oplossing kiezen of, indien nodig, accepteren dat er (voorlopig) niets aan een situatie te veranderen is. Die acceptatie houdt in dat tegenover de ouders dus ook niet steeds op een punt wordt teruggekomen.

Gekozen is voor een probleem-gerichte benadering, omdat deze voor de werkers het meest concrete aangrijpingspunt biedt.

Door de discussie hopen we een proces op gang te brengen, dat leert zien hoe je ook vanuit de ander kunt denken. Knelpunten komen er dan heel anders uit te zien. Het eigen handelen kan opeens in een ander daglicht komen te staan.

D.m.v. begeleiding en ondersteuning van de teams hopen we te bereiken dat het niet blijft bij het bedenken van oplossingen voor problemen, maar dat wezenlijk wordt nagedacht over de positie van buitenlanders.

De eerste "cursus" gaat in augustus van start. Wie geïnteresseerd is in de resultaten kan terecht bij Combinatiepakket Krispijn, Jacob Catsstraat 151, 3314 ZD Dordrecht, tel. 078-141642.

Jet Barendrecht, projectcoördinator van
het voorlopig onderwijsvoorrangsgebied
Krispijn in Dordrecht

"IK HEB DE NEDERLANDERS NET ZO HARD NODIG ALS DE TURKEN"

Een interview met Sami Inal

De buurt Voorstad-Centrum is een arbeidersbuurt in Deventer. Daterend uit het begin van deze eeuw, wonen er op dit moment \pm 3.600 mensen, waarvan 500 Turken.

Sinds de renovatie in de 2e helft van de zeventiger jaren is er een buurthuis. Een straat verder staat de school. Beide instellingen doen mee aan het Voorlopig Onderwijs Voorrangsgedebied Deventer-Olst. Vanaf maart 1983 is er bij het buurthuis een buurtmigrantenwerker aangesteld. Achtendertig jaar, geboren in Turkije, waar hij 10 jaar werkte als landbouw-ingenieur, volgt hij thans voor het 3e jaar de hogere beroepsopleiding cultureel werk. Een interview met Sami Inal, buurtmigrantenwerker.

Hoe ben je in het migrantenwerk terechtgekomen?

Toen ik bij het Ministerie van landbouw werkte, volgde ik een internationale cursus aan de Landbouwschool in Deventer.

Zoals bekend stelt de Nederlandse regering aan buitenlandse studenten hiervoor beurzen beschikbaar. Dat was in '78-'79.

Toen ontmoette ik ook mijn huidige, Nederlandse vrouw. Na de cursus was ik verplicht 2 jaar bij het Ministerie van Landbouw te blijven werken. Dat is bij ons een regel. De relatie met mijn vrouw ging echter door. Zij is twee keer in Turkije geweest. Uiteindelijk wilden we bij elkaar wonen, óf in Turkije, óf in Nederland. Toen ben ik in 1981 naar Nederland gekomen. Het eerste jaar heb ik een cursus Nederlands gevolgd en daarna ben ik begonnen met HBO cultureel werk. In die tijd heb ik als vrijwilliger gewerkt bij Humanitas (in Deventer, P.v.A.).

Daar was een project voor Turkse jongeren. Ze kwamen één maal per week bij elkaar en probeerden de Nederlandse maatschappij te leren kennen. Die groep (\pm 10 jongeren in de leeftijd van 18 tot 20 jaar, P.v.A.) bestaat nu nog.

In maart 1983 begon je in Voorstad-Centrum. Er zijn inmiddels 4 buurtmigrantenwerkers in Deventer. Hoe ziet jouw taakomschrijving eruit?

Globaal heb ik 3 belangrijke taakgebieden.

Ten eerste de sociale relaties tussen Turkse en Nederlandse bewoners.

Ten tweede de bijzondere behoeften van buitenlandse (in dit geval vrijwel uitsluitend Turkse, P.v.A.) bewoners en stimulering van Turkse bewoners tot deelname aan het buurtgebeuren.

Ten derde onderwijs; dat wil zeggen Turkse ouders stimuleren tot deelname aan het schoolgebeuren.

Je bent voor 20 uur benoemd en hebt daarnaast nog 6 uur in het kader van het onderwijsvoorrankproject?

Ja, maar het taakgebied onderwijs is niet gekoppeld aan die projekturen. Onderwijs is een klein onderdeel van mijn gewone 20-urige takenpakket. In andere buurten hoort onderwijs vaak niet tot het takenpakket van de migrantenwerker. Die 6 projekturen geven mij wel meer mogelijkheden.

Hoe ben je in Voorstad-Centrum begonnen?

Ik had een inwerkperiode van 6 maanden. Ik ben begonnen de buurt te analyseren. Niet helemaal wetenschappelijk, maar globaal, volgens mijn waarneming.

Hoe deed je dat?

Ik heb veel gelezen over de buurt, in het buurthuis en in het gemeente-

lijke informatiecentrum. Verder heb ik alle welzijnsinstellingen in Deventer persoonlijk bezocht. Ook ben ik veel op huisbezoek geweest bij Turkse mensen in de buurt en heb ik met Nederlandse mensen gesproken. Die ontmoette ik veel in het buurthuis.

Hoe was de situatie in de buurt, toen je daar begon?

Vanaf 1978 kende de buurt Voorstad-Centrum al Turkse buurtactiviteiten, georganiseerd door een groep van 3 of 4 mensen, waaronder ook een Nederlandse buurtbewoner. De groep stelt zich uitsluitend ten doel activiteiten te organiseren, bijv. een film- of muziekavond. Het was dus een activeringsgroep en geen werkgroep migrantenwerk. Daaronder versta ik iets anders.

In dezelfde tijd ontstond er ook een Turkse muziek- en dansgroep "Anadolunen Sesi". Beide groepen ontstonden spontaan en liepen ook nogal door elkaar.

Hoe was de situatie op de andere gebieden van je taakomschrijving?

De relatie tussen Turkse en Nederlandse buurtbewoners was niet echt slecht. Maar ze kenden elkaar niet en kwamen ook niet bij elkaar. De Turkse bewoners zelf waren wel actief, maar zij hadden geen beroepsmatige ondersteuning met het oog op hun bewustwording en emancipatie. Tussen school en buurthuis waren geen contacten met betrekking tot buitenlanders. Er waren tot dan toe geen gezamenlijke activiteiten geweest.

Na die inwerkperiode ging je aan de slag en die Turkse werkgroep was daarbij heel belangrijk.

Ja, ik ben gaan werken aan een goede Turkse werkgroep. De Turkse werkgroep heeft 5 aandachtsvelden gekozen:

- onderwijs/vorming
- wonen
- werkloosheid/werkgelegenheid
- dienstverlening aan groepen en personen
- sociale relaties tussen Nederlandse en Turkse buurtbewoners.

Daarmee werden de werkzaamheden verbreed. Het organiseren van een muziekavond bijvoorbeeld, valt nu onder sociale relaties. Dat betekent, dat voor andere aandachtsvelden andere dingen moeten gebeuren. Een ander belangrijk punt is, dat de werkgroep werkt op basis van samenwerking met Nederlandse mensen.

Daarom zijn binnen de werkgroep taakgroepen gevormd, bijv. de taakgroep speel-o-theek. (In het kader van het Onderwijs Voorrang Project is er in de buurt een speel-o-theek opgericht, P.v.A.). De taakgroep zocht contact met mensen van de speel-o-theek. Ze overlegden samen wat ze konden doen voor de Turkse buurtbewoners. Een ze organiseerden een informatie-avond over de speel-o-theek voor Turkse mensen.

Na die avond zijn er 5 Turkse gezinnen lid geworden.

Een ander voorbeeld is het Turkse kinderfeest. Van de Turkse leerkrachten kwam het idee om het kinderfeest (23 april) en de 4-5 mei herdenking samen met Nederlanders en Turken te vieren. Vorig jaar is er toen een werkgroep kinderfeest ontstaan. Hierin zaten leerkrachten en mensen van de Turkse werkgroep en "Anadolunen Sesi". Ook dit jaar heeft deze werkgroep een feestmiddag georganiseerd, met muziek, dansjes, versjes, hapjes. De Turkse werkgroep heeft ook contacten met de gemeente gelegd. Eerst hebben ze zelf een bezoek gebracht aan het stadhuis. Ze kregen er een rondleiding van de minderheden-ambtenaar. Daarna hebben ze leden van de politieke partijen in de buurt ugenodigd. Ze hebben met elkaar gesproken en informatie uitgewisseld. Volgend jaar willen we naar Den Haag om een zitting van het parlement bij te wonen.

Wat is jouw rol bij deze ontwikkelingen geweest?

Ik treed veel op als contactpersoon tussen Turken en Nederlanders en tussen Turken en stedelijke organisaties. Daarnaast vertegenwoordig ik soms de Turkse bewoners in de Nederlandse werkgroepen in de buurt. Dat heeft te maken met taalproblemen. Bijv. de werkgroep Beestenmarkt. (Houdt zich bezig met de op handen zijnde renovatie van een deel van de buurt, P.v.A.). Die vergaderingen zijn voor Turkse mensen moeilijk te volgen en telkens vertalen duurt te lang. Daar ben ik dan aanwezig. Maar de Turkse werkgroep heeft ook een taakgroep Beestenmarkt en in de werkgroep Beestenmarkt zijn een paar Nederlandse bewoners die contact onderhouden met de Turkse bewoners. Beide groepjes overleggen met elkaar.

Wat voor activiteiten heb je ondernomen naar de school?

Tijdens mijn inwerkperiode merkte ik, dat de Turkse ouders weinig wisten van wat er op de school gebeurde en hoe het Nederlandse onderwijs functioneert. Ik ben toen gaan praten met de klasseleerkrachten. Ik heb ze voorgesteld per klas samen een bijeenkomst te organiseren voor Turkse ouders, om kennis te maken en ze te informeren over het onderwijs. Dat is gebeurd. Ik ben op huisbezoek geweest om de ouders uit te nodigen. De belangstelling was heel goed. Dat was het eerste jaar. Het tweede jaar heb ik de school voorgesteld om dit te herhalen, maar de Turkse ouders dan samen te bezoeken, d.w.z. de klasseleerkracht, de Turkse leerkracht en ik. De school kon met het gezamenlijke huisbezoek echter niet accoord gaan. Sindsdien hebben we hierover geen contact meer gehad.

Vorig jaar heeft de Turkse werkgroep een activiteit georganiseerd, die ook de landelijke pers gehaald heeft. Kun je daar iets over vertellen? Dat was op 19 mei, ja. Er was toen een school-buurt-project over "de buurt vroeger en nu". Iedere groep in de buurt zou iets doen. Ik heb toen de Turkse werkgroep voorgesteld Nederlandse mensen uit te nodigen bij Turkse gezinnen koffie te drinken. We hebben er lang over gepraat, vooral over vooroordelen over en weer. De Turkse mensen dachten, dat de Nederlanders toch niet zouden willen komen. Dat vond ik een vooroordeel. Maar het plan is toch uitgevoerd. Er hebben 30 Turkse gezinnen aan mee gedaan. Samen met ieder Turks gezin heb ik besproken wie ze wilden uitnodigen.

De Nederlandse gezinnen heb ik toen bezocht en verteld van het plan. Daarna stuurde het Turkse gezin een uitnodiging. Ieder Turks gezin nodigde 1 Nederlands gezin uit. Het is een groot succes geweest. Daarnaast hebben verschillende Nederlandse gezinnen het Turkse gezin weer bij hen thuis uitgenodigd. We wilden dit wel vaker doen en er zijn ook nog meer mensen in de buurt die mee willen doen. Maar het kost enorm veel tijd. Dat kan ik niet elk jaar doen.

Naast emancipatie en bewustwording van Turkse mensen, is samenwerking tussen Nederlandse en Turkse buurtbewoners voor Sami erg belangrijk. Je ziet het in al zijn activiteiten, soms op unieke wijze, terugkeren. Op mijn vraag hoe Nederlandse mensen nu tegen hem aankijken als Turkse buurtwerker, antwoordt hij met twinkelende ogen:

Vorig jaar zei een Nederlandse collega buurtwerker tegen mij: "Sami, jij bent migrantenwerker, maar je bent zoveel bezig met Nederlanders". Ik antwoordde toen, dat ik bij mijn migrantenwerk de Nederlanders net zo hard nodig heb als de Turken.

Paul van Agten, OBDe Midden IJssel,
Zuthphenseweg 15002, 7418 AJ, Deventer.

DE "ACHTERSTE BANK" SCHUIFT NOG NIET OP

De leerlingen van de "achterste bank" zijn na zes jaren nog niet erg naar voren opgeschoven.

De socioloog dr. Wim Meijnen kwam enige honderden jongeren weer tegen op Groningse middelbare scholen toen er opnieuw geld was voor een groots opgezet onderzoek naar het verband tussen studieresultaten en hun persoonlijke achtergrond.

Kinderen van ouders uit een hogere beroepsgroep kwamen voor 6 percent terecht op Mavo/Havo en voor 42 percent in het Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO). Kinderen van ongeschoolde arbeiders belandden voor 43 percent bij het Lager Beroepsonderwijs en slechts voor 2 percent op dat VWO.

Zo was de stand van zaken in 1978. Maar bij de nog lopende ontmoetingen met de tieners wordt Meijnen gesterkt in zijn opvatting dat het er "somer" kan uitzien, als allebei je ouders ongeschoold zijn. Wanneer beide een Hogere Beroepsopleiding hebben gevolgd, wordt bijna geen der kinderen verzonden naar het buitengewoon onderwijs en hoeven zij gedurende de rit ook zelden een klas over te doen.

Dat zijn nu van die aardige verhalen, waar je eigenlijk zo weinig voor koopt. Arbeiderskinderen hebben minder kansen, op zowel de basisschool als in het middelbaar onderwijs. Maar wie dat eenmaal vaststelt, drukt weer extra een etiket op de groep waar het om gaat.

"Ja, neem me niet kwalijk," verdedigt de Groningse dr. W. Meijnen zich, "dat risico kan ik natuurlijk niet ontlopen. Het feit dat we dit opnieuw hebben aangetoond, biedt de overheid wel de kans om daarop haar maatregelen af te stemmen. Ook in dat voorgezet onderwijs, waarnaar tot voor kort weinig aandacht uitging."

Bepaalde vooroordelen jegens arbeiderskinderen - "die toch niks kunnen" - breek je volgens de wetenschapsman ook af door duidelijk te maken hoe het probleem werkelijk in elkaar zit. "Als we daartegen niets ondernemen, blijft het zó nog tientallen jaren functioneren..." Hij beschouwt het als een winstpunt uit zijn vorige studie (toen 700 ondervraagde kinderen nog op de lagere school zaten) dat het ministerie van Onderwijs nu een andere opzet heeft gekozen voor het aantal leerkrachten per school. Het is tot de beleidsmakers doorgedrongen dat kinderen niet alleen een achterstand oplopen, omdat vader een slecht opgeleide en slechtbetaalde arbeider is.

Voortaan spelen ook het beroep en de scholing van de moeder een rol. Maar bovendien wordt een school, die extra onderwijzers verdient, niet langer als iets aparts gezien. Het gebouw maakt volop deel uit van een wijk met alle sociale en culturele problemen van dien. Daarop worden ook speciale onderwijsvoorzieningen afgestemd.

Prestaties

Wat meer aandacht voor de kinderen met een achterstand schaadt de belangen van de hoger begaafden niet. Want nogals eens valt te horen, dat door de nadruk die op de ene groep wordt gelegd, nu weer een andere groep in de verdrukking komt.

De voorsprong die meisjes en jongens uit "hogere" milieus hebben, is volgens Meijnen zodanig dat zij wel een stootje kunnen verdragen. Ongeacht de school waar zij les volgen zullen hun prestaties weinig afwijken. Zij zijn eraan gewend zelf verantwoordelijkheid te dragen voor hun werk, ze zijn zelfstandiger en laten zich minder snel afleiden.

Deze opsomming brengt Meijnen ongewild tot de conclusie, dat een toenemend verlangen van bepaalde ouders om hun kroost op duurdere "prestatiescholen" te zetten, in feite weinig uithaalt. "Weggegooid geld," durft

hij te verklaren. "De zogenoemde top zou het op andere scholen heus niet veel slechter hebben gedaan. Ze kunnen overal wel uit de voeten en zijn in tegenstelling tot achterstands-kinderen heel wat minder gevoelig voor de omgeving.

Middenklasse

Bewijzen? In het LBO, waar nog altijd de meeste arbeiderskinderen zitten, moeten leraren vaak na een half uur een ander onderwerp aansnijden. De leerlingen zijn niet gewend langdurig op één punt geconcentreerd te zijn. Op het Atheneum zijn lesblokken van twee en soms zelfs drie uur niet ongewoon.

Maar worden alle moeilijkheden nu veroorzaakt vanuit het milieu? Is de taal van de schoolboeken en leraren ook niet te veel afgestemd op de "middenklasse"?

Van Kemenades vaststelling dat arbeiderskinderen de school nog te veel als "een vreemde verplichting" te zien, kan dr. Meijnen wel onderschrijven. Ook deelt hij de opvatting dat de uiteindelijke studiekeus nog altijd veel te vroeg valt, waardoor grote groepen leerlingen een verkeerde leerweg inslaan.

Zo kiezen vooral meisjes uit lagere milieus vaak voor een opleiding beneden het advies van het lagere schoolhoofd. Zij spelen dus op "safe", wat hun kansen aanzienlijk vermindert. In de hogere beroepsgroepen mikt een kwart van de meisjes hoger dan de studierichting die op de basisschool was aanbevolen.

Het klinkt onaardig: maar in de hogere milieus durft men sneller een gokje te wagen. En niet zelden pakt dat nog gunstig uit ook!

Verkeerde keus

Er zijn veel keuzemomenten: moet een kind al dan niet naar het buitengewoon onderwijs worden verwezen? Moet het wel of niet blijven zitten? Moet het van de Havo "terug" naar de Mavo? Moeten we helemaal stoppen of geven we het nog één laatste kans?

Wie achteraf steeds de verkeerde beslissing blijkt te hebben genomen, kan de ongelijkheid van het kind tegenover leeftijdsgenoten verder versterken. Gelukkig kiezen ouders in "lagere" milieus inmiddels wel postiever, als hun kinderen tot de uitblinkers behoren. Dan ook wil de onderwijzer een goede vervolgopleiding van harte bevorderen.

Maar vooral arbeiderskinderen dreigen tussen wal en schip te vallen, als zij in het zogenaamde "grijze middengebied" zitten. Dan opeens speelt de achtergrond van thuis een rol, ook voor de leerkrachten. En in die gevallen worden risico's maar al te snel uitgesloten.

Dr. Meijnen wil opwekkend besluiten: er is enige verbetering te bespeuren. Vlak na de Tweede Wereldoorlog ging slechts 8 procent van de kinderen van ongeschoolde ouders naar de universiteit. Dat percentage is inmiddels verdubbeld.

Vroeger was de ambachtsschool voor velen het eindstation. Nu bereikt een toenemend aantal jongeren het Middelbaar Beroepsonderwijs.

Uit "Het Vrije Volk" van 30 maart 1985,
verslaggever Henk Schaaf

REGELGEVING EN ONDERWIJSVOORRANGSBELEID

We moeten af van het idee dat het onderwijsvoorrangsbeleid primair een zaak van het onderwijs is. Alhoewel het welzijnswerk altijd in één adem met het onderwijs wordt genoemd, en het beleid ook formeel onder de verantwoordelijkheid van de ministeries van O en W en WVC valt, blijft het welzijnswerk gezien worden als een soort toegevoegde waarde: het welzijnswerk ontleent haar legitimatie aan het falen van het onderwijsstelsel als het gaat om een gelijkwaardige gebruiksmogelijkheid van onderwijsinstellingen voor alle bevolkingsgroepen.

Wanneer je het "ongelijke-kansen-probleem" bekijkt vanuit de gebruikerspositie, altijd een hachelijke onderneming wanneer je zelf niet in een vergelijkbare situatie verkeert, dan is in ieder geval duidelijk dat potentiële gebruikers gekonfronteerd worden met een veelvoud aan organisaties en instellingen die een aanbod hebben op het terrein van zorg, edukatie, recreatie, belangenbehartiging, dienstverlening etc. Wil het welzijnswerk meer zijn dan een toegevoegde waarde, dan zal het een eigen visie en aanbod moeten ontwikkelen, aansluitend bij de situatie en vraag van de doelgroep. Dit impliceert ondermeer dat er samengewerkt zal moeten worden met andere terreinen van dienstverlening zoals de gezondheidszorg, sociale diensten, e.d. Bovendien zal samenhang gebracht moeten worden op het terrein van de binnen- en buitenschoolse socialisatie.

Het is daarmee tevens duidelijk dat uit oogpunt van gebruikersbelangen en efficiency er op het niveau van een wijk, buurt of gebied nogal wat problemen aangepakt zullen moeten worden van financiële, juridische, organisatorische en bestuurlijke aard. Immers, je kunt van het uitvoerend welzijnswerk onmogelijk verlangen dat zij deze gewenste samenhang aan zal weten te brengen zonder dat daarvoor de mogelijkheden worden geschapen.

In de ontwerp tekst van de wet op het Onderwijsvoorrangsbeleid wordt een aantal beleidsterreinen genoemd welke, afgezien van het onderwijs, met elkaar in verband zouden moeten worden gebracht: de basiseducatie, het minderheden- en stadsvernieuwingsbeleid; hierboven hadden we al de gezondheidszorg en sociale diensten genoemd. Allemaal terreinen welke vallen onder de verantwoordelijkheid van verschillende departementen, met hun eigen organisatievoorwaarden en regelgevingen. Voor het aanbrenge van samenhang hierin wordt de gemeenten een schone taak op het bord geschoven: "gegeven deze grote betrokkenheid van de gemeente bij het Onderwijsvoorrangsbeleid en de coördinerende rol die de gemeente heeft met betrekking tot hiermee samenhangend beleid, zijn de ondergetekenden van oordeel dat de gemeente in staat is een belangrijke bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het plaatselijk onderwijsvoorrangsbeleid en aan de afstemming tussen dit beleid en verwante beleidsterreinen." (paragraaf 5.3. p 30 ontwerp wettekst).

Is het voeren van een samenhangend beleid een illusie, en daarmee het onderwijsvoorrangsbeleid een schijnvertoning met wettelijke status, of zijn er toch mogelijkheden om al zo lang bestaande idealen in de praktijk te brengen? Aan welke voorwaarden moet dan voldaan worden?

M.O. organiseerde een gesprek hierover met:

Tineke van Vleuten, free-lance juriste en voormalig lid van de Harmonisatieraad,
Henriëtte van Dongen, wethouder onderwijs in Leiden,

Aad van Holsteijn, koördinerend ambtenaar afdeling Maatschappelijk Werk en Volksgezondheid in de gemeente Den Haag,
Paul Krijnen, ambtenaar afdeling Jeugdzaken en Volksontwikkeling gemeente Amsterdam,
Piet van den Bos, welzijnskoördinator van het voorlopig onderwijsvoor-rangsgebied Helmond,
Corrie van Rijn, ontwikkelingsfunktionaris Zuid t.b.v. het welzijnswerk in onderwijsvoor-rangsgebieden,
Connie Schijf, landelijk ontwikkelingsfunktionaris t.b.v. het welzijnswerk in onderwijsvoor-rangsgebieden en spontane projecten.

Centraal in het toekomstig onderwijsvoor-rangsbeleid staan de posities van de welzijnskoördinator en de gemeente. De welzijnskoördinator wordt geacht het voorwaardenschepend werk te verrichten en de juiste vragen op de juiste instanties los te laten. De gemeente wordt verondersteld de kondities te kreëren om fraaie begrippen als "samenhangend" beleid op uitvoerend niveau mogelijk te maken.

Een van de eerste vragen daarbij is in hoeverre de regelgeving van de verschillende beleidssectoren de inhoudelijke betrokkenheid in de praktijk uitsluit, dan wel mogelijk maakt.

Naast dit praktische aspekt hebben we ook te maken met verschillende visies, bestuurlijke mogelijkheden en politieke prioriteiten.

De inzet van het gesprek is om hier door probleemverheldering en verdieping zicht op te krijgen en strategische consequenties aan te verbinden. De invalshoeken zijn:

1. In hoeverre biedt een aanpak van "onderop" de mogelijkheid vorm te geven aan de gewenste samenhang. Aan welke voorwaarden moet op het niveau van management, bestuurlijke organisatie en faciliteiten minimaal worden voldaan?
2. In de wettekst staat aangegeven dat de gebiedsplannen moeten overeenstemmen met het gemeentebestuur dat op het gebied van edukatie en achterstelling wordt gevoerd. Welke uitgangspunten hanteert de rijksoverheid om na te gaan in hoeverre deze overeenstemming bestaat?
3. O.V.-beleid wordt gezien als beleid dat "bovenop" regulier beleid komt, en daarmee een bepaalde infrastructuur veronderstelt. Hoe verhoudt zich een dergelijke voorwaarde met de bezuinigingen van de laatste jaren en welke garanties zijn er dat o.v.b.-gelden niet worden weggezogen ter leniging van de nood in het reguliere beleid?
4. Iedere gemeente heeft de zorg en verantwoordelijkheid voor haar "kansarmen". Hoe verhoudt zich het o.v.-beleid ten opzichte van de "andere" beleidssectoren welke zich richten op achterstelling? Welke mogelijkheden en belemmeringen zijn er om bestaande sektorzuilen te doorbreken om op gebiedsniveau een samenhangend beleid te ontwikkelen?
5. Wanneer de wethouder onderwijs koördinerend wethouder is, op welke wijze worden dan de welzijnsbelangen behartigd bij de ontwikkeling van het gebieden-beleid, als formeel slechts één welzijnsinstelling per gebied hoeft mee te doen?

Een aanpak van onderop

Aad van Holsteijn heeft, denkend over de mogelijkheden van een aanpak "van onderop", zich eerst afgevraagd welke feitelijke ontwikkelingen er zijn m.b.t. welzijn en o.v.b. In Den Haag zijn er op dit moment 14 onderwijsvoor-rangsgebieden, waarbinnen diverse disciplines samenwerken, nl. onderwijs, onderwijsbegelei-

ding en welzijn. Daarnaast is men bezig met een brede plannenmakerij in het kader van gehele welzijnsplanning op het brede terrein van kinderopvang, maatschappelijke dienstverlening en kulturele minderheden. Op wijkniveau is er sprake van wijkwelzijnsplanning. Van beleidszijde wordt men gekonfronteerd met nieuwe zaken als kumulatiegebiedenbeleid. Wat de stadsvernieuwing betreft: in 13 wijken is men daarin actief. Kortom, een veelheid van activiteiten!

Bij zo'n veelheid en complexiteit van activiteiten vreest de raad het overzicht te verliezen, hetgeen resulteert in de bestuurlijke-beleidsmatige behoefte aan "een totaal-overzicht" en ook in de wens om niet alles vanaf centraal stedelijk niveau te plannen. Vanuit lokaal niveau ontstaat een "top-down"-benadering, waarbij men plannen ontwikkeld wil zien op ander niveau.

Op landelijk niveau hebben alleen de vier grote steden nog enige beleidsruimte t.a.v. de welzijnsplanning middels de welzijnsvereenkomst. "Maar", zegt Aad, "planning en wetgeving is op dat niveau grotendeels een centralistisch gebeuren, dat feitelijk haaks staat op wat in wijken aan welzijnsplanning gebeurt en wat de wet OVB feitelijk beoogt". Kijk je daarentegen naar het niveau van het kind, de school, de buurt, dan zie je volgens Aad diverse actoren die zoeken naar mogelijkheden om wèzenlijk iets aan hun situatie te doen. Zijn konklusie luidt dan ook dat de enige zinvolle en reële benadering een benadering van onderop is. Daar ook moet de probleemdefiniëring plaatsvinden.

Amsterdam heeft zich volgens Paul Krijnen altijd gekenmerkt door een veelheid aan welzijnsinitiatieven. De laatste vijf jaar is men op gemeentelijk niveau voorzichtig bezig hierin structuren aan te brengen, door o.a. te trachten te komen tot een bundeling van werksoorten. Daarnaast is nu een stedelijk bureau koördinatie welzijn bezig met de ontwikkeling van een stedelijk welzijnsplan, naar Paul's mening in feite een toerekening van middelen. Een andere ontwikkeling is dat men werkt aan een intergemeentelijke decentralisatie, waarbij Amsterdam uiteindelijk in 16 stadsdelen zal worden verdeeld.

De gemeentelijke aandacht voor o.v.-beleid moet zich nog verder ontwikkelen. Daarbij speelt mee dat men door bezuinigingen de aandacht in belangrijke mate heeft gericht op het voorkomen van gedwongen ontslagen. Er zijn in Amsterdam twee o.v.-projecten en één v.o.-project. Deze projecten hebben een vrij problematisch verloop gekend. De "verstaanbaarheid" of liever het gebrek daaraan tussen onderwijs en welzijn speelt daarin een grote rol. Bovendien is het welzijnsveld verdeeld. Tussen werksoorten spelen onderling tegenstrijdige belangen. Samenwerking tussen werksoorten staat nog niet direkt bovenaan het lijstje van het welzijnswerk zelf.

Concluderend stelt hij vast dat in de huidige Amsterdamse situatie een ontwikkeling van onderop nog verder vorm moet krijgen. De wetgeving o.v.b. komt - voor zowel het onderwijs als het welzijnswerk - in feite te vroeg.

In de regio Helmond vindt het onderwijsvoorrangswerk zowel in de stad plaats als in de diverse regiogemeentes. Gevolg daarvan is, volgens Piet van den Bos, een grote diversiteit naar inhoud en organisatie van het werk.

Hij vindt het teleurstellend dat in de nieuwe o.v.-wet zo weinig is terug te vinden van de suggesties en ervaringen die de onderwijsstimulerings-projecten hebben opgeleverd t.a.v. de inhoud en de reikwijdte van het onderwijsvoorrangswerk.

Een belangrijke factor voor het slagen van o.v.-beleid zal zijn of de wijze van werken in o.v.-projecten aansluiting vindt in de politiek en in een - deskundig - ambtelijk apparaat. Waar het werk de steun heeft

verworven van plaatselijke politieke partijen en zich heeft verankerd in de plaatselijke gemeenschap, zou meer mogelijk moeten zijn dan alleen de toekenning van rijks gelden en zou een gemeenteraad extra gelden beschikbaar kunnen stellen. Waar het werk daar niet in geslaagd is, zullen bij bezuinigingen de financiën eerder de basis van besluitvorming zijn dan de inhoud van het werk.

In de steden is de verstrengeling met de politiek groter dan op het platteland. Wanneer straks de verschillende ontwikkelingen in stad en dorpen in één gebied moeten worden ondergebracht, geeft dat een extra spanning. Piet signaleert nu al een ontwikkeling waar de belangen van de stad tegenover die van het gebied komen te staan, omdat de stad tracht zijn eigen belangen veilig te stellen. Wanneer dit zou leiden tot de keuze van een onderwijsvoorrangsgebied binnen de stad, zou het platteland feitelijk wordt uitgeschakeld voor onderwijsvoorrangsbeleid. Paul stelt dat een soortgelijke strijd zich ook kan voordoen tussen stadsdelen onderling die tegenstrijdige belangen hebben. Nu al is er sprake van discrepantie tussen de twee al bestaande stadsdelen en de rest van de stad Amsterdam.

Henriëtte van Dongen geeft een aantal knelpunten aan in het onderwijsvoorrangsbeleid:

- Onderwijs heeft altijd al de beschikking gehad over meer middelen dan het welzijnswerk. Het welzijnswerk heeft al vaker met bezuinigingen te maken gehad en stelt in een aantal gevallen dat men slechts mee wil werken onder de voorwaarde dat voor die activiteiten extra middelen beschikbaar komen.
- Er is in Leiden sprake van een slechte samenwerking tussen onderwijs en welzijn. Het onderwijs moet momenteel erg veel tijd investeren in de voorbereiding van de basisschool. Belemmerend is ook het - moeten - werken met een team dat t.a.v. het onderwijsvoorrangsbeleid en samenwerking met welzijn geenszins gelijkgesteld is.
- Ambtelijk zal het onderwijsvoorrangsbeleid gesteund moeten worden en zal men de inzet van welzijn bij o.v. belangrijk moeten vinden. In Leiden wordt gewerkt aan een plan dat uitgaat van het behoud van bestaande arbeidsplaatsen en handhaving van het voorzieningenniveau. Echter, een gedeelte van die arbeidsplaatsen is afgeschermd. Politiek zijn prioriteiten vastgesteld voor het gemeentelijk beleid t.a.v. onderwijsvoorrang en sociaal-kultureel werk. Toewijzing van extra formatieplaatsen geschiedt afhankelijk van prioriteitsstelling van de instelling.
- Het welzijnswerk is zeer verdeeld, zowel naar welzijnssectoren als naar bestuurlijke organisatie. Gevolg is dat het welzijnswerk een veel zwakkere onderhandelingspositie heeft, zowel naar de gemeente als naar het onderwijs. Welzijnsinvloed komt onvoldoende uit de verf en maakt ook in het advies van een werkgroep in Leiden een zeer ondergeschikt deel uit.
- Bestuurlijk/beleidsmatig is het een knelpunt dat je geen grip kunt krijgen op het bijzonder onderwijs. De gemeente kan en mag geen eisen stellen aan het bijzonder onderwijs t.a.v. een samenwerking onderwijs/welzijn. De indruk is, dat deelname aan o.v.-beleid is gebaseerd op het verkrijgen van extra middelen, maar dat de betrokkenheid minimaal is. Op die wijze blijft verkokering in stand.

Volgens Henriëtte is er een discrepantie tussen wat de onderwijsvoorrangswet beoogt en wat feitelijk mogelijk wordt gemaakt! Onderwijsvoorrang wordt van bovenaf opgelegd en er worden geen mogelijkheden geboden om doelstellingen - zoals kokerdoorbreking - uit te werken.

Corrie van Rijn wijst op spontane projekten die er zonder extra middelen toch in geslaagd zijn om op den duur prioriteitsverschuivingen te bewerkstelligen zowel binnen de instelling als in het gemeentelijk beleid. Van groot belang hiervoor is het kunnen "terugvallen" op ambtenaren die zicht hebben op - landelijke - ontwikkelingen en die beschikken over deskundigheid. Ook is de mate van flexibiliteit binnen de instelling van cruciaal belang.

Samenhangend beleid

Vaststellend dat er dus kennelijk én belemmeringen én voorwaarden op alle niveaus aanwezig zijn voor een benadering van onderop, ligt de vraag voor de hand hoe je bestuurlijk en koördinerend zó op kunt treden dat in de uitvoering van beleid geen belemmeringen ontstaan, ófwel dat deze worden weggelaten.

In veel plaatsen kun je echter constateren dat de welzijnssector zeer divers is en dat het welzijnswerk veel moeite heeft om een eigen gezicht te laten zien. Daardoor ook is het moeilijk werkelijk invloed uit te oefenen op gemeentelijk beleid en/of op het onderwijs.

Men zal niet alleen op het niveau van belangenbehartiging maar óók inhoudelijk in staat moeten zijn om afdoende tegenspel te bieden en zich als welzijnswerk in samenhang moeten presenteren.

De situatie in Helmond, waar het welzijnswerk zich wel degelijk samen met onderwijs heeft kunnen profileren, lijkt geen regel voor alle projekten. Welzijnsinstellingen in Den Haag, die óók in de oude projekten actief waren, lijken goed uit de voeten te kunnen in o.v.-beleid. Voor welzijnsinstellingen die nu bij o.v.-beleid betrokken raken, (of zij die in de oude projekten niet echt "uit de verf" zijn gekomen) zijn de verwachtingen minder optimistisch.

Waarom het welzijnswerk zich in Den Haag wel redelijk samenhangend heeft kunnen presenteren is volgens Aad eraan te danken dat er 3 full-time (nu 2,5) koördinatoren voor het welzijnswerk bij het particulier initiatief aangesteld waren. Ook werd men beleidsmatig, maar zeker ook onder druk van de bezuinigingen, min of meer gedwongen tot het zich in samenhang presenteren. In Den Haag funktioneert binnen het welzijnswerk een werkeroverleg o.v.b. Op stedelijk niveau is er een breed overleg van onderwijs en welzijn, waar men onderling afspraken maakt. Dit overleg heeft een adviserende taak naar B & W over de verdeling van middelen en legt plannen voor. De afspraken in het brede overleg worden in het werkeroverleg voorbereid.

Henriëtte vertelt dat in Leiden ook een dergelijk breed overleg funktioneert van vertegenwoordigers uit diverse sectoren, maar dat de getalsmatige verhoudingen een probleem vormen. In dat breed overleg zijn zowel besturen van scholen, als instellingen, leerkrachten als ouders vertegenwoordigd. Het welzijnswerk in zijn geheel blijkt niet in staat blijkt zich voldoende te organiseren en te profileren.

Volgens Corrie is het niet zo dat iedere sektor binnen het brede terrein van welzijn zich ook aangesproken voelt op de term welzijnswerk(er). In een aantal sectoren ervaart men zichzelf niet als behorend tot de sektor welzijnswerk.

Connie Schijf constateert dat het een zeer ingewikkelde zaak blijkt om de welzijnssectoren, die in samenhang met onderwijsvoorrangsbeleid, gebracht zouden moeten worden, ook werkelijk te organiseren in die samenhang die de wet beoogt. Het gaat om vijf terreinen: volwasseneneducatie/basiseducatie, kulturele minderheden, stadsvernieuwing, emancipatie en het probleemcumulatiegebiedenbeleid.

Nog ingewikkelder wordt het als in het kader van onderwijsvoorrangsbeleid nog meer beleidsterreinen betrokken dienen te worden bij het o.v.-beleid. Hoe kan een gemeente strategieën ontwikkelen om hier vorm en

inhoud aan te geven op zo'n wijze dat activiteiten aansluiten bij de probleemanalyse van het gebied. En hoe verhouden de respectievelijke analyses van welzijn en onderwijs zich ten opzichte van de doelstellingen van het onderwijsvoorrangsbeleid?

Volgens Paul is in Amsterdam - onder druk van de bezuinigingen en zonder dat de gemeente daar een gericht beleid op voert - een clustering van werksoorten gaande. De verwachting is vijf clusters zullen ontstaan: bibliotheekwerk, kunstzinnige vorming, culturele minderheden, kinderopvang en buurthuiswerk. Het buurthuiswerk is daarin - ook historisch gezien - de meest geprofileerde en georganiseerde werksoort. De clusters hebben overleg via een centrale werkgroep.

Er is een directe koppeling met een arbeidsplaatsenplan. Subsidiëring vindt plaats via een normering naar achterstandssituaties. De inhoudelijke verantwoordelijkheid ligt bij de instellingen. Controle op prioriteiten vindt achteraf plaats.

De eerste stap in deze beleidsontwikkeling is profilering van de werksoorten. De tweede stap zou moeten zijn: de werksoorten met elkaar in samenhang brengen, maar die schakel ontbreekt nu nog.

Als derde stap zouden die instellingen gezamenlijk met onderwijs aan het werk moeten.

Als je in Den Haag kijkt naar de aanwezigheid van samenhang tussen diverse welzijnssectoren, dan lopen daar volgens Aad binnen o.v.b. twee zaken naast elkaar.

Instellingen krijgen faciliteiten op basis van gebiedsplannen. Er is een stuurgroep die in deze B & W adviseert; de raad beslist uiteindelijk. Daarnaast bestaan sektorale plannen die onderling weinig samenhang hebben, noch dwarsverbanden. Een algemene probleeminventarisatie van de stad is niet voorhanden. Er bestaat wel een - zij het grofmazige - indeling in drie gebieden op basis van achterstandssituatie. Deze indeling correleert echter slechts ten dele met onderwijsvoorrangsgebieden in de stad. Een normering op achterstand lijkt voor de maatschappelijke dienstverlening niet, voor het welzijnswerk vooralsnog wel politiek haalbaar. Bij het sociaal-cultureel werk zijn in 1983 op basis van een aantal criteria middelen beschikbaar gesteld voor de zwaarste achterstandssituaties. Niet wenselijk zou zijn, dat er twee verschillende beleidslijnen t.a.v. maatschappelijke dienstverlening en sociaal-cultureel werk naast elkaar zouden gaan lopen.

De gemeente Den Haag financiert zelf ook een deel van de o.v.b.-activiteiten.

De vrees die Connie uitspreekt dat het onderwijs eventueel ook die middelen die voor het welzijnswerk in o.v.b. beschikbaar zijn, zou willen gaan gebruiken, wordt niet door iedereen onderschreven.

Corrie signaleert een mogelijke ontwikkeling dat gemeentes als belangenhartiger voor het welzijnsdeel in o.v.b. gaan optreden. Van sommige gemeentes kan echter ook verwacht worden dat zij hun investeringen in o.v.b. in dit overgangsjaar zullen gaan terugtrekken om in plaats daarvan alvast een stuk basisedukatie in het o.v.-beleid te stoppen. Gemeentes wegen daarbij af, wat het voor hen oplevert zonder dat het extra investeringen kost of bezuinigingen tot gevolg zal hebben.

Ook ten aanzien van eventuele samenwerkingspartners kunnen gemeentes een - beïnvloedende - rol spelen en zich bijv. sterk maken voor de gezondheidszorg als partner voor het welzijnswerk in o.v.b.

Als belanghebbende bij een aantal welzijnsinstellingen en als bestuurder van het openbaar onderwijs zitten gemeentes dan duidelijk in een dubbelrol, waar ze hun eigen belangen vertegenwoordigen.

Juridische aspecten

Wat Tineke van Vleuten het meest opvalt (en ook ergert) in het o.v.-beleid is het grote verschil tussen wat je zou kunnen noemen de Haagse werkelijkheid en de lokale werkelijkheid. Er is, wellicht nog in ergere mate als ten tijde van de Knelpuntennota, sprake van departementale verkokering. Troost kan zijn, dat uit al dit geharrewar en onderhandelen tenminste nog 11 miljoen loskomt voor o.v.b. en dus voor het welzijn van mensen. Nadeel is dat je daarbij het hele pakket van voorwaarden, regelingen, voorschriften e.d. op de "koop" toe moet nemen.

Een invalshoek voor welzijn zou kunnen zijn, om alleen op lokaal niveau te bekijken wat, binnen de marges van de wet, mogelijk is.

De gemeenten hebben echter weinig bevoegdheden en dus weinig macht. Hun taak m.b.t. het o.v.-beleid beperkt zich tot advisering, met uitzondering van de vier grote steden, die iets meer mogelijkheden hebben. De "macht van de gemeente" bestaat in feite slechts uit de rijksbijdrage-regeling. Wat rest is de "deskundigheidsmacht", die afhankelijk is van het aanwezig en beschikbaar zijn van deskundige ambtenaren.

Met een redelijk cynisme zou je, aldus Tineke, kunnen stellen dat je meer moet kijken naar wat plaatselijk haalbaar is binnen de juridische randvoorwaarden die de wet stelt. De wet daarbij beoordelend naar de letter en niet naar de memorie van toelichting.

Connie vindt een dergelijke benadering juridisch wel juist maar inhoudelijk beperkend. Essentieel is volgens haar het uitgangspunt dat op basis van een gemeenschappelijke situatie-analyse getracht wordt een samenhangend en op elkaar afgestemd beleid te voeren, gericht op het opheffen van achterstanden! En dat is, zegt ze, slechts mogelijk indien je ook in staat bent om de bestaande verkokering te doorbreken en een wezenlijke samenwerking tussen onderwijs en welzijn van de grond te tillen.

Tineke vraagt zich echter af welke reële mogelijkheden je hebt om op gemeentelijk niveau de verkokering te doorbreken. Juist omdat ze grote waarde hecht aan de brede visie van het welzijnswerk m.b.t. het verminderen van onderwijsachterstanden en aan de methodische aanpak die het welzijn hanteert, is zij voorstander van een pragmatische aanpak.

Als je kijkt naar wat haalbaar is, kom je uit op de mogelijkheden die een gemeente kan creëren. De rol van de ambtenaren is daarin vrij cruciaal. Juridisch is de feitelijke situatie zodanig dat de gemeente slechts een adviserende taak heeft t.a.v. onderwijsvoorrangsbeleid, slechts doorgeefluik is voor de welzijnsgelden die via onderwijsvoorrangsbeleid worden verstrekt.

Ten aanzien van het reguliere welzijnswerk kan de gemeente als rechtstreekse subsidiënt uiteraard prioriteiten stellen voor wat betreft de activiteiten, c.q. kan zij overgaan tot subsidiëring onder voorwaarden. In feite kan de gemeente daardoor "sturend" optreden, ook indirect naar o.v.b. In het slechtste geval kan hier het gevaar inschuilten dat de beoogde samenhang en samenwerking niet mogelijk is in de praktijk, omdat het reguliere werk wegbezuinigd zou kunnen worden. De autonomie van de gebieden zoals die bij de onderwijsstimulering bestond is verdwenen. Men moet het in het gebiedsplan melden als de gemeente iets doet op het terrein van onderwijsvoorrangsbeleid.

Henriëtte verwacht dat gemeenten de coördinerende rol zullen eisen als ze een onderwijsvoorrangsbeleid moeten gaan voeren. Het is heel erg afhankelijk van de plaatselijke situatie hoe het o.v.-beleid uiteindelijk vorm en inhoud zal krijgen.

Voor zover het mogelijk en wenselijk is dat de gemeente als coördinator optreedt, adviseert Tineke om alsnog iets te ondernemen m.b.t. de o.v.-wet en de VNG in te schakelen, bijvoorbeeld om op dat niveau een aantal algemene afspraken te maken. De enige andere mogelijkheid om nog iets te bereiken voor welzijn ziet ze in het creëren van een deskundigheidsvoor-

sprong en het goed instrueren van de wethouder en/of welzijnscoördinator.

Verdeling van gelden

Zowel Paul als Henriëtte zouden blij zijn met initiatieven van het welzijnswerk om onderling overleg te voeren over inzet en verdeling van gelden. Alhoewel er ook in het welzijnsveld tegenstrijdige belangen spelen, zou zo'n overleg kunnen voorkomen dat instellingen onderling gaan strijden over de verdeling. Een gemeenteraad zal dan keuzes moeten maken en beslissingen nemen.

De gemeente kan ook direkt naar welzijnsinstellingen druk uitoefenen door zelf voor o.v.b. gericht extra gelden in te zetten d.m.v. toegevoegde regelingen ("worstjesbeleid"). Gevaar van een dergelijke hantering van gerichte subsidiestromen kan zijn dat daarmee een nieuwe verzuiling naar doelgroep in het leven wordt geroepen. Een ander gevaar is dat (de continuïteit van) het instellingsbeleid wordt doorkruist. Aad schat in dat de gemeente Den Haag zal kiezen voor subsidiëring middels extra gelden voor o.v.b. op basis van ingediende plannen. Voor beoordeling en advisering bestaat een adviesgroep (artikel 61) waarin alle disciplines vertegenwoordigd zijn.

Henriëtte meldt dat in Leiden subsidiëring van extra o.v.b.-gelden gebeurt op basis van achterstandsituaties en op basis van plannen. Paul verwacht dat de gemeente Amsterdam wil vasthouden aan een algemene inzet van middelen en het zo weinig mogelijk meebepalen naar de inhoud van het werk, met uitzondering van de inzet van gerichte doelsubsidies. Volgens Corrie kan de gemiddelde welzijnswerker de verschillende potjes en geldstromen nauwelijks meer bijbenen. Enigszins cynisch stelt ze wel wat te voelen voor de inzet van een "subsidioloog" per plaats, die gelegitimeerd zou zijn mogelijke subsidiekanalen op te sporen.

Tineke signaleert twee soorten beleidsruimte. Ten eerste de beleidsruimte binnen de onderwijsvoorrangwet, waar sturing mogelijk lijkt door het gericht inzetten van faciliteiten, gebaseerd op prioriteitsstelling. Ten tweede zijn er mogelijkheden via andere regelingen (die financiën kunnen opleveren), bijv. regelingen in het kader van emancipatie, stadsvernieuwing, culturele minderheden s.c.w., sociale zaken, jeugdbeleid, jeugdhulpverlening, basiseducatie, randgroepjongeren. Waarbij een onderscheid gemaakt zou kunnen worden tussen structurele en incidentele subsidies. Tineke is bezig een overzicht te maken van de mogelijkheden die er op deze terreinen aan subsidies zijn. De departementen weten echter vaak zelf niet welke "stromen" en "potten" zij zelf in huis hebben.

Drie niveaus

Afsluitend constateert Connie dat in de vormgeving van een samenhangend o.v.-beleid vanuit de optiek van het welzijnswerk kennelijk drie niveaus belangrijks zijn en elkaar moeten versterken:

- initiatieven van het uitvoerend welzijnswerk zelf
- het beschikbaar zijn van welzijnscoördinatie als intermediair tussen de verschillende partners in het welzijnswerk
- de deskundigheid van welzijnsambtenaren als voorbereiding bij het stellen van politieke prioriteiten.

De plaatselijke willekeur zou daarbij ondervangen kunnen worden door op het niveau van de VNG tot overleg en afspraken te komen.

Duidelijkheid in de subsidie-technische mogelijkheden is een belangrijk hulpmiddel, maar blijkt niet zo eenvoudig aan te geven zijn.

Er moet nog veel werk worden verzet, voor dat van een samenhangend beleid sprake zal zijn. Van enig pionierswerk op dit terrein is nog nauwelijks sprake.

SAMENWERKING WELZIJN EN V.O.

De uitbreiding van het stimuleringsbeleid naar het Voortgezet Onderwijs betekende voor Maastricht de start op 1 augustus van een onderwijsproject met als deelnemende scholen:

- twee IHNO's/LHNO's
- twee Technische Scholen, waarvan een ITO (Individueel Technisch Onderwijs)
- een LEAO

Per 1 januari 1983 werd toestemming verkregen om als Gekombineerd Integraal Project activiteiten op te starten. Dat hield in dat ook twee welzijnsinstellingen in het Stimuleringsproject V.O. gingen participeren, te weten de Stadsbibliotheek en het Stedelijk Instituut voor Sociaal Werk - sektor Samenlevingsopbouw.

Herman van Asselt is als onderwijsopbouwwerker in dienst van het Stedelijk Instituut en betrokken bij het V.O.-project, hierna LBO-project genoemd, omdat alle deelnemende scholen tot het lager beroepsonderwijs behoren. Zijn verhaal geeft een aantal problemen en perspectieven aan die zich voordoen in de samenwerking tussen welzijnswerk en v.o.

Het eerste projectjaar

In augustus 1983 is het welzijnswerk op de rijdende trein van de onderwijsstimulering gesprongen, die met de LBO-scholen al twee jaar onderweg was. Twee redenen lagen ten grondslag aan het besluit mee te gaan doen:

- Op basis van ervaringen in het werken met de zgn. randgroepjongeren, dat een hoge prioriteit heeft, werd het beleid er op gericht meer specifieke aandacht te besteden aan de leeftijdsgroep tussen 12 en 16 jaar.
- Deze beleidskeuze werd nog versterkt vanuit de positieve ervaringen in het kader van het Combinatiepakket: onderwijsstimulering kleuter/lager onderwijs. Besloten werd twee werkers full-time op het LBO-project te zetten, waarvan één regulier en ondergetekende op projectbasis.

Startfase

Bij de start van het project was duidelijk dat er via een integrale aanpak gewerkt moest worden aan het vergroten van onderwijskansen van jongeren in achterstandssituaties. Duidelijk was ook dat onderwijs en welzijnswerk ieder een heel eigen gebied vormen en dat samenwerking niet zo maar eventjes geregeld kon worden.

Ervaringen elders in het land met betrekking tot samenwerking van beide werkssoorten in een LBO-project waren er niet. Er moest dus gepioneerd worden. In de eerste contacten met de scholen werd al snel duidelijk dat de scholen er vooral aan dachten ons in te schakelen bij de opzet en uitvoering van buitenschoolse activiteiten.

Dat betekende in de praktijk deelname aan allerlei activiteiten met een rekreatief karakter zoals introductie-activiteiten, schoolfeesten en sportdagen. Wij leverden daarbij niet alleen deskundigheid en materiaal, maar ook menskracht. Dat laatste kwam soms goed uit, want niet elke leraar staat te popelen om drie dagen op kamp te gaan...

De inbreng van het welzijnswerk was in het begin beperkt van omvang. Toch was het een bewuste keuze om in deze beginfase soepel met vragen van scholen om te gaan. We zagen de activiteiten namelijk vooral als een mogelijkheid tot het leggen van relaties en het werken aan een juiste beeldvorming.

Dit onder het motto: niet alleen praten maar ook doen.

Behalve het feit dat het welzijnswerk in een reeds twee jaar lopend project stapte, was het ook de grote onbekendheid, onwetendheid en soms

zelfs vijandigheid ten opzichte van elkaar, die een voorzichtig manoeuvreren noodzakelijk maakte.

Ondanks deze bewust gekozen voorzichtige insteek, kwam de samenwerking soms maar moeizaam van de grond. Een aantal docenten stond gereserveerd t.o.v. de door ons voorgestelde programma-inhoud en werkvormen. Voor bepaalde activiteiten op scholen lagen b.v. draaiboeken klaar die al jaren funktioneerden. Het kon gebeuren dat onze bijdrage de vertrouwde gang van zaken wat door elkaar gooide. Zaken die daardoor wat moeizamer verliepen konden dan tot reacties leiden bij docenten in de trant van "waar zijn we aan begonnen, we kunnen het zelf veel beter". Dit soort geluiden werden soms afgewisseld met opmerkingen als "vaag, hoogdravend, betweterig en idealistisch".

Het kwam er voor hen eigenlijk op neer dat samenwerking best mogelijk was als het maar niet gepaard ging met extra tijd (overleg!) en als er maar niks veranderde.

Sommige tiener- en jongerenwerkers op hun beurt bekeken de samenwerking die langzaam maar zeker op gang kwam ook met de nodige argwaan, zij het minder. In hun ogen was de school als instituut dermate gesloten van karakter dat het weggegooide tijd en energie was dit proberen om te buigen. Dit soort houdingen en reacties zijn natuurlijk niet motiverend. We schoven hen niet zonder meer opzij maar lieten er ons nu ook weer niet volledig door ontmoedigen.

Binnen het eigen team bleef het stimuleringsgebeuren bespreekbaar en gaandeweg groeide ieders betrokkenheid. Duidelijk ook vanwege het feit dat in de loop van het schooljaar scholen bereid waren het vertrouwde programma opzij te schuiven en samen met ons een nieuw programma te ontwikkelen; een programma waarin de werkwijze van het welzijnswerk naar voren kon komen en deze ook als een zinvolle aanvulling werd gezien. Zoals bijvoorbeeld de samenstelling van programma's voor activiteiten als vormingsdagen en werkweken. Nieuw voor scholen was meestal het betrekken van leerlingen bij de voorbereiding. Het bleek dat scholen uitstekend activiteiten vóór leerlingen kunnen organiseren, maar dat zij terugschrikken voor het idee dat zaken ook dóór leerlingen kunnen worden georganiseerd, uitgaande van wat zij leuk en interessant vinden. Onze invalshoek won veld; het vooraf samen bepalen slaat beter aan dan achteraf informeren en leerlingen voelen zich meer betrokken. Het verlenen van medewerking aan de opzet en uitvoering van activiteiten miste zijn uitwerking niet. Behalve het verduidelijken van de eigen werkwijze, boden de werkzaamheden ook de mogelijkheid met elkaar - docenten en tiener- en jongerenwerkers - van gedachten te wisselen over problemen die elk van hen in zijn werk tegenkomt. Dit leverde de nodige herkenning op en droeg bij tot meer wederzijds begrip.

Een positief gevolg van dit soort contacten was het ontstaan van een klimaat waarin onze bijdrage niet enkel als bedreigend werd beschouwd. Dit bleek o.a. uit het feit dat docenten aangaven dat de aanpak van problemen waar de school mee gekonfronteerd wordt (b.v. spijbelen, demotivatie) niet alleen een zaak van de school is, maar dat ook het sociaal cultureel werk, maatschappelijk werk, ouders e.d. een positieve bijdrage kunnen leveren.

Het zal de lezer niet verwonderen dat dit positieve effect zich niet uitstrekte over het totale docententeam. Relatief zijn er toch nog weinig docenten die bovenstaande visie hebben of aan het ontwikkelen zijn en zij behoren nogal eens tot die groep docenten die boven aan de afvloeiingslijst staan.

Bovendien kan het voorkomen dat zij door hun collega's met de nodige argwaan worden bekeken. Dat kan voor jou als werker weer tot gevolg hebben dat het opzetten van activiteiten, samen met gemotiveerde docen-

ten, je bij een deel van het docententeam bij voorbaat verdacht maakt. Het kan zelfs betekenen dat je, al dan niet bewust meewerkt aan een verdere verscherping van een bepaald konflikt binnen het totale team. En dat kan weer vervelende konsekwenties hebben in het streven het stimuleringsgebeuren te ontwikkelen tot een zaak die gedragen wordt in de gehele school.

Zonder nu dieper in te gaan op de vraag op welke manier hiermee methodisch kan/moet worden omgegaan, zal duidelijk zijn dat het werken in het projekt een voortdurend laveren is geweest.

Aan het einde van het eerste projektjaar was de konklusie van zowel het onderwijs als van het welzijnswerk dat er weliswaar sprake was geweest van een langzame start, maar wel één met perspektieven voor verdere samenwerking. Dat betekende overigens niet dat hiermee de plaats en de funktie van het welzijnswerk in het LBO-projekt automatisch duidelijk was. Aan aan het begin van dit schooljaar zijn afspraken gemaakt, die erin resulteerden dat de positie van het welzijnswerk ten opzichte van het onderwijs gelijkwaardig werd.

Deze gunstige ontwikkeling in de richting van een integrale aanpak van onderwijsachterstanden verloopt daarmee dit schooljaar overigens niet ineens probleemloos.

De problemen die de ongelijke start van onderwijs en welzijnswerk met zich meebracht, werken nog steeds door en doen zich vooral voelen in het ontbreken van een gezamenlijke probleemanalyse. Toch is er dit jaar meer aandacht geschonken aan een gezamenlijke bepaling van kneipunten en prioriteiten. Ik wil dit wat nader toelichten aan de hand van een van de aandachtsvelden binnen het LBO-projekt en wel "schoolverzuim".

Schoolverzuim

Zowel binnen het onderwijs als in de uitvoeringspraktijk van het tiener- en jongerenwerk wordt gekonstateerd dat de schoolloopbaan van steeds meer jongeren moeizaam verloopt. Dat dit geen exclusief verschijnsel is voor Maastricht blijkt wel uit de talloze krantenartikelen, brochures e.d., waarin gesproken wordt van een "onrustbarende toename van het aantal spijbelaars".

Al deze aandacht betekent natuurlijk niet dat spijbelen eerst dit jaar de kop opsteekt. Het betekent ook niet dat eerst nu wordt bekeken op welke manier het probleem kan worden aangepakt. Een verworvenheid van de samenwerking onderwijs-welzijnswerk in Maastricht is wel dat beide partners samen een aanpak aan het ontwikkelen zijn in een poging het schoolverzuim terug te dringen. Dit gebeurt zowel op het preventieve als het curatieve vlak.

Hulp van en samenwerking met het welzijnswerk is hard nodig, dit vanuit de overtuiging dat schoolverzuim niet kan worden gefsoleerd tot een onderwijsprobleem. Besloten is wat de preventieve aanpak betreft, met de Technische School een samenwerkingsprojekt te starten ten behoeve van de klassen in het tweede leerjaar - afdeling Individueel Onderwijs.

Daartoe werd een werkgroep in het leven geroepen, bestaande uit drie docenten en ondergetekende. De werkgroep heeft dit jaar een aantal projekten opgezet waarvoor elke klas een aantal keren één dag is vrijge-roosterd. Binnenkort vindt in de Ardennen een tweedaags kamp plaats als afsluiting van dit eerste projekt "schoolverzuim".

Centraal in deze projekten staan kreatieve en sociale vormingsdoelen, zoals het bevorderen van samenwerking en het nemen van eigen initiatief, het dragen van verantwoordelijkheid. De projekten vinden plaats in een buurthuis.

De werkgroep, hierin gesteund door de direktie, is van mening dat de inhoud van dit soort dagen beter tot zijn recht komt als de leerlingen

buiten de schoolmuren bezig zijn. Zo is er bijvoorbeeld, afgezien van begin- en eindtijd, geen enkele binding aan de klok. Bovendien zijn leraren en leerlingen de hele dag samen, dus ook tijdens de pauzes en dat komt de informele contacten ten goede.

Hoewel in dit schooljaar pas een eerste aanzet is gegeven en de werkgroep goed beseft dat dit nog maar het begin is van een lange weg, blijkt dat de projecten bijdragen aan een betere relatie leerling-leerling en leerling-leraar en dat de betrokkenheid bij het reguliere lesgebeuren er niet verder op achteruit lijkt te gaan.

Het project mag geen doel op zich worden. Een duidelijke binding met alles wat verder in de school gebeurt is noodzakelijk. Met dit uitgangspunt stuit de werkgroep echter wel op een aantal problemen, zoals:

- Het appèl op een andere houding, een meer spontane en ongedwongen houding is niet voor elke leraar gemakkelijk te beantwoorden. De vertrouwde positie moet worden losgelaten. Je moet je eigen houding en mening ter discussie durven stellen.
- Leerlingen moeten de mogelijkheid krijgen zelf met programma's te komen. Leerlingen zijn dit vaak niet gewend, zij zullen dus hiertoe gestimuleerd moeten worden.

In de praktijk van het afgelopen jaar kwam het er voor een deel op neer dat al werkende, met vallen en opstaan, methodieken moesten worden eigen gemaakt. Of te wel: "Het buurthuis als leer- en vormingsplek voor leerlingen en leraren."

De inbreng van het welzijnswerk heeft betrekking op het ondersteunen van leraren in hun veranderende rol. Daarin is aandacht voor methodische aspecten zoals het aandragen van en leren hanteren van werkvormen die leiden tot een groepsgebeuren, het bevorderen van het krijgen van inzicht in groepsprocessen, het leren motiveren van leerlingen.

Ook is er aandacht voor het op gang brengen van discussies als team over de doelstellingen van het project en de visie die eraan ten grondslag ligt. Bovendien wordt meegewerkt aan de opzet en uitvoering.

De werkgroep beseft dat de realisering van bovenstaande aandachtspunten een proces van jaren zal zijn, als het proces al op gang kan blijven. Dit laatste punt heeft overigens betrekking op het totale stimuleringsgebeuren.

Terugloop van het aantal leerlingen, met name in het lager beroeps onderwijs, brengt met zich mee dat een aantal leraren moet afvloeien. Een wettelijke regeling is er de oorzaak van dat vooral de jongere leraren op de schopstoel zitten: de laatst gekomenen vliegen er het eerst uit. Dan is er nog het voorstel van het ministerie om de opheffingsnorm voor een school op te trekken tot 60 leerlingen per leerjaar.

De HOS-nota tenslotte, brengt met zich mee dat docenten die nu nog stimuleringsuren hebben sterk betwijfelen of zij dat het komende jaar ook weer willen. Het kan namelijk nadelige consequenties hebben voor de opgebouwde rechtspositie.

Bovenstaande, samen met bezuinigingen in het welzijnswerk, heeft tot gevolg dat op gang gebrachte vernieuwingen, veranderingen en samenwerkingsprojecten in hun continuïteit en voortgang bedreigd worden.

Herman van Asselt
 Stos - V.O.-project Maastricht
 Hoogbrugstraat 42, 6221 CS Maastricht.

ONDERWIJSOPBOUWWERK EN EDUCATIE

Inleiding

De Stedelijke Stichting Sociaal Cultureel Werk in Sittard bestaat sinds 1979 en is een "fusieprodukt" van een clubhuis ("opbouwwerk in bijzondere situaties"), een buurthuis en "inspraakwerkzaamheden rond stadsvernieuwing" (werkgroep 2000).

De grootste inbreng bij deze fusie, zowel wat werkkraft als bestaand werk betreft, werd geleverd vanuit het als eerste genoemde clubhuis. Dit clubhuis is gelegen in een arbeiderswijk van Sittard en werkt al sinds de jaren dertig kleinschalig en letterlijk in de buurt.

Het werkplan van de Stedelijke Stichting omvat nu naast buurtwerkactiviteiten in een aantal Sittardse wijken, alfabetiseringswerk, tweede kans onderwijs voor vrouwen, educatieve activiteiten voor culturele minderheden, werkzaamheden met en ten aanzien van uitkeringsgerechtigden en niet actieven. In twee wijken vinden in het kader van de werkzaamheden in die buurt onderwijsopbouwwerkactiviteiten plaats. Dat laatste heeft ertoe geleid dat samen met "anderen" een aanvraag voor toewijzing van een onderwijsvoorrankingsgebied in de westelijke Mijnstreek wordt voorbereid.

Kortheidshalve wordt vermeld dat de "stichting" wenst te werken in achterstandswijken, zich richtend op de behoeften van doelgroepen wat betreft na te streven oplossingen. De activiteiten zijn duidelijk gericht op zelfontplooiing (zelfvertrouwen etc.) van mensen. Daarbij worden problemen en mensen benaderd in hun "totale situatie" in de buurt. Oplossingen "op facetten" worden niet nagestreefd.

Eerste activiteiten

Onderwijsopbouwwerkactiviteiten, alfabetisering en tweede kans onderwijs zijn vanuit het eerder genoemde clubhuis in het werk "geslopen". De eerste aanzetten daartoe liggen in het begin van de jaren 70. Binnen het kinder- en tienerwerk liep je aan tegen een afkeer tegen alles wat met school te maken had. Ouders kankerden alleen maar over hun contacten met leerkrachten en de onderwijskansen van hun kinderen.

Een eerste signalering naar de scholen ter plaatse leverde alleen maar een grotere verwijdering naar ouders en clubhuis op. Tegelijkertijd constateerde je in eigen huis dat ouders binnen een peuteropvang van het clubhuis niet verder dan de voordeur kwamen. Er werd van hen ook niet verwacht dat ze iets méér deden, ondanks al onze opmerkingen die we naar scholen maakten over het "serieus" nemen van de ouders.

Dat leidde, na heftige interne discussies, tot de simpele constatering dat wanneer je wilt verwachten dat ouders zelf als een soort breekijzer t.o.v. "onderwijs" gaan fungeren, je behoorlijk wat moet doen aan het sterk maken van zo'n groep ouders. We zijn aan de slag gegaan met ouders vanuit de peuteropvang. Eerst ging het om mee laten praten over activiteiten, mee laten organiseren, mee laten uitvoeren van activiteiten. Dan groeit een interesse voor wat zo'n clubhuis nu eigenlijk financieel met de opvang van peuters doet en om wat de "instelling" zich van deze opvang voorstelt. Men gaat daarover meepraten en wil zaken veranderd zien.

Binnen anderhalf jaar leidde dat tot het verzelfstandigen van deze opvang. De peuterspeelzaal werd een stichting. De ouders vormden het bestuur; zij werden financieel onafhankelijk van de stichting. De peuterleidster van de stichting begeleidde niet meer alleen kinderen, maar ging zich bezighouden met het ouderbestuur en de leidsters die door ouders, uit eigen midden, geworven werden.

Deze ontwikkeling leverde nevenverschijnselen op:

- Ouders waren niet gewend om buiten gezin of buurt te functioneren. Om deze belemmering weg te nemen werden thema's en onderwerpen ingebouwd.
- Individueel konden mensen niet mee door een gebrekkige schoolopleiding. Aan hen werd in kleine groepjes dan wel individueel hulp geboden.
- In gezinnen ontstonden problemen omdat "moeder de vrouw" buiten het gezin actief werd en plotseling over zaken ging praten waar ze zich nog nooit over had laten horen (opvoeding, andere kinderen opvangen in de speelzaal etc.). Contacten met vaders, zowel in huisbezoeken als bij activiteiten, werkten in het algemeen goed.

Om misverstanden te vermijden: we willen hier niet de indruk wekken dat in deze tijd al duidelijk aan alfabetisering, tweede kans onderwijs en roldoorbreking werd gedaan. Opvallend is wel dat in een later stadium - toen zowel andere activiteiten binnen het onderwijs als andere buurtwerkactiviteiten leidden tot de keuze om gericht alfabetisering en tweede kans onderwijs in projectvorm aan te bieden - er zonder moeite en werving "groepen gevuld" werden vanuit deze eerste activiteiten binnen onder andere het peuterwerk.

Breekijzer onderwijs

De ontwikkeling binnen de peuteropvang ging inderdaad tevens als een breekijzer werken naar het onderwijs. Na twee jaar werd de kleuterschool geconfronteerd met een groep ouders, die bij de aanmelding van het kind kwam vertellen dat ze verwachtte dat ze net als binnen de peuterspeelzaal konden meepraten en mee organiseren. Omdat men niet wist wat men met dat "soort ouders" aan moest, werd de hulp van werkers van het clubhuis ingeroepen.

Dat leidde tot het starten van oudergroepen binnen de kleuterschool. Ook leidde het de eerste jaren tot een hoop geruzie met kleuterleidsters omdat een koffiemorgen alleen maar die opmerkingen oplevert die men als school niet wil horen. Als ouders dan ook nog verwachten dat daar iets mee gedaan wordt, twijfelt men aan de goede bedoelingen. Omdat ouders stug op deze wijze bleven voortgaan en ook omdat bleek dat ouders zaken die ze toezeggen, wat betreft organisatie en meedoen bij de opvang, kunnen waarmaken, werd op een bepaald moment de kleuterschool van tegenstander een voorstander van ouderbetrokkenheid.

Zo onstond een goed werkklimaat en werkte het hele gebeuren uitnodigend voor ouders. Hierdoor breidde de groep ouders zich uit en kwamen er ook mensen op af die zich altijd afzijdig hadden gehouden en waarvan men altijd dacht dat "ze zich toch nergens voor interesseerden". Overigens ging op hetzelfde moment de kleuterschool bij de lagere school in de wijk bepleiten dat de door "hun" gestarte werkwijze met ouders in de school doorgetrokken moest worden. Dat gebeurde dan ook. Het proces en de stagnaties in de ontwikkeling verliepen gelijk als bij de kleuterschool. Sinds een vijftal jaar "ligt" de lijn speelzaal - kleuterlagere school er echter.

Deze lijn heeft er twee jaar geleden voor gezorgd dat in een andere wijk de school ter plaatse het initiatief nam om soortgelijk bezig te willen zijn. Omdat de weerstand bij het onderwijs daar niet eerst afgebroken hoefde te worden door bewijzen vanuit de uitvoering, kwam de zaak daar ontzettend snel op gang.

Een aantal zaken zijn naar aanleiding van deze ontwikkeling waard om vermeld te worden:

- De benadering is kleinschalig (geweest). Dat was overzichtelijk en leidde snel tot pragmatisch werken.
- Je moet er als instelling tijd (en geld) aan besteden. Een werker

- "haalt niets uit" wanneer hij alleen maar zorgt voor voorwaarden voor opvang etc. Hij moet "bij de ouders" zijn. Alleen dan vang je signalen van ouders (en school) op. En zo zie je hoe goedbedoelde afspraken door de houding, de reactie van iemand verknald worden. Dat is intensief werken, maar levert wel een werkklimaat op zoals geschetst. Tenminste als je met het signaleerde "du moment" iets doet.
- Signalen beperken zich dan niet alleen tot school en onderwijs. Je hoort zaken over het huis, het gezin, de angst om naar andere diensten te gaan, de onbekendheid met regelingen, het ongelooft in eigen kunnen. In de activiteiten wordt hier als aanzet aandacht aan besteed. Het leidde op dat moment tot het scheppen van eigen voorzieningen: vrouwengroepen tweede kans onderwijs, alfabetisering. Het nauwe contact tussen deze projecten en hun oorsprong lees je nu nog af uit "de toevoer van nieuwe cursisten" en aan de programma's, waar gericht aandacht wordt besteed aan ontwikkelingen binnen de wet op het basisonderwijs, de totstandkoming van medezeggenschapsraden, het betrekken van de schoolbegeleidingsdienst bij werkzaamheden enz. Deelnemers die ooit schuchter binnen het onderwijs begonnen, fungeren nu als stuwende krachten binnen educatieve projecten, zorgen voor werving en leveren een bijdrage in de programmering.

Hen Meertens, opbouwwerker onderwijs
en aandachtsfunctionaris educatie,
Stedelijke Stichting Sociaal Cultureel
Werk Sittard, Geldersestraat 26 b,
6136 AT Sittard

BIBLIOTHEEK EN ONDERWIJSSTIMULERING: DE UITSTRALING VAN EEN KLEINE UITLEENPOST

"De Laares" is een kleine buurt in Enschede met veel problemen: werkloosheid, verkrotting en achterstand. Voor de bewoners van deze wijk was de centrale bibliotheek letterlijk en figuurlijk ver weg. In 1978 vroeg de actieve buurtcommissie om een bibliotheekvoorziening in de wijk. De directie van de openbare bibliotheek en de gemeente wilden hieraan meewerken. Een leegstaand oud badhuis kon in 1979 worden omgebouwd tot buurthuis, en daarin werd 32 vierkante meter gereserveerd voor de uitleenpost; 16 vierkante meter voor een jeugdafdeling en een even groot stuk voor een volwassenafdeling. Het buurthuis ligt zeer centraal in de wijk. Aan de ene kant grenst het aan de lagere school, aan de andere kant aan de kleuterschool. Ook is op kleine afstand (in een speeltuin) een crèche.

De uitleenpost is op drie verschillende dagen geopend met een totaal van 7 openingsuren per week. Er is één bibliothecaris, die naast de openingsuren, 7 uren beschikbaar heeft voor stimuleringsactiviteiten, collectievorming en administratie. Verder wordt gewerkt met 6 vrijwilligers uit de buurt om bij de uitleendienst te assisteren en de uitleenpost draaiende te houden. Deze medewerkers worden via een oproep in de wijkkrant geworven. Zij kennen de wijk en vormen een onmisbaar element omdat zij het eigene en vertrouwde van de buurtbibliotheek versterken. Zo stimuleren zij hun medebuurtbewoners die zij ontmoeten op clubs, koffie-ochtenden, in winkeld e.d. eens een kijkje te gaan nemen in de bibliotheek. Via deze werkmethode zijn veel mensen lid geworden. De drempel is mede lager doordat er bekenden in de uitleenpost werken. Sinds 1981 wordt de uitleenpost qua personeelsuren gesubsidieerd door het Onderwijsstimuleringsproject Enschede (OSPE), omdat de post is gevestigd in een o.s.p.-buurt.

De plaats van de bibliotheek in de wijk

Doordat de buurt klein is, kunnen vanuit de uitleenpost intensieve contacten worden onderhouden met de buurtbewoners en kan in samenwerking met andere wijkorganisaties worden bijgedragen aan het vergroten van hun ontplooiingsmogelijkheden, in het bijzonder die van kinderen.

Dat de uitleenpost gevestigd is in het buurthuis heeft daarop een gunstige invloed. De uitleenpost fungeert als ontmoetingsplaats waar iedereen gemakkelijk even kan binnenlopen voor een praatje, een afspraak of het lenen van een boek. Tevens biedt dat de gelegenheid nieuwe boeken onder de aandacht te brengen van degenen die in het buurthuis bijeenkomen: zoals kaartspelers, biljarters of leden van een bloemschikclub. Dit wekt vaak de belangstelling voor andere boeken op. Wil men bij de activiteiten in het buurthuis boeken gebruiken, maar is de uitleenpost gesloten, dan zorgt de buurtwerkster of de beheerder van het buurthuis ervoor dat men de gewenste boeken krijgt.

De wijkorganisaties zijn eveneens in het buurthuis gevestigd. Dit vergemakkelijkt de onderlinge samenwerking. Vanuit de uitleenpost worden met en voor de wijkbewoners georganiseerde activiteiten ondersteund, terwijl over en weer wordt verwezen naar elkaars werk. Zo bestaat er samenwerking met medewerkers van het buurthuis en de crèche rond activiteiten als koffie-ochtenden, spelmiddagen e.d. Er wordt samengewerkt met de spel-otheek, de woensdagmiddagclub, met de buurtcommissie en met de leerkrachten van beide scholen.

Hoewel de uitleenpost bestemd is voor alle buurtbewoners, wordt niettemin extra aandacht besteed aan de schoolgaande jeugd en aan de leerkrachten van de kleuter- en lagere school.

Zodra er een bibliotheek in de wijk gekomen was, konden de kinderen zelf naar de bibliotheek gaan. Dat proberen we te stimuleren door de collectie zodanig samen te stellen dat die aansluit bij de wensen van de kinderen. (Vaak is de moeilijkheidsgraad van de boeken te hoog en het valt niet mee boeken te vinden over voor deze kinderen herkenbare situaties).

Het gebruik van de bibliotheek wordt ook gestimuleerd door de leerkrachten van de twee scholen in de wijk. Onder schooltijd gaan de kinderen naar de bibliotheek om boeken uit te zoeken, die gebruikt kunnen worden bij projecten. Overleg met de leerkrachten is uiteraard van groot belang om hierop in te spelen. Als de in de klas te bespreken onderwerpen te voren aan ons worden gemeld, kunnen we daar de juiste boeken bij zoeken. Daarvoor kan ook worden geput uit de collectie van de centrale bibliotheek.

Naast boeken "waaruit je iets kunt leren", bezit de uitleenpost ook een collectie leesboeken, om de kinderen te stimuleren voor hun plezier te lezen. Door promotie (voorlezen, tentoonstelling e.d.) worden deze boeken aanbevolen.

De leerkrachten vormen een belangrijke schakel tussen de leerlingen en de bibliotheek. Zij sturen de kinderen naar de bibliotheek om materiaal te halen ter ondersteuning van een project. Als zij goed op de hoogte zijn van wat daar aanwezig is, kunnen zij de kinderen gericht verwijzen. Daarom worden in wederzijds overleg nieuwe projecten opgezet en worden de mogelijkheden bekeken voor samenwerking.

Ondersteuning bij de les

In het kader van het stimuleringsproject in "De Laares" is op verzoek van de leerkrachten van de lagere school vanuit de bibliotheek ondersteuning verleend bij de lessen thematisch werken in de tweede klas. Deze klas werkt het hele jaar met vastliggende thema's, zoals "in de lente" of "op de markt".

In onderling overleg kwamen we tot de volgende opzet:

- Aan het begin van het schooljaar krijgen de kinderen van de tweede klas in groepjes van vier een rondleiding door de uitleenpost ter kennismaking en ter voorbereiding op de projecten.
- Tijdens de projecten komen alle kinderen in groepjes een keer in de week naar de bibliotheek, voor driekwart uur. Er wordt dan iets voorgelezen dat met het thema te maken heeft, daarna wordt er gepraat over het verhaal. De kinderen schrijven vervolgens in eigen woorden het verhaal op (taalstimulering) en er wordt een tekening bij gemaakt. Ze krijgen daar voldoende tijd voor, want voor de meeste 2e klassers is schrijven nog een zware opgave.
- De kinderen zoeken een boek uit om mee te nemen naar de klas.
- In de klas wordt aan de andere kinderen verteld wat er in de bibliotheek is gedaan; het geschreven en getekende verslag komt daarbij van pas.
- De boeken in de klas worden gebruikt bij individueel lezen, bij voorlezen en bij het schrijven over het project. Ter afsluiting wordt een diaserie over het thema vertoond.
- De kinderen komen weer in groepjes naar de bibliotheek om de boeken terug te brengen en om te vertellen wat ze ermee gedaan hebben.

In het overleg over dit project werd afgesproken dat de leerkracht de stimulering in de klas verzorgde en de bibliothecaris de activiteit in de bibliotheek, in samenwerking met een vrijwilliger. In een later stadium zou deze vrijwilligster de begeleiding van de kinderen in de bibliotheek van de bibliothecaris overnemen. Die zou dan alleen de selectie van de boeken blijven verzorgen en bij de organisatie als geheel betrokken blijven.

Uitvoering van de plannen

Bij de uitvoering van de plannen bleek dat de kinderen enthousiast waren als ze naar de bibliotheek kwamen om te werken. In de bibliotheek werd getraind in geconcentreerd luisteren en chronologisch navertellen van een verhaal. De kinderen, die niet of nauwelijks eerder met boeken hadden gewerkt, vonden het wel moeilijk om naar een verhaal te luisteren en om het in hun eigen woorden na te vertellen.

De individuele begeleiding werkte goed. De kinderen hadden genoeg tijd om aan het verslag te werken of een tekening te maken. Er werd ruim tijd genomen voor het uitzoeken van de boeken, waarbij werd gekeken of het niveau goed was en of het verhaal aansloot bij de interesse van het kind. Bij twijfel werd de mening van de leerkracht gevraagd.

Nog niet eerder was op deze school zo actief met boeken gewerkt. De kinderen waren erg betrokken bij alles. Ze mochten ook veel zelf doen, waardoor ze zich verantwoordelijk voelden voor het verloop van het project. Bij de uitvoering lieten we erop dat de kinderen niet werden opgejut de boeken snel te lezen. Ze konden hun eigen tempo bepalen. In de loop van het project werd de begeleiding in de bibliotheek net zo vertrouwd voor de kinderen als de school. Drempelvrees was verdwenen en de kinderen zijn ook allemaal lid geworden van de bibliotheek. Zelfs kinderen, die anders nooit wilden lezen kwamen nu wel in de bibliotheek om te lezen of te luisteren naar het voorlezen op woensdagmiddag. De meeste kinderen die een jaar lang zo intensief begeleid zijn in de toenmalige tweede klas, komen nog regelmatig boeken halen voor schoolprojecten of om mee naar huis te nemen. Wel is een aantal kinderen afgevallen. In de derde klas werd ook niet meer zo intensief aandacht geschonken aan de bibliotheek.

Begeleiding tijdrovend

De begeleiding van de kinderen vergde veel tijd van de bibliothecaris,

elke week één middag gedurende het gehele schooljaar. Ook de voorbereiding was tijdrovend. Naast overleg met de leerkracht en de vrijwilligster (2 ochtenden overleg per project) en de noodzakelijke bijstelling en evaluatie halverwege de projecten, diende ook de collectie boeken te worden samengesteld.

Een tegenvaller was dat de buurtbewoonster stopte met begeleiden omdat het project te veel tijd kostte. Bovendien vond ze het een te zware taak om op deze intensieve manier met kinderen te werken.

Na het eerste jaar werd besloten op een andere manier verder te gaan. Gebleven is dat de kinderen van de 2e klas naar de bibliotheek komen om boeken uit te zoeken voor een project of thema. Hierbij worden ze door ons intensief begeleid; we laten zien welke boeken er zijn en vertellen waar de boeken over gaan.

Anders is dat voorlezen en de verdere verwerking nu in de klas gebeurt. Dat betekent dat de leerkracht zich altijd moet voorbereiden en op de hoogte moet zijn van de verwerkingsmogelijkheden. Via "projectkisten" hebben wij hierin voorzien. Een projectkist (per onderwerp gesorteerd) bevat een ringband met suggesties over wat met de bijgeleverde boeken kan worden gedaan.

Tenslotte

De aanpak in "De Laares" heeft naar ons oordeel zo goed gewerkt, dat dit project beslist zou moeten worden voortgezet. Er zijn immers een aantal uitgesproken gunstige aspecten te herkennen. Zo is het voordeel van de buurtbibliotheek dat de kinderen onder schooltijd de bibliotheek kunnen bezoeken en er buiten openingstijden, in overleg met de vrijwilligster, terecht kunnen. Het verschil met een bibliobus, die slechts een paar uur per week in een buurt beschikbaar is en waarin de kinderen niet kunnen werken, is evident.

Door de kleinschaligheid van en het persoonlijke contact in een uitleenpost worden de kinderen gestimuleerd kennis te maken met materialen en ermee te werken, wat niet eerder mogelijk was.

Het bovenstaande is een samenvatting van een artikel van Marjan Sorgdrager, opgenomen in de onlangs verschenen publikatie "Bibliotheken en onderwijsstimulering; werkervaringen van bibliothecaressen". De publikatie is een balans van tien jaar betrokkenheid van het openbare bibliotheekwerk bij onderwijsstimulering, bestemd voor bibliotheekfunctionarissen, onderwijskrachten en welzijnswerkers die op enigerlei wijze zijn (of zullen worden) betrokken bij het onderwijsvoorrangswerk. De publikatie bevat een algemeen gedeelte over de bijdrage van openbare bibliotheken aan onderwijsstimulering en een gedeelte met de weergave van praktijkervaringen in de voormalige onderwijsstimuleringsprojecten en combinatiepakketten.

De publikatie "Bibliotheken en onderwijsstimulering" kan worden besteld bij het Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum (NBLC), afd. orderadministratie, postbus 93054, 2509 AB Den Haag. Bestelnummer: 126 49. Prijs fl. 15,75.

HSA001000033
33
Tijschriften MOISSN:
0168-06SX

is een mededelingenblad voor het opbouwwerk.

M.O. verschijnt ten minste tienmaal per jaar: 6 gewone en 4 themanummers. Een abonnement kost fl. 30,-. Bij meer-abonnementen reductie op aanvraag. Losse nrs. fl. 4,25, themanrs. fl. 5,-, excl.porto.

Prins Mauritslaan 26
2582 LS Den Haag
070-521354Samenstelling: Bart Lammers, Connie Schijf,
Charlotte Krop.