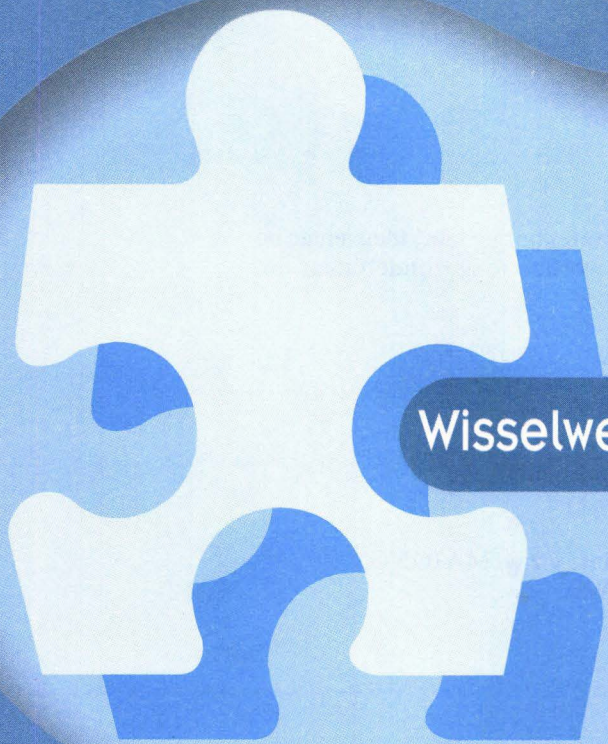


Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 11, nummer 1, maart 2000



Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk

wel wijs

Majona

Maatschappij-
en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie:

Eva Adriaensens - Maria Bouverne-De Bie - Lieve Cattrijsse (voorzitter) -
Marijke Declair - Eef Goedseels - Lieve Hoffelinck - Hugo Sacreas - Jan Tallon -
Laurent Thys - Bea Vandewiele - Katleen Van Heule - Guy Redig - Inge Van de Walle - Mieke Van Nuland - Dirk Verbist - Griet Verschelden - Nicole Vettenburg - Katleen Walravens.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Hooverplein 10
3000 LEUVEN

Tel. 016/32.52.37 Fax. 016/32.54.68 E-mail: nicole.vettenburg@law.kuleuven.ac.be

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

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

700 bfr. voor organisaties en instellingen; 500 bfr. voor particulieren;

450 bfr. voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en

900 bfr. voor buitenlandse abonnementen.

Bedrag over te schrijven op rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG,
Hooverplein, 10 - 3000 Leuven, met vermelding "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 KESSEL-LO.

HET AMBTSGEHEIM VAN LEERKRACHTEN EN PMS-MEDEWERKERS*

Spreeken of zwijgen

Hoe ga je om met een leerling die komt vertellen dat hij/zij illegale drugs gebruikt, zelfmoord overweegt, het slachtoffer is van incest,...? Heb je de plicht dat te melden? Zo ja, aan wie? Zo nee, mag je het melden als je het zelf kwijt wil? Zo ja, aan wie? Als je op school illegale drugs ontdekt, weet je dat je die moet overhandigen aan rijkswacht of politie want je mag zelf geen illegale producten in handen hebben. Maar ben je ook verplicht te antwoorden als de politie vraagt wie de bezitter van de drugs was? En moet de leerling eigenlijk vooraf op de hoogte gebracht worden van jouw rechten en plichten? Is er zwijgplicht, of integendeel spreekplicht? En hebben leerkrachten zoiets als zwijgrecht? En hebben ze ook spreekrecht?

Alle vier bestaan ze: zwijgplicht, spreekplicht, zwijgrecht en spreekrecht. Onder welke omstandigheden een leerkracht zich op één van de vier mag beroepen, is een ander paar mouwen. Als we ons een weg proberen te banen in de doolhof van juridisch jargon, blijkt er een fundamenteel verschil te bestaan tussen de positie van de vertrouwensleerkracht/leerlingenbegeleider enerzijds, en die van de PMS-medewerker anderzijds.

Zwijgplicht is het wettelijk verbod om beroepsgeheimen aan anderen mee te delen, ook al zou je dat wel willen.

Zwijgrecht is het recht om niet te spreken, ook als je hiertoe uitdrukkelijk uitgenodigd wordt.

Spreekplicht is de verplichting om mee te delen wat je weet, ook als je daar helemaal geen zin in hebt.

Spreekrecht is het recht om feiten te melden, wat ook de consequenties voor de betrokkenen mogen zijn.

Zwijgplicht en zwijgrecht horen bij elkaar, net zoals spreekplicht en spreekrecht bij elkaar horen. Ofwel moet je en mag je zwijgen, ofwel moet je en mag je spreken.

Enkel dragers van een 'echt beroepsgeheim' zijn niet verplicht om de hun toevertrouwde geheimen mee te delen als hen daarom gevraagd wordt. Omdat ze zwijgplicht hebben, die strafrechtelijk gesanctioneerd is, en het hun dus verboden is te spreken, hebben ze ook het recht om te zwijgen, zelfs in gevallen waarin de wet andere burgers gebiedt om te spreken. De meldingsplicht geldt voor hen niet of slechts in beperkte mate, maar evenzeer geldt dat hun recht om te spreken uiterst beperkt is.

Wie geen houder is van een 'echt beroepsgeheim', heeft geen zwijgrecht. Hij kan zich immers niet beroepen op zijn zwijgplicht. Hij heeft hoogstens een discretieplicht', die niet strafrechtelijk gesanctioneerd wordt. Hij moet dus spreken als het hem gevraagd wordt. Hij kan en mag in principe geen geheimen hebben. Daarmee behoudt hij ook altijd het recht om te spreken.

De kernvraag is dus wie een 'echt beroepsgeheim' heeft. Die categorieën worden bepaald in Artikel 458 van het Belgisch Strafwetboek.

1. WANNEER MOET JE ZWIJGEN?

Zwijgplicht, spreekverbod, zwijgrecht, ambtsgeheim en discretieplicht

De wet

Artikel 458 van het Strafwetboek gaat als volgt: "Geneesheren, heekkundigen officieren van gezondheid, apothekers, vroedvrouwen **en alle andere personen die uit hoofde van hun staat of beroep kennis dragen van geheimen die hun zijn toevertrouwd**, en deze bekendmaken, worden bestraft met een gevangenisstraf van acht dagen tot zes maanden en met een geldboete van honderd tot vijfhonderd frank."

Dat lijkt duidelijke taal. Maar geldt de vermelde zwijgplicht ook voor leerkrachten? Behoren zij tot de 'personen die uit hoofde van hun staat of beroep kennis dragen van geheimen die hun zijn toevertrouwd'? Je zou geneigd zijn om die vraag bevestigend te beantwoorden – er staat immers 'alle'. Bovendien bestaat er in het onderwijs wel degelijk zoiets als 'ambtsgeheim'.

Het ambtsgeheim van leerkrachten: discretieplicht

De nevenschikking in de formulering van Artikel 458 – "(...) apothekers, vroedvrouwen **en** alle andere personen..." – lijkt te duiden op een gelijkstelling op dit gebied van medische beroepen en de andere, bijvoorbeeld leerkrachten. Toch zou er voor leerkrachten geen sprake zijn van "zwijgplicht", maar slechts van "discretieplicht", met andere woorden: leerkrachten vallen *niet* onder Artikel 458.

Advocatenkantoor Delporte maakt een onderscheid tussen enerzijds medische beroepen en advocaten, die een strafrechtelijk gesanctioneerd beroepsgeheim hebben, en anderzijds alle anderen die slechts een 'discretieplicht' hebben, die niet strafrechtelijk maar wel tuchtrechtelijk gesanctioneerd kan worden.

Ook prof. Hutsebaut noemt het naleven van het ambtsgeheim door leerkrachten een 'deontologische plicht' die verschilt van het beroepsgeheim van bijv. geneesheren en advocaten. "De vertrouwelijke informatie waarover leerkrachten beschikken, wordt hen immers

in veel gevallen niet ten persoonlijke titel meegedeeld, maar zij hebben daar kennis van in het kader van hun ambt, als participant aan het onderwijsgebeuren in de school”.

Misschien heeft het ambtsgeheim waarvan sprake enkel betrekking op delibererende klassenraden en op situaties die de school als geheel betreffen? Elke leerkracht weet dat het niet toegestaan is om de ‘vuile was’ van de school buiten te hangen. Aan een loslippig personeelslid zou een tuchtstraf opgelegd kunnen worden.

Maar de problematiek die in dit artikel behandeld wordt, betreft precies die situaties waarin de leerkracht wél iets ten persoonlijke titel wordt meegedeeld, precies zoals in de hulpverlening. De leerling wendt zich immers expliciet tot één individu: de vertrouwensleerkracht. Mogelijk heeft de wetgever met dergelijke situaties geen rekening gehouden? Zou een leerkracht die in een rechtszaak verwickeld geraakt, zich toch kunnen beroepen op de ‘zwijgplicht’ omdat hij als hulpverlener optrad?

Volgens prof. Hutsebaut is dit niet het geval. Leerkrachten en begeleiders vallen wel onder een geheimhoudingsplicht maar **“ze kunnen zich o.i. niet beroepen op een echt beroepsgeheim in de zin van Artikel 458 van het Strafwetboek”**. Ze hebben dus noch de plicht, noch het recht om te zwijgen.

Het beroepsgeheim van PMS-medewerkers: zwijgplicht

In tegenstelling tot leerkrachten en begeleiders behoren PMS-medewerkers – niet alleen de schoolarts, maar ook bijvoorbeeld psychologen en maatschappelijk werkers – volgens prof. Hutsebaut wél tot de categorie die in Artikel 458 bedoeld wordt. Ze hebben dus een ‘echt’ beroepsgeheim, wat in een aantal gevallen een *spreekverbod* inhoudt. Bijvoorbeeld: als hun cliënt de dader is van een misdrijf, is het hun verboden om informatie bekend te maken die ze in het kader van hun beroepsbezigheden te weten zijn gekomen en die zou kunnen leiden tot strafrechtelijke vervolging van hun cliënt.

Een PMS-medewerker is verantwoordelijk voor de geheimen die hem zijn toevertrouwd. Als hij ze doorvertelt, doet hij dat op eigen risico, dat wil zeggen: als het geheim uitlekt, kan de persoon die het geheim verteld heeft, de PMS-medewerker aanklagen.

Een PMS-medewerker hoeft dus aan niemand anders een geheim mee te delen, zelfs niet aan zijn directeur. Omwille van de multi-disciplinaire aanpak die nu eenmaal eigen is aan de PMS-structuur – zeker in het gemeenschapsonderwijs, waar het medische domein een integraal onderdeel vormt van het geheel – heerst er binnen PMS-middens een afspraak tot ‘gedeelde geheimhouding’: geheimen worden wel met collega’s gedeeld, maar die zijn op hun beurt weer gebonden aan geheimhouding.

Ook PMS-medewerkers hebben een regel die te maken heeft met belangenbehartiging van hun instelling. In Artikel 9 van het Decreet van 27 maart 1991 wordt melding gemaakt van een “algemene verplichting om het belang van het onderwijs te dienen, van de instellingen waarin men tewerkgesteld is, evenals het belang van de leerlingen en de consultants”.

Maar dat betekent geenszins dat PMS-medewerkers verplicht zijn om de directie of leerkrachten van de school op de hoogte te brengen van wat leerlingen hun hebben toevertrouwd. Integendeel: Artikel 9 van het Koninklijk Besluit tot regeling van de PMS-centra (13.08.1962) vermeldt uitdrukkelijk dat de PMS-medewerkers zich “in de uitoefening van hun ambt **onafhankelijk** moeten opstellen van directies van onderwijsinstellingen en van elke andere directie vreemd aan deze van het centrum”.

2. WANNEER MOET JE SPREKEN?

Spreekplicht / Meldingsplicht / Aangifteverplichting

De wet

Artikel 30 uit het Wetboek voor Strafvordering

“ieder die getuige is geweest van een aanslag, hetzij tegen de openbare veiligheid, hetzij op iemands leven of eigendom, is verplicht daarvan bericht te geven aan de Procureur des Konings, hetzij van de plaats van de misdaad, hetzij van de plaats waar de verdachte gevonden kan worden”.

Het niet naleven van deze wet, wordt blijkbaar minder ernstig ingeschat dan een inbreuk op de zwijgplicht. Hier worden geen gevangenisstraffen of geldboetes uitgedeeld. Wie een misdaad *niet* meldt, wordt *niet* strafrechtelijk vervolgd. Het gaat dus in feite eerder om een morele verplichting.

Let op: niet alles wat illegaal is, valt onder deze aangifteverplichting. Als je ziet dat iemand een granaat in een voortuintje gooit, of met behulp van een ladder een huis binnendringt, dan moet je dat melden. Maar het roken van een joint is geen aanslag tegen de openbare veiligheid of op iemands leven of eigendom. Incest is dat ook niet. Het verspreiden van kinderpornografie op Internet ook al niet.

Artikel 422bis van het Strafwetboek

“Met gevangenisstraf van acht dagen tot een jaar en met een geldboete van vijftig frank tot vijfhonderd frank, wordt gestraft **hij die verzuimt hulp te verlenen aan iemand die in groot gevaar verkeert, hetzij hij zelf diens toestand heeft vastgesteld, **hetzij die toestand hem beschreven is door degenen die zijn hulp inroepen**. Voor het misdrijf is vereist dat de verzuijmer kon helpen **zonder ernstig gevaar voor zichzelf of voor anderen**. De straf wordt op twee jaar gebracht indien de persoon die in groot gevaar verkeert, **minderjarig** is”**.

In tegenstelling tot Artikel 30, is deze wet meer dan enkel een morele verplichting tot solidariteit. Er zijn immers wel degelijk strafrechtelijke sancties aan verbonden.

Het ‘groot gevaar’ waarvan sprake moet op dat ogenblik ‘objectief’ bestaan (en geen ‘vermoeden’ zijn) en een fysiek gevaar betreffen dat veroorzaakt werd door een misdrijf, een ongeval, een ziekte, eigen toedoen...

Ook een zelfmoordpoging behoort hiertoe. Moreel lijden valt hier niet onder.

Het bewust weigeren van hulp aan een persoon in hoge nood wordt 'schuldig verzuim' genoemd. Als je door 'onachtzaamheid' en door eigen nalatigheid het gevaar niet hebt vastgesteld, kun je eveneens beschuldigd worden van 'schuldig verzuim'. Dat is niet het geval als je per ongeluk ondoelmatige of onhandige hulp verstrekt.

Let op: dit wetsartikel eist niet noodzakelijk dat er aangifte bij de politie moet gebeuren. **Het gaat hier niet om meldingsplicht!**

De maat van de hulp wordt op een subjectieve wijze gemeten, rekening houdend met de middelen en de geschiktheid van degene die moet optreden. De lat wordt daarom hoger gelegd voor professionele hulpverleners. Er dient hulp te worden geboden op de manier die op dat ogenblik het meest adequaat lijkt. Dat kan een melding aan gespecialiseerde instanties zijn. Als de persoon niet bevoegd is om zelf hulp te bieden, moet hij gespecialiseerde instanties op de hoogte brengen.

Prof. Hutsebaut zegt hierover: "In bepaalde extreme gevallen (bijv. ernstige gevallen van geweld) zou **aangifte kunnen beschouwd worden als de hulp die krachtens artikel 422bis moet worden verleend en zou men zich door niet-aangifte schuldig kunnen maken aan een misdrijf**".

Maar iemand die gebonden is aan het beroepsgeheim en wél andere wegen kent om hulp te bieden, moet voorrang verlenen aan zijn plicht tot geheimhouding, als die andere wegen het slachtoffer beter dienen.

Meldingsplicht van leerkrachten

Leerkrachten zijn gebonden aan Artikel 30 uit het Wetboek van Strafvordering (de verplichting tot het melden van een misdaad). Artikel 30 zegt niet dat leerkrachten hun schooldirecteur op de hoogte moeten brengen van een misdaad: de Procureur des Konings volstaat. Toch zullen weinig leerkrachten nalaten hun directie in te lichten als de misdaad iets te maken heeft met het schoolgebeuren. De verplichting om de belangen van de instelling te behartigen, zal hier zelden in twijfel getrokken worden.

In veel gevallen zullen directies en leerkrachten het begrip misdaad ruimer opvatten dan enkel een aanslag tegen de openbare veiligheid of op iemands leven of eigendom. Maar dat is dan een kwestie van persoonlijke keuze. Een wettelijke basis is er dan niet.

Een voorbeeld. Het roken van een joint valt niet onder Artikel 30. Wat men ook mag vinden van het gebruik van cannabis, het kan bezwaarlijk opgevat worden als een aanslag tegen de openbare veiligheid of op iemands leven. Toch zullen sommige leerkrachten zich moreel verplicht voelen om hun directie in te lichten als ze een leerling betrapten op het gebruik van cannabis, op grond van de deontologische plicht om de belangen van zijn school te behartigen. En veel directies zullen van hun leerkrachten verwachten of zelfs eisen dat een dergelijke ontdekking inderdaad aan hen gemeld wordt. Een tuchtrechtelijke straf als dat niet gebeurt, lijkt alleszins niet uitgesloten.

Voor leerkrachten geldt telkens weer het onderscheid tussen hun rechten en plichten als Belgisch burger, en

hun gebondenheid aan de belangenbehartiging van de school. Het lijkt goed mogelijk om in bepaalde gevallen een misdaad wel te melden aan de schooldirectie, maar niet aan gerechtelijke instanties.

Leerkrachten zijn ook gebonden aan Artikel 422bis van het Strafwetboek. Omdat ze geen professionele hulpverleners zijn, is de kans groot dat ze een beroep zullen moeten doen op andere instanties die hulp kunnen verstrekken. Maar nog eens: de verplichting om hulp te zoeken houdt niet noodzakelijk in dat politie en justitie op de hoogte gebracht moeten worden!

Een voorbeeld van een misdrijf waarbij men zich ernstig de vraag moet stellen of aangifte in het belang van het slachtoffer is, is incest. Sommige deskundigen pleiten ervoor (bijvoorbeeld kinderpsychiater Annik Lampro in Humo 08/1997 van 10 februari 1998) om niet onmiddellijk aangifte te doen van elk geval van incest waarmee men als hulpverlener (bijv. als vertrouwensleerkracht) geconfronteerd wordt. Het is immers niet ondenkbaar dat het gevaar voor het slachtoffer in bepaalde omstandigheden daardoor nog groter zou worden. Het is niet altijd zo dat het kind er beter van wordt als die misdaad via gerechtelijke weg behandeld wordt.

Ook het gebruik van drugs is een situatie die 'gevaar' kan inhouden. Drugs zijn immers schadelijk voor de gezondheid. Maar zoals in de vorige situatie lijkt het hier meer aangewezen om een beroep te doen op gespecialiseerde hulpverleners dan aangifte te doen bij politie of gerecht.

Meldingsplicht van PMS-medewerkers

Dragers van een 'echt beroepsgeheim' zijn *niet* gebonden aan Artikel 30 uit het Wetboek voor Strafvordering als de misdaad gepleegd werd door hun cliënt en ze van de misdaad op de hoogte werden gebracht tijdens hun beroepsbezigheden. De verplichting tot naleving van een beroepsgeheim verbiedt hen om misdrijven aan te geven die ze vernomen hebben in de uitoefening van hun beroep. Als de dader hun cliënt is, mogen ze geen feiten bekendmaken die aanleiding kunnen geven tot strafrechtelijke vervolging van die dader. Als hun cliënt daarentegen het slachtoffer is, geldt de meldingsplicht wel: strafbare feiten die hen meegedeeld werden door het slachtoffer, moeten gemeld worden.

Om dezelfde reden kunnen dragers van een beroepsgeheim *evenmin* verplicht worden om aangifte te doen in het kader van Artikel 422bis van het Strafwetboek. Enkel als zij oordelen dat er een ernstig en onmiddellijk gevaar dreigt, dat *alleen maar* vermeden kan worden als er aangifte gedaan wordt bij politie of justitie, mag en moet de drager van een beroepsgeheim zijn zwijgplicht doorbreken. Men noemt dit een '**noodtoestand**'.

Omdat een noodsituatie het beroepsgeheim opheft en om te vermijden dat het beroepsgeheim uitgehouden wordt door te pas en te onpas een noodtoestand uit te roepen, moet het om een heel uitzonderlijke toestand gaan. Er zijn dan ook een aantal strikte voorwaarden aan verbonden. Wie zijn beroepsgeheim schendt, moet kunnen aantonen dat hij daar verdomd goeie redenen voor heeft en dat het gaat om een zaak die zich op een moreel hoger niveau bevindt dan de

toch uiterst belangrijke zwijgplicht. Er mag ook geen enkele andere manier zijn waarop de beroepsgeheimverbreker dat hoger doel had kunnen bereiken.

Het gaat bijvoorbeeld niet op dat een PMS-medewerker die persoonlijk gekant is tegen het gebruik van cannabis, aan politie of gerecht melding zou maken van sporadisch gebruik door een leerling. Er is immers absoluut geen sprake van een objectief en groot gevaar dat met geen enkel ander middel afgewend kan worden.

Maar als de voorwaarden vervuld zijn, mag en moet het beroepsgeheim geschonden worden. In geval van een noodtoestand mag de drager van een beroepsgeheim zich niet achter de zwijgplicht verschuilen om geen melding te moeten doen. Zoniet, dan zou hij zich schuldig kunnen maken aan het niet verlenen van bijstand aan een persoon in nood.

3. WANNEER MAG JE ZWIJGEN?

De wet

Zwijgrecht is het recht om te zwijgen, ook in die gevallen waarin men eigenlijk wettelijk verplicht is om te spreken. Het zwijgrecht heft dus de spreekplicht op.

Zwijgrecht voor leerkrachten

Zwijgrecht is juridisch gezien verbonden met zwijgplicht: wie drager is van een beroepsgeheim en onder Artikel 458 van het Strafwetboek valt, heeft niet alleen de plicht, maar ook het recht om te zwijgen. Omdat leerkrachten wettelijk gezien geen dragers zijn van een beroepsgeheim, hebben ze ook niet het recht om te zwijgen. Het ambtsgeheim is geen zwijgplicht, maar een niet strafrechtelijk sanctioneerbare discretieplicht. Daarom kan de leerkracht zich ook niet beroepen op een zwijgrecht ten aanzien van zijn hiërarchische meerderen of zijn collega's, maar enkel ten aanzien van derden die buiten het schoolgebeuren staan.

Gaat het hier enkel om situaties die de hele school aangaan – net zoals aangenomen wordt dat leerkrachten niet ten persoonlijke titel kennis hebben van vertrouwelijke informatie, maar in het kader van hun ambt? Zouden leerkrachten toch een beroep mogen doen op het recht om te zwijgen als ze handelen als persoonlijke hulpverlener?

Volgens prof. Hutsebaut is dat niet het geval: “In hoofde van leerkrachten en begeleiders geldt geen zwijgrecht waarop zij zich ten opzichte van derden (collega's, directie, ouders) zouden kunnen beroepen. Dit doet niets af van het feit dat **hen soms door leerlingen geheimen meegedeeld zullen worden ten persoonlijke titel, waarbij de leerling erop rekent dat deze niet verder verteld worden. Een toezegging kan in dat verband m.i. echter niet gedaan worden**”.

Zwijgrecht voor PMS-medewerkers

Het beroepsleven van mensen die onder artikel 458 van het Strafwetboek vallen, wordt beheerst door het beroepsgeheim. Als alle andere Belgische burgers spreekplicht hebben, mogen zij altijd blijven zwijgen,

tenzij in de zeer uitzonderlijke omstandigheden van een 'noodtoestand', waarin melding aan justitie of politie de enige mogelijkheid is om een onmiddellijk en dreigend gevaar af te wenden.

Een voorbeeld. Een PMS-medewerker is wél verplicht om gevolg te geven aan de oproep om als getuige te verschijnen in een rechtszaak, maar, aldaar aangekomen, mag hij ervoor kiezen om er het zwijgen toe te doen. Hij beslist zelf of hij zal spreken of zwijgen, rekening houdend met het belang van zijn cliënt.

Het zwijgrecht is niet absoluut. Uiteindelijk beoordeelt de rechter of het beroepsgeheim niet ten onrechte wordt ingeroepen en of het wel gerechtvaardigd is om het geheim te bewaren.

4. WANNEER MAG JE SPREKEN?

De wet

Spreekrecht is het recht om te spreken, ook in die gevallen waarin men eigenlijk wettelijk verplicht is om te zwijgen. Het spreekrecht heft dus de zwijgplicht op.

Spreekrecht voor leerkrachten

Omdat leerkrachten geen zwijgplicht hebben, hebben ze, wettelijk gezien, altijd spreekrecht. Hun interpretatie – en die van hun schooldirectie – van het artikel uit het Decreet betreffende hun rechtspositie over “belangenbehartiging van de instelling” zal bepalen hoever hun discretieplicht strekt.

Spreekrecht voor PMS-medewerkers

Aangezien PMS-medewerkers gebonden zijn aan het beroepsgeheim, hebben ze nauwelijks spreekrecht, tenzij wanneer ze opgeroepen worden voor een getuigenis onder ede of in het geval van een 'noodtoestand' (zie hoger).

Als bekendmaking van de geheimen in het belang is van de cliënt – bijvoorbeeld als contacten met personen of instanties binnen of buiten de school noodzakelijk zijn voor een adequate begeleiding of hulpverlening – wordt spreekrecht volgens prof. Hutsebaut door de rechtsleer en rechtspraak aanvaard “omdat het behoort tot wat men de natuurlijke grenzen van het beroepsgeheim noemt”.

Maar de doorbreking van de geheimhoudingsplicht moet aan twee voorwaarden voldoen:

1. Gegevens mogen maar worden meegedeeld wanneer dit en voor zover dit noodzakelijk is ('need to know basis' en niet 'nice to know basis').
2. De cliënt moet hiervoor zijn toestemming geven, hoewel dat volgens sommigen niet uitdrukkelijk moet gebeuren. Men kan veronderstellen dat de cliënt de hulpverlener het vertrouwen heeft geschonken om alle noodzakelijke stappen te ondernemen. Het is zeker aan te raden dat de hulpverlener vooraf aan de cliënt zegt wie hij van plan is bij de zaak te betrekken.

Er is geen schending van het beroepsgeheim als de hulpverlener het geheim meedeelt aan collega's die ook gebonden zijn aan een beroepsgeheim (PMS-medewerkers) of aan een ambtsgeheim (leerkrachten).

Men spreekt dan van een 'gedeeld' of 'afgeleid' beroepsgeheim. Als het noodzakelijk is om contacten te leggen met personen die niet gebonden zijn aan een beroepsgeheim of ambtsgeheim (bijvoorbeeld familie of kennissen van de cliënt), is het sterk aan te raden om daarvoor toestemming te vragen aan de cliënt.

CONCLUSIES

De situatie van de vertrouwensleerkracht verschilt *fundamenteel* van die van de PMS-medewerker.

De leerkracht is een gewone Belgische burger, geen professionele hulpverlener. De leerkracht heeft geen echt beroepsgeheim, geen zwijgplicht en dus ook geen zwijgrecht. Hij is (moreel) verplicht om aanslagen tegen de openbare veiligheid aan de Procureur des Konings te melden, evenals aanslagen op iemands leven of bezittingen. Hij is wettelijk verplicht om personen in nood te helpen door aangifte te doen bij politie of justitie als hij geen andere wegen kent om de persoon in nood te beschermen.

De PMS-medewerker is een professioneel hulpverlener die valt onder Artikel 458 van het Strafwetboek. Zijn zwijgplicht gaat boven alles en zijn zwijgplicht is bijna absoluut. Hij mag geen misdaden melden als hij ze via de dader te weten is gekomen en hij mag geen aangiftes doen bij politie of justitie tenzij hij werkelijk geen andere uitweg ziet.

De leerkracht is fundamenteel een 'spreker'. De PMS-medewerker is fundamenteel een 'zwijger'.

Het spreekt vanzelf dat de wetgeving niet voorzien is op de recente ontwikkeling in het onderwijs om de vertrouwensrelatie tussen leerkracht en leerlingen te formaliseren. Zoals de zaken er nu voorstaan, lijkt de situatie van de vertrouwensleerkracht precair. Als hij geen beroepsgeheim heeft, heeft hij ook geen zwijgrecht. Wat betekent dat voor de leerling die hem in vertrouwen neemt? Moet de vertrouwensleerkracht een affiche aan zijn deur hangen met de woorden: 'You have the right to remain silent. Anything you say, can and will be used against you'?

De vragen die vertrouwensleerkrachten bezighouden, betreffen drie gebieden:

1. Wat moet ik doen en laten om wettelijk in orde te zijn? Wat kan mij in het post-Dutrouxtijdperk allemaal aangewreven worden waarvan ik me nog niet eens bewust ben?
2. Wat moet ik doen en laten om in orde te zijn met de schoolreglementering? Hoe vermijd ik dat ik een tuchtrechtelijke straf oploopt omdat ik de 'belangen van mijn school' niet behartigd heb?
3. Hoe kan de leerlingbegeleiding in onze school zo optimaal mogelijk gerealiseerd worden.

Wat niet mag en wat moet

Wat wettelijk gezien niet mag, is aan leerlingen beloven dat je altijd en overal zal zwijgen, wat de leerling ook mag vertellen.

Wat niet mag is je mond houden en niets doen als een leerling je komt vertellen dat hij een moord of diefstal heeft gepleegd. Je kunt weliswaar niet strafrechtelijk vervolgd worden, als je daar geen aangifte van



doet, maar volgens Artikel 30 van het Wetboek van Strafvordering heb je de morele plicht om dat aan de Procureur des Konings te melden.

Wat niet mag is je mond houden en niets doen als een leerling je komt vertellen dat hij zelfmoordplannen heeft, het slachtoffer is van incest of verslaafd is aan drugs. Hij verkeert dan immers in 'groot gevaar' en volgens Artikel 422bis van het Strafwetboek ben je verplicht om bijstand te verlenen aan een persoon in nood.

In dit verband is het nuttig om te wijzen op de aansprakelijkheid van leerkrachten (en andere personen) zoals die geformuleerd wordt in **Artikel 1137 van het Burgerlijk Wetboek**. Het zogenaamde '**zorgvuldigheidscriterium**' houdt in dat een bepaalde handeling of het nalaten van een bepaalde handeling als een fout zal worden beschouwd als een *normale, zorgvuldige en omzichtige persoon in dezelfde omstandigheden* die tekortkoming niet zou hebben begaan. Het komt er dus op aan de Belgische wet te kennen en daaruit passende conclusies te trekken.

Gezien de schoolreglementering in verband met de 'behartiging van de belangen van de instelling waarin men tewerkgesteld is', vaag geformuleerd is, speel je het veiligst als je alles wat je te weten komt, meldt aan de schooldirectie. Zo vermijd je dat je een tuchtrechtelijke sanctie oploopt. Het is dan de verantwoordelijkheid van de schooldirecteur om verdere stappen te ondernemen.

Wat niet moet

Wat niet moet is aangifte doen bij politie of gerecht van een toestand van 'groot gevaar' waarin een leerling verkeert, op voorwaarde dat je een professionele hulpverlener inschakelt. In veel gevallen is dat zelfs te verkiezen boven een officiële aangifte. Het is wel je verantwoordelijkheid om in het oog te houden of de noodsituatie werkelijk opgevolgd wordt (een anoniem telefoontje naar een vertrouwensartsencentrum volstaat niet).

Wat niet moet is je directie op de hoogte brengen van 'misdaden' of 'grote gevaren' die je te weten bent gekomen tijdens vertrouwelijke gesprekken met leerlingen.

Wat aan te raden is

Als je te weten komt dat een leerling 'in groot gevaar' verkeert is het te verkiezen om een professionele hulpverlener in te schakelen, eerder dan een aangifte te doen bij politie of justitie. Een jongere is daar vaak meer mee gebaat. Doe alleen aangifte als je echt geen andere uitweg meer ziet.

Een werkelijk leerlinggericht beleid is afhankelijk van de steun van de schooldirecteur. Als je je voortdurend zorgen maakt over het feit dat je een tuchtrechtelijke sanctie zal oplopen omdat je verzuimd hebt feiten te melden aan je directeur, is het hoog tijd om duidelijke afspraken te maken. Als je op je eentje handelt omdat je je directeur niet vertrouwt, moet je je niet alleen realiseren dat je kwetsbaar bent, maar ook en vooral, dat je weinig efficiënt en effectief bezig bent. Een leerlinggericht beleid is teamwerk.

Een positieve herformulering van de verplichting van leerkrachten om belangrijke feiten aan hun directie te melden, is dat hun verantwoordelijkheid daardoor minder zwaar wordt. Een goede schooldirecteur wil op de hoogte gehouden worden van wat er in zijn school gebeurt, niet omdat hij een pietmoeial of dictator is, maar omdat dat de enige manier is waarop hij zijn leerkrachten kan *beschermen*! Als er juridische problemen rijzen, kan hij de verantwoordelijkheid enkel nemen als zijn leerkrachten hem op de hoogte hebben gehouden. Zo kan het voor een leerkracht volstaan om de feiten bij de schooldirectie te melden en op die manier aan het 'zorgvuldigheidscriterium' te voldoen.

In elk geval bevinden we ons hier op een terrein waarop het onmogelijk is om voor elke situatie een enig juiste oplossing te bedenken. Vaak speelt het persoonlijk geweten een rol, en het ene geweten is het andere niet.

In deze tijd is de behoefte om kinderen tegen misdaden te beschermen en de angst om onrechtstreeks mee verantwoordelijk te zijn voor een bestaande misdadige situatie waarvan men kennis heeft zo groot, dat men al snel geneigd is om alles en nog wat te melden. Daarmee heeft men dan wel het gevoel dat men zijn plicht heeft bewezen, maar de vraag is of men met die handelwijze het slachtoffer een dienst heeft bewezen.

Wat altijd voorop zou moeten staan en wat de enige leidraad zou moeten zijn voor leerkrachten in geval van twijfel is *het belang van het kind*.

Het voorbeeld van de PMS-centra

Omdat steeds meer leerkrachten bereid zijn om zich op te stellen als vertrouwensleerkrachten, stijgt de behoefte van scholen aan een gedragscode op dit gebied. De regelgeving van de PMS-centra kan hierbij een leidraad vormen.

Volgens het 'Koninklijk Besluit tot regeling van de PMS-centra' (13.08.1962) wordt het ambtsgeheim in PMS-centra niet verbroken als men het geheim deelt met collega's. Dat noemt men 'afgeleid ambtsgeheim' of ook wel 'gedeelde geheimhouding'. Hoewel een PMS-medewerker niet verplicht is om de hem toevertrouwde geheimen aan andere leden van het centrum mee te delen (zelfs niet aan de PMS-directeur) behoort het in veel PMS-centra tot de gewone gang van zaken om geheimen onderling te bespreken. Dat is in principe toegelaten omdat men aanneemt dat dit met stilzwijgende toestemming van de betrokkene gebeurt. Voorwaarde blijft dat de inlichtingen niet verder mogen reiken dan strikt noodzakelijk is voor de werking van de dienst.

Bovendien moet de oorspronkelijke bewaarder van het geheim die een medewerker binnen eenzelfde PMS-team hiervan deelgenoot maakt, de nodige garantie hebben dat dit geheim onder zijn directe toezicht blijft. Met andere woorden: hij moet ervoor zorgen dat het geheim zonder zijn toestemming niet verder bekend kan worden gemaakt of verspreid kan worden binnen de instelling. Op grond van Art. 18b van dit KB moet van elke andere mededeling van de vertrouwelijke gegevens vooraf melding gemaakt worden aan de betrokkene, zodat die de gelegenheid krijgt om zich daar uitdrukkelijk tegen te verzetten.

Deze regelgeving kan een goede verklaring zijn voor de terughoudendheid van sommige PMS-medewerkers tijdens klassenraden. Het gaat dan immers niet meer om leden van het centrum en in principe moet de leerling toestemming gegeven hebben om de informatie aan leerkrachten door te geven. Het is niet verwonderlijk dat een PMS-medewerker zich afvraagt of hij de controle over het geheim niet zal verliezen als het met een groot aantal mensen wordt gedeeld, zelfs al zijn die ook gebonden door het ambtsgeheim.

Beleidsopties voor scholen

De regel van het 'afgeleide beroepsgeheim' kan een grote steun zijn voor vertrouwensleerkrachten. Scholen die een 'Cel Leerlingenbegeleiding' of een 'Vertrouwenscel' hebben opgericht – een team van leerlingbegeleiders dat samen met de directie en leden van het PMS-centrum geregeld vergadert – hebben het grote voordeel dat zij niet alleen een wenselijke strategie kunnen opzetten voor veelvoorkomende problemen maar bovendien die strategie voortdurend kunnen aanpassen aan gewijzigde situaties. Individuele leerkrachten die geconfronteerd worden met de-

licate problemen weten meteen waar ze met hun vragen terecht kunnen.

Als er geen Cel Leerlingenbegeleiding of Vertrouwenscel bestaat, moeten individuele vertrouwensleerkrachten zich wenden tot personen die ze vertrouwen en van wie ze weten dat het geheim bij hen in veilige handen is zodat de controle erover gewaarborgd blijft. Dat kan de directie zijn, een collega, een opvoeder of een PMS-medewerker.

De pogingen van scholen om in het kader van hun schoolwerkplan een soort van collectief geweten op papier te zetten, zijn heel goed te begrijpen. Als men als team tot een akkoord kan komen over een wenselijke strategie, bijvoorbeeld in verband met de opvang van leerlingen die illegale drugs gebruiken, dan is dat een belangrijke steun voor vertrouwensleerkrachten die met deze problematiek geconfronteerd worden. Het is uiteraard een illusie te denken dat men alle mogelijke gevallen ooit in een handelingsplan zal kunnen voorzien; elk geval zal steeds apart bekeken moeten worden. En evenmin kan men leerkrachten dwingen tot het aannemen van eenzelfde houding in gelijkaardige gevallen.

Het is noodzakelijk dat alle personeelsleden betrokken worden bij het opstellen van een handelingsplan ingeval van problemen en zich erachter kunnen scharen. Het is even noodzakelijk dat alle personeelsleden zich scherp bewust zijn van de ernst van het beroepsgeheim zodat zowel PMS-medewerkers als leerlingbegeleiders en vertrouwensleerkrachten zich vrij kunnen voelen om problemen met de klassenraad te bespreken, advies te geven en te vragen.

In elk geval is het nodig om de leerlingen op de hoogte te brengen van de deontologische code die men op school hanteert. Terwijl het redelijk lijkt dat een leerling die zijn probleem aan een PMS-medewerker meedeelt, zich ervan bewust is dat dit probleem met andere PMS-medewerkers besproken kan worden, is het veel minder evident dat een leerling die zijn probleem aan een vertrouwensleerkracht meedeelt, beseft dat ook de directie en andere leerkrachten hierover te horen zullen krijgen. Individuele vertrouwensleerkrachten kunnen hun opvattingen en werkwijze vooraf aan de leerlingen voorleggen. Naarmate de school een werkelijke structuur voor leerlingbegeleiding uitbouwt, kan een passende deontologische code opgesteld worden waarvan alle leerlingen en hun ouders op de hoogte gebracht worden.

De ouders

Dit artikel behandelde in de eerste plaats de rechten en plichten van vertrouwensleerkrachten ten overstaan van de Belgische wet en ten overstaan van hun school(directie).

Met ouders ligt de relatie enigszins anders omdat die in eerste instantie verantwoordelijk zijn voor hun kinderen en de school verplicht is om hen bij te staan. We gaan opnieuw te rade bij de regelgeving van de PMS-centra.

Volgens het reeds aangehaalde 'Koninklijk Besluit tot regeling van de PMS-centra' (13.08.1962) hebben de PMS-centra de plicht tot bijstand van en medewerking met de personen die de ouderlijke macht uitoe-

fenen. Ouders zijn gehouden aan wettelijke verplichtingen ten aanzien van hun kinderen. Om die te kunnen nakomen, moeten ze op de hoogte zijn van bepaalde gegevens. Een PMS-medewerker kan daarom oordelen – meestal na overleg met collega's – dat het in het belang van de leerling is om zijn ambtsgeheim te verbreken.

In gevallen waarin de leerling een ernstig probleem heeft gemeld, bijvoorbeeld het voornemen om zelfmoord te plegen of om van huis weg te lopen, kan de PMS-medewerker beslissen dat het in het belang van de jongere is dat het geheim megedeeld wordt aan de ouders omdat op die manier een 'groter kwaad' (dan de schending van het beroepsgeheim) voorkomen kan worden.

Meestal hangt die beslissing af van de leeftijd van de leerling. Het recent goedgekeurd PMS-profiel houdt meer dan vroeger rekening met de leerling. Dat is met name het geval als de leerling wat ouder is (bijv. vanaf 15 jaar). Zijn maturiteit zal dan de doorslag geven in de beslissing over het al of niet overmaken van gegevens aan de ouders.

In bepaalde gevallen kan men beslissen om de regels van het ouderlijk gezag naast zich neer te leggen in functie van de bescherming van het kind, bijvoorbeeld als het kind slachtoffer is van ernstige feiten die gepleegd zijn door degenen die de ouderlijke macht uitoefenen (kinder mishandeling).

Monique D'AES

Centrum voor Zorgverbreding en
Leerlingenbegeleiding

PMS-centrum van het Gemeenschapsonderwijs

Van Hemelrijcklei 81

2930 BRASSCHAAT

Tel.: 03/651.79.11

Fax: 03/653.03.14

E-mail: pms.brasschaat@agro.be

Website: <http://www.users.skynet.be/bs173934>

LITERATUUR

- Advocatenkantoor Delporte. Schoolreglement, disciplinecontract, preventiecontract. Geciteerd in VAD Juridische vragen onderwijs.
- Deli, Danielle: De rechtspositie van de PMS-medewerker in het onderwijsgebeuren. In: T.O.R.B. 93-94/4 pp. 225-235.
- Hutsebaut, Frank: Verantwoordelijkheid tegenover leerlingen. Kennis over strafbare handelingen. Aspecten van beroepsgeheim, ambtsgeheim en meldingsplicht. Antwerpen, 10 juni 1998.
- Traest, Philip: Verantwoordelijkheid tegenover leerlingen. Kennis over strafbare handelingen. Aspecten van het misdrijf 'schuldig verzuim'. Antwerpen, 10 juni 1998.
- VSKO (Dienst Veiligheid en Gezondheid op school). "De fouillerings- en screeningsproblematiek in scholen. Wat mag een school nog doen of wat moet een school doen?" Geciteerd in VAD Juridische vragen onderwijs.
- VSKO (Dienst Veiligheid en Gezondheid op school). "Het beroepsgeheim in verhouding tussen een school die een leerling doorzendt en een school die deze leerling opneemt". Geciteerd in VAD Juridische vragen onderwijs.
- Wildemeersch, Oswald: Drugbeleid. Paper Uitdiepingsmodule 1996. Deel 4. Ambtsgeheim. pp. 10-14 PMSGO-Brugge.

NOOT

* Dit artikel verscheen in een iets uitgebreidere vorm in het Handboek voor Leerlingenbegeleiding, afl. 24, december 1998.

WAT VINDEN JONGEREN VAN PARTICIPATIE?

Participatie van jongeren is 'in'. Er is een decreet leerlingenparticipatie en verschillende intentieverklaringen van de Vlaamse regering benadrukken het belang van participatie. Hoewel een verhoogde aandacht voor het Verdrag van de Rechten van het Kind hier niet vreemd aan is, zijn het vooral de inspanningen op het terrein en het snel inspelen op noden van kinderen en jongeren die participatie op de 'catwalk' hebben geplaatst.

Eén van die inspanningen werd geleverd door een samenwerkingsverband van acht jeugdorganisaties. Ze doopten hun project JeP! Jongeren en Participatie.

De samenwerking vond haar wortels in het belang dat elke organisatie op zich hecht aan de stem van kinderen en jongeren. Ze groeide uit ongenoegen over de beeldvorming van jongeren in deze maatschappij en over de verantwoording van participatie als 'vormingsproces' voor nieuwe burgers. 'We zullen het eerst aan de jongeren zelf vragen' werd het uitgangspunt.

Er moet minder over en meer met ons gepraat worden. In het algemeen moet er meer rekening worden gehouden met onze stem. Ook door het beleid.

We willen zelf kunnen beslissen over thema's die ons rechtstreeks aanbelangen, enige ondersteuning van volwassenen daarbij is welkom. Over andere thema's willen we meepraten, in dialoog met volwassenen.

De bestaande inspraakstructuren moeten geoptimaliseerd worden, communitatie naar alle jongeren is daarin belangrijk. Deze structuren kunnen best aangevuld worden met een systeem van hoorzittingen, waarbij politici naar jongeren komen luisteren en niet omgekeerd.

Dat zijn de voornaamste conclusies van het JeP! project. Deze ontstonden uit een uitgebreide dialoog tussen jongeren en volwassenen. Met het grootst mogelijk respect voor de mening van jongeren. Zij kregen inhoudelijk het laatste woord.

Via een amalgaam van methodes verzamelden we reacties van meer dan 2000 jongeren, op allerlei stellingen en enquêtes. Uit al deze reacties trok een stuurgroep jongeren de bovenstaande conclusies.

In het oog springend zijn de resultaten van een enquête die we via postkaarten hebben afgenomen.

De resultaten

Jongeren vinden dat er meer naar hen moet geluisterd worden...

95% van de bevroegde jongeren vindt dat er meer naar hun mening moet worden geluisterd, 55% van hen specificeert dit door te zeggen dat er meer rekening moet worden gehouden met hen.

De anderen vinden niet dat er meer naar hen moet worden geluisterd. 48% van deze laatste groep zegt dit vanuit een zekere gelatenheid dat het toch niets uithaalt.

De school (54%), de gemeente (44%), en Vlaanderen (42%)

Dit is de top drie van plaatsen die jongeren aangeven als je hen vraagt waar er meer naar jongeren moet worden geluisterd. Ze worden op de voet gevolgd door België (40%), thuis (38%), de eigen streek (33%) en Europa (31%). De jeugdbeweging (25%) en het jeugdhuis (13%) luisteren het best naar jongeren, maar hebben ook nog wat werk.

Zelf vulden de jongeren niet veel andere plaatsen aan. 'Overall' was regelmatig te lezen.

Hoe?

Allemaal goed en wel, maar **hoe** moeten we dat gaan doen, hoor ik u vragen.

Om daar een antwoord op te vinden, zappen we naar 27 november: Toeterweltoe, Toeternietoe, op een dag vol directe contacten tussen jongeren en politici. Een scharniermoment in het JeP! project. De dialogen tussen beide groepen geven, grof samengevat, de volgende resultaten.

Er is nood aan een mentaliteitswijziging

Volwassenen moeten begrijpen dat jongeren vanuit hun leefwereld ook iets te vertellen hebben. De jongeren geven zelf aan dat meer moet uitgegaan worden van hun leefwereld. Ze willen zelf meedenken en meebeslissen. Daarom hoeven ze niet het laatste woord te hebben, de uiteindelijke beslissing hoeft niet bij hen te liggen, er moet wel rekening worden gehouden met hun inbreng. Typerend is hier dat jongeren vragen om van mening te mogen veranderen.

Optimalisering van de bestaande kanalen

Er bestaan nu reeds kanalen en mogelijkheden waar jongeren hun zeg kunnen doen. Denk maar aan leerlingenraden en jeugdraden. Misschien zijn deze wel voldoende als ze ook intensief gebruikt en benut worden. Daarom moeten deze kanalen geoptimaliseerd worden. Zij moeten vooral in het achterhoofd houden dat zij een zo breed mogelijk publiek moeten bereiken en niet enkel ten dienste staan van een verbaal sterke elite.

Betere communitatie

Er moet beter en meer gecommuniceerd worden met jongeren. Vele jongeren kennen immers de bestaande mogelijkheden niet, laat staan dat ze weten waar ze mee bezig zijn.

Ook hier is de eigen leefwereld van jongeren belangrijk en moet de mogelijkheid om van mening te veranderen duidelijk zijn.

Ondersteuning van jongeren

De bevroegde jongeren denken dat participatie slechts mogelijk is met een degelijke ondersteuning. Ze voelen zich niet in staat om dit alles alleen te doen en te bedenken. Daarom vragen zijzelf om ondersteuning. In deze discussie valt vooral de zelfkennis van jongeren op. Ze zijn zeer goed in staat om zelf aan te ge-

ven wat ze nodig hebben en zien ook duidelijk hun eigen mogelijkheden tot participeren.

Samenwerking

Eén van de doelstellingen die het samenwerkingsverband zich oplegde, is ervaringen op te bouwen en uit te wisselen door samen te werken.

Na een jaar JeP! blijkt samenwerking onmisbaar voor participatieprocessen. De knowhow van organisaties is als input belangrijk in een experimenteel project. Maar ook voor de aanpak en de output is samenwerking een noodzakelijke voorwaarde.

Als u onderstaande driehoek bekijkt, merkt u dat veel facetten met elkaar verweven moeten worden om tot 'echte' participatie te komen. Dit kan niet opgevangen worden door slechts één organisatie. Zowel de contacten met jongeren, als ervaring met beleidswerk zijn nodig om de signalen die jongeren geven, zo breed mogelijk weerklank te laten vinden. Daarnaast vragen jongeren ook nog eens om ondersteuning.

Alle facetten invullen is enkel zinvol in een samenwerkingsverband. Alleenstaande organisaties worden immers verplicht om slechts een deel van de driehoek op te nemen. Elkaar aanvullende structuren en samenwerkingsverbanden hebben een grotere kans om de hele driehoek te bestrijken. Het samenwerken met verschillende organisaties werpt nu reeds zijn vruchten af. Voor sommige heeft dit zelfs gevolgen voor hun organisatie-doelstellingen.

De manier waarop zij participatie invullen, werd doorheen het hele jaar in vraag gesteld. In dit project kregen zij de kans om hun eigen participatiepraktijk te testen. Dit leverde voor de meeste organisaties een versteviging van hun visie op participatie op. Dit laat hen toe om daar in de toekomst bewuste keuzes in te maken.

Deze samengevatte resultaten bevestigen een aantal persoonlijke bedenkingen die rechtstreeks te maken hebben met hoe participatie van jongeren vandaag de dag in de praktijk wordt omgezet. Twee bedenkingen, even zo veel valkuilen die we bewust hebben willen vermijden bij de uitvoering van het JeP! project.

Bedenkingen

Participatie als pedagogisch proces: een mythe?

Als we het over participatie van jongeren¹ hebben, worden zeer veel maatregelen verdedigd vanuit een pedagogisch principe: jongeren moeten leren om een goede burger te zijn. Jongeren moeten zich daarom verbaal leren uitdrukken, leren discussiëren, leren hoe de staat werkt,... Noem maar op. Verschillende belangrijke participatie-initiatieven worden vanuit deze optiek verdedigd. Kijk bijv. maar naar de argumenten voor het decreet leerlingenparticipatie: "De belangrijkste doelstelling (van een leerlingenraad) is leerlingen te leren functioneren in een democratische samenleving".² De mythe van deze invalshoek is dubbel: ten eerste wordt één van de belangrijkste onderdelen van een pedagogisch proces (nl. de beloning van gewenst gedrag) al te vaak vergeten en ten tweede is deze invalshoek eenzijdig.

In de pedagogiek wordt algemeen aanvaard dat belonen een belangrijk onderdeel is van om het even welk leerproces. Een positieve bevestiging van 'goed gedrag' leidt eenvoudig gezegd tot herhaling van dat gedrag. Tenminste als de beloning rechtstreeks verband houdt met het gestelde gedrag.

Bij participatie als leerproces bevestigt men niet altijd 'goed participatiegedrag'. Dikwijls is er immers een misverstand over wat goed participatiegedrag is: voor de volwassenen die het hebben ingericht als een leerproces, is het leren op zich goed gedrag. Voor de jongeren is het uitkomen voor een eigen mening, voorstellen doen, argumenteren op zich goed gedrag. De volwassen belonen het leren, maar wie belooft de voorstellen, de argumenten, de resultaten? En wat is een beloning ervoor?

Jongeren hoeven niet altijd hun zin te hebben. De beloning kan bestaan uit het aanvaarden van hun argumenten, een verandering van de situatie zoals de jongeren dat willen. Maar het kan ook een afwijzing zijn van hun voorstellen of een compromis. Zolang het maar rechtstreeks verband houdt met het geleverde inspraak- of participatiewerk.

Nog te dikwijls worden de geleverde inspanningen genegeerd, of kapot geanalyseerd. Het resultaat houdt dikwijls nog weinig verband met de inspanningen die door de jongeren werden geleverd. De beloning is ver te zoeken.

Hierdoor zijn de jongeren een volgende keer minder gemotiveerd en haken ze af. Dikwijls concludeert men dan dat de jongeren ongeïnteresseerd of niet te motiveren zijn, de cirkel sluit zich. Uit onze resultaten blijkt dat jongeren wel degelijk bereid zijn om hun mening te zeggen, om inspanningen te leveren. De positieve aanmoedigen die we van jongeren kregen, sterken ons in de overtuiging dat jongeren wel degelijk geïnteresseerd zijn in de samenleving en het beleid ervan.

Bij een participatieproces voor jongeren, moeten volwassenen durven reageren, terugkoppelen. Liefst zo rechtstreeks mogelijk: 'Dit zijn de voorstellen die je hebt gedaan en dat gaan we ermee doen of er niet mee doen...'. De 'beloning' mag niet uitblijven. Dat is nefast voor een zgn. pedagogisch proces. Zoals gezegd kan een negatieve boodschap, met argumenten ook een terugkoppeling zijn. Zolang men het geleverde werk maar niet negeert.

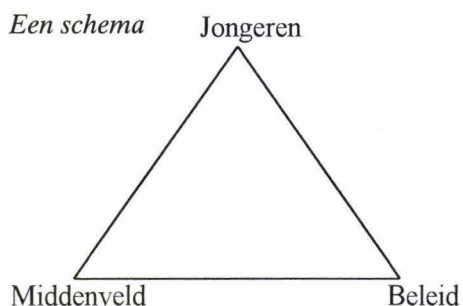
Een eenzijdige invalshoek

Participatie zien als een louter pedagogisch proces doet onrecht aan de kracht die van kinderen en jongeren kan uitgaan. Participatie wordt zo te gemakkelijk gereduceerd tot een middel, een methode om iets te bereiken.

Een participatieproces is echter niet louter pedagogisch. Zeker niet voor jongeren. Een participatieproces is een spel tussen drie actoren: de jongeren, het middenveld en het beleid. De relaties tussen de drie actoren zijn belangrijk. Een goed samenspel van alle relaties, levert een positief proces op voor alle drie.

Dit schema kan op verschillende settings worden toegepast: een jeugdorganisatie, de maatschappij, een school, Vlaanderen,...

Een schema



Afhankelijk van de setting kunnen het middenveld en het beleid er anders uitzien. Zo kunnen leerlingengraden en andere vertegenwoordigingsorganen als middenveld worden gezien, organisaties en instellingen kunnen ook hiertoe behoren. Het beleid is te vertalen als de beslissers, de eindverantwoordelijken. Jongeren staan centraal in dit proces. Zij willen gehoord worden, hun stem moet meetellen. Dit kan rechtstreeks naar het beleid: via referenda, stemrecht zou een mogelijkheid zijn. Het beleid kan zich op allerlei manieren rechtstreeks richten naar de jongeren maar doet dit nu niet.

Vandaar het voorstel van jongeren voor betere communicatie, discussies en hoorzittingen. Ook rechtstreeks aan de jongeren laten weten wat het resultaat is van hun inspanningen hoort bij de relatie tussen beide actoren.

Het middenveld, in de vorm van organisaties, raden, groeperingen brengt de jongeren samen en bereikt hen rechtstreeks. Deze organisaties hebben methoden, maar vooral de houding om naar jongeren te luisteren en doen dit in meer of mindere mate. Ook het middenveld heeft een rol: hier vinden we het pedagogische aspect terug. Jongeren vragen bijv. om meer actuele en politieke vorming. Ja, jongeren moeten een aantal vaardigheden leren om mee te kunnen participeren, maar dit mag geen doel op zich zijn.

Jongeren geven veel signalen, maar laten ze ook rap los, ze zijn vlug in andere dingen geïnteresseerd. Voor het middenveld ligt hier een rol, zij moeten de signalen en geluiden van jongeren blijvend versterken en blijvend opvolgen. Zij kunnen een tussenstop zijn in de communicatie van het beleid naar de jongeren, maar ook omgekeerd. Zij kunnen dossiers maken, lobbyen en knowhow opbouwen en bewaren. Dit is een belangrijk aspect van beleidsbeïnvloeding.

Jongeren kunnen ook hier een rol spelen. Niet alle jongeren zijn van het 'hit and run' principe: "Ik zeg mijn gedacht en daarmee gedaan" is voor veel jonge mensen niet voldoende. Zij willen zich engageren voor iets, zij kunnen en willen meer tijd steken in iets blijvender. Het samenspel van deze drie actoren biedt de meeste kans op een gedegen participatieproces. Met als doelstelling een kwaliteitsvol, efficiënt en gedragen beleid. Door participatie van alle betrokkenen.

Het recht op participeren

In het kinderrechtenverdrag is participatie verankerd als een basisrecht. Als we het verdrag samenvatten in drie woorden, komt participatie erin voor. Daar bestaat geen discussie over.

De laatste jaren zijn verschillende initiatieven ontstaan, gegroeid, geëvolueerd. Op het eerste zicht geeft

dit een wildgroei van participatie-initiatieven. Je ziet door de bomen het bos niet meer.

Er kwam uiteraard kritiek op alle kranten, sites en bevragingen. Het is allemaal nogal vrijblijvend. "Waar blijft het engagement van de jongeren in dit alles?" vraagt men. "Als je gehoord wilt worden, moet je er iets voor willen doen".

Een paar politici zagen het zo: kKijk naar mij. Ik ben ook opgeklimmen van jeugdraad naar de jongerenpartij, naar de partij, en nu ben ik volksvertegenwoordiger. Iedereen kan dat, je moet je er alleen voor inzetten.

Ook in het jeugdwerk, waar engagement een belangrijk aspect van de werking is, luidden sommigen dezelfde klok.

Deze kritische wind is een gevaarlijke bries: men koppelt namelijk een voorwaarde (engagement) aan een recht (participatie).

Er zijn (veel) jongeren die zich willen engageren, er zijn ook jongeren voor wie een enquête invullen of van zich laten horen al genoeg engagement is. Gradaties zijn mogelijk. Er zijn echter geen gradaties mogelijk in het recht op participatie, een recht is er voor iedereen. Onvoorwaardelijk.

Tegelijk is er momenteel een explosie van participatie-initiatieven. Dit is een bewijs van de grote aandacht die uitgaat van de drie actoren. Aandacht voor participatie. Dikwijls is er inderdaad een kritische noot te plaatsen bij vele initiatieven.

Toch is ook gebleken dat het recht op participatie een vrij onontgonnen terrein is, zeker als het losstaat van de pedagogische invalshoek. Het ontbreekt ons immers aan methoden waar we tevreden over zijn, die in onze visie passen. Daarom zoeken we onze toevlucht in een verzameling van nieuwe en oude technieken. Op deze manier vinden we nieuwe methoden uit.

De vele experimenten zijn nodig omdat vele vragen onbeantwoord zijn.

Eén van de belangrijkste vragen lijkt te zijn: hoe bereiken we alle jongeren?

Participatie van jongeren is dus 'in'. Op de catwalk van de maatschappij eisen jongeren een plaats die hen toekomt. Met grote naturel showen zij kleur en vernieuwing. Momenteel is participatie echter nog te veel een zaak van haute couture. De beste mannequins halen het, zij hebben de ideale maten en worden gehoord en gezien. De vraag naar confectie wordt ondertussen groter, en wordt gaandeweg ingevuld. Daarom verdienen participatie-initiatieven kansen. Om met een volledige collectie naar buiten te komen, om te creëren en te inspireren en om een hoop nieuwe ontwerpers een kans te geven.

Kurt DE BACKER

Coördinator JEP-project
Forum voor pluralistisch jeugdwerk
Paleizenstraat 90
Brussel
Tel.: 02/245.68.59

NOTEN

¹ De doelgroep van het JeP! project zijn jongeren van 14-18 jaar.

² M. Vanderpoorten in het Vlaams Parlement: Beknopt verslag van de zitting van 16 maart 1999. Pg. 22.

SCHOOL EN OMGEVING

Over gemeenschapsontwikkeling en relatieve autonomie

“De basisschool uitgedaagd...” is de titel van een cyclus van drie studiedagen voor basisscholen, georganiseerd door de Koning Boudewijnstichting in samenwerking met het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (Universiteit Gent). Tijdens drie woensdagen worden recente inzichten en werkmodellen gepresenteerd als antwoord op de uitdaging van een toenemende diversiteit aan leerlingen in de klas. Op woensdag 23 februari 2000 stond de relatie tussen school en omgeving centraal. Deze bijdrage is een bewerking van een inleiding waarin tegelijkertijd ook de rode draad doorheen de cyclus kort geschetst wordt.

De basisschool uitgedaagd...

Kinderen uit arme gezinnen, vluchtelingenkinderen en migrantenkinderen plaatsen basisscholen voor grote uitdagingen. Ze reageren daar grofweg op twee verschillende manieren op. De eerste manier is die van de *specialisatie*. Sommige scholen doen uitdrukkelijk hun best om zich aan te passen aan de behoeften van specifieke groepen. Het nadeel van deze strategie is dat ze deze groepen tegelijkertijd ook vastpint op de verschillen met andere leerlingen. Je dreigt dan te stigmatiseren. De tweede manier noem ik de *instrumentele aanpak*. In die aanpak vertrekt men van het principe dat alle leerlingen gelijk zijn. De idee is dat acties die zich richten op een algemene kwaliteitsverbetering van het onderwijs effecten hebben op alle leerlingen en dus ook op specifieke subgroepen. De idee is op zich aannemelijk, maar uit onderzoek blijkt systematisch dat het toch vooral leerlingen uit de beter gesitueerde milieus zijn die hun voordeel halen uit een dergelijke indirecte aanpak (het fameuse Mattheüseffect). Op zich is dat niet onoverkomelijk. Problematisch is echter dat leerlingen uit zwakkere sociaal-economische middens meestal pas als laatsten bereikt worden. De instrumentele aanpak baseert zich immers op de normen en waarden van de midden-groep. De keuze tussen een specifieke of instrumentele aanpak plaatst scholen met andere woorden voor een heus dilemma. De centrale stelling van de vormingscyclus luidt dat aan dit dilemma valt te ontkomen door *diversiteit* als uitgangspunt te nemen. Diversiteit als concept combineert de aandacht voor specifieke groepen met een meer algemene benadering. Door diversiteit als uitgangspunt te nemen, stappen we ook af van het principe van éénvormigheid dat in de onderwijswereld nog steeds sterk overheerst. Diversiteit als uitgangspunt betekent immers dat elke school en elke klas op verschillende manieren georganiseerd kan worden en dat ook lesinhouden niet persé overal en altijd dezelfde zijn.

Diversiteit is ook het uitgangspunt van mijn stellingen over de verhouding tussen school en omgeving. Scholen moeten een meer dan occasionele relatie uitbouwen met hun omgeving. Welke die relatie is, is een keuze die scholen zelf moeten maken. Het zijn immers de leerkrachten en directies zelf die het dichtst bij leerlingen staan. De autonomie van een school in deze keuze is echter niet absoluut. Scholen moeten immers rekening houden met hun omgeving, de behoeften van hun leerlingen en de vragen van de ou-

ders. In deze bijdrage wil ik wel enkele handvatten aanbieden om bewuste keuzes te maken.

Wat hebben scholen te maken met hun omgeving?

In het basisonderwijs ligt de band tussen school en omgeving voor de hand. Nabijheid is een kenmerk bij uitstek van de basisschool. Jonge kinderen moeten in staat zijn op eigen kracht de school te bereiken. Die nabijheid vertaalde zich ook in de relatie tussen de school en haar omgeving. Onderwijzers en hoofdonderwijzers waren vroeger belangrijke figuren in dorpen en stadsbuurten. Zij werden beschouwd als notabelen en gaven mee vorm aan het lokale gemeenschapsleven. Vaak combineerden ze hun taak als leerkracht met die van bibliothecaris, voorzitter van een socio-culturele vereniging of een politiek mandaat. Het resultaat was dat de school via zijn leerkrachten een niet te verwaarlozen invloed had op de lokale gemeenschap.

Ondertussen zijn lokale gemeenschappen sterk veranderd. De migraties, eerst van gastarbeiders, later van asielzoekers hebben verschillende stedelijke buurten een multi-etnische samenstelling gegeven. Tegelijkertijd maakt het proces van dualisering de scheiding tussen sociaal sterkere gezinnen en zwakkere gezinnen niet alleen sterker, maar ook meer zichtbaar. Deze sociale evoluties hebben ook een impact op de werking van basisscholen. Zij hebben de laatste jaren hun leerlingenpopulatie zien wijzigen. In sommige scholen krijgt één sociale of etnische groep de overhand en wordt de school monocultureler. Andere scholen krijgen te maken met een gemengde sociale en etnische populatie. In dat laatste geval wordt de school geconfronteerd met vragen van de diverse groepen. Soms gaan die vragen in tegenovergestelde richting en komt de school tussen de diverse oudergroepen te staan. Het gaat vaak om kleine dingen zoals de samenstelling van het middagmaal, het kiezen van bepaalde vakantiedagen, de samenstelling en taken van het oudercomité, enz.

Scholen moeten een meer dan occasionele relatie uitbouwen met hun omgeving. Verder bouwend op de hier geschetste korte historische evolutie zie ik daarvoor verschillende redenen:

1. Scholen worden sowieso geconfronteerd met de evoluties uit hun omgeving, al was het maar in de vorm van de leerlingenpopulatie die verandert. Men

kan die evolutie lijdzaam ondergaan. Ik pleit voor een actieve benadering.

2. Ten tweede heeft de relatie tussen een school en haar omgeving rechtstreeks invloed op het leren. In een school met hoge muren en weinig externe contacten worden andere dingen geleerd dan in een school met een lage drempel waar ouders tot in de klas komen.
3. Scholen bereiden leerlingen voor op hun functioneren in de samenleving. Nu die samenleving hoe langer hoe meer getekend wordt door een toenemende diversiteit zal een school haar leerlingen moeten leren om te gaan met deze diversiteit. Die diversiteit van de samenstelling vindt men concreet terug in de directe omgeving van de school.

Over keuzes maken

Naarmate de samenleving verandert, veranderen ook de vragen die aan het onderwijs worden gesteld. Scholen worden bijvoorbeeld aangesproken op aandacht voor de emotionele ontwikkeling van kinderen, seksuele voorlichting, verkeersopvoeding, en dergelijke meer. Maar het zijn niet persé de nieuwe vragen die de meeste inspanning van scholen vragen. Met de maatschappelijke evoluties wijzigen ook vragen die reeds van oudsher aan scholen werden gesteld. Eén van die vragen is de wijze waarop de school mee vorm geeft aan het lokale gemeenschapsleven.

Scholen moeten daarin zelf keuzes maken. Het zijn immers de leerkrachten en directies die het dichtst bij de leerlingen staan. Omdat een pedagogische en didactische relatie altijd een persoonlijke relatie is, is het aangewezen dat pedagogische en didactische keuzes ook door de school zelf worden gemaakt. Zelf keuzes maken, verwijst uitdrukkelijk naar de autonomie van de school. Maar keuzes maken is geen vrijblijvende bezigheid die in een maatschappelijk vacuüm gebeurt. Scholen zullen rekening moeten houden met de omgeving waarin de school zich bevindt, de behoeften van de populatie in de school en de vragen van de ouders. De autonomie van een school is om die reden niet absoluut, maar relatief. Relatieve autonomie veronderstelt het maken van strategische keuzes. Die keuzes gebeuren aan de hand van opties die verschillen volgens de context van de school. Scholen in kansarme omgevingen staan voor andere keuzes dan scholen in meer welgestelde omgevingen.

Twee soorten scholen en twee soorten omgevingen

De manier waarop de school een beleid naar haar omgeving ontwikkelt, wordt in niet onbelangrijke mate bepaald door de wijze waarop onderwijs is georganiseerd. Dat lijkt een banale uitspraak, maar ook banale uitspraken zijn niet van invloed gespeend. Onderwijs in relatie tot zijn omgeving kan globaal worden getypeerd aan de hand van twee assen.

De *eerste as* typeert scholen op basis van de *keuzevrijheid die ouders hebben*. Aan het ene uiterste vinden we de situatie waar er geen keuze is. Ouders kunnen hun kinderen enkel naar een vooraf bepaalde school

sturen. Het andere uiterste is een situatie van absolute vrijheid: ouders kunnen volledig vrij kiezen waar ze hun kind naartoe sturen. In België en Nederland bevinden we ons eerder aan dit uiterste van de as.

Voor de *tweede as* wil ik het onderscheid lanceren tussen *profiel scholen en buurtscholen*. Aan de ene kant van de as vinden we profiel scholen. Het gaat over scholen die zichzelf sterk profileren op basis van hun specifieke aanpak, waarmee ze leerlingen recruterend die meestal niet in de directe omgeving van de school wonen. Het gaat over scholen die via een klemtoon of een bepaalde benadering een hogere onderwijskwaliteit nastreven en op basis daarvan leerlingen denken aan te trekken. Aan de andere zijde van de as vinden we buurtscholen. Buurtscholen profileren zichzelf op basis van het aantrekken van leerlingen uit de directe omgeving. Hun kwaliteitslabel legt eerder de nadruk op nabijheid en betrokkenheid. Of een school een profiel- dan wel een buurtschool genoemd kan worden, hangt niet zozeer af van wat scholen over zichzelf denken. Ze kunnen dat beter nagaan door te bekijken waar hun leerlingen vandaan komen. Als een betekenisvol aantal leerlingen (of hun ouders) verschillende scholen overslaan vooraleer bij hun school te komen, hebben we te maken met een profiel school, eerder dan een buurtschool.

	Geen vrije schoolkeuze	
Differentiatie		Gelijke behandeling
	Profiel scholen	Buurt scholen
	Volledig vrije schoolkeuze	

Wat is nu de relevantie van het onderscheid tussen profiel- en buurtscholen?

Om dit duidelijk te maken, moet ik eerst aangeven wat ik versta onder schoolomgeving en schoolbuurt. De *schoolomgeving* versta ik als het beeld dat de school heeft over *actoren die zij zelf belangrijk vindt*: ouders, leerlingen, organisaties die met de school samenwerken. De *schoolbuurt* is een *territoriaal gegeven* en kan afgebakend worden op basis van socio-economische, sociale en infrastructuurkenmerken zoals huizen, spoorwegen, en dergelijke meer. Wat scholen zien als hun schoolomgeving kan in belangrijke mate afwijken van de schoolbuurt waarin ze gevestigd zijn. Dat is het geval bij profiel scholen, maar niet bij buurtscholen. Wat buurtscholen aanduiden als hun schoolomgeving valt grotendeels samen met de actoren uit de schoolbuurt. Het gevolg is dat buurtscholen, eerder dan profiel scholen, geneigd zijn hun schoolactiviteiten ook relevant te maken voor de lokale gemeenschap die in de buurt leeft. Profiel scholen zullen meer belang hechten aan hun schoolomgeving. Ze zullen een directe werking met ouders en leerlingen benadrukken en minder lokale bindingen aangaan. In extreme gevallen is de school een compleet vreemd lichaam in de buurt. Mijn stelling is dat ook profiel scholen, precies omwille van hun eigenheid een relevante relatie met de schoolbuurt kunnen opbouwen

en zij daar op lange termijn ook wel bij varen in termen van onderwijskwaliteit.

Opgelet: het verschil tussen buurt- en profielscholen zegt op zich nog te weinig over de effectieve relatie tussen school en lokale gemeenschap. Sommige buurtscholen hebben immers weinig contacten met de lokale buurt, terwijl sommige profielscholen daar net een principieel punt van maken.

Percepties van scholen op hun buurt

Uit een recent kleinschalig, kwalitatief onderzoek uitgevoerd door het Steunpunt Intercultureel Onderwijs blijkt dat directies hun schoolbuurt doorgaans typeren aan de hand van tegenstellingen. 'Villawijken' worden tegenover wijken gezet met vooral 'werkmanshuizen'. Directies spreken over rijke versus volkse of (kans)arme buurten en maken een onderscheid tussen autochtonen en allochtonen.

Directies van *scholen met weinig migranten of arme leerlingen* in hun leerlingenpopulatie typeren de buurt vooral aan de hand van geografische en architectonische kenmerken en in termen van leeftijdsgroepen zoals jonge gezinnen, gezinnen van middelbare leeftijd en oudere gezinnen. In *scholen met een sterke aanwezigheid van migranten, asielzoekers en kansarme autochtonen* hanteren directies vooral etnische en sociaal-economische kenmerken om de buurt te beschrijven. Directies met een *sterk gemengde populatie* op hun beurt combineren beide manieren van kijken. Deze vaststellingen leiden mij tot twee conclusies.

1. De perceptie van directies op hun buurt wordt gekleurd door de leerlingenpopulatie van de eigen school. Die leerlingenpopulatie is in veel gevallen niet representatief voor de schoolbuurt. De perceptie van directies loopt zodanig uiteen dat er hier sprake is van een sterk subjectieve typering.
2. Scholen met een gemengde populatie in termen van sociale en etnische samenstelling hanteren de meest brede kijk op hun schoolbuurt en benaderen daarmee de werkelijkheid het meest.

Op basis van deze vaststellingen pleit ik ervoor dat scholen leren een objectieve buurt- en omgevingsanalyse te maken. Binnen het Steunpunt Intercultureel Onderwijs hebben we daartoe een aanzet gegeven met "Puur uit de buurt", een stappenplan dat scholen wil helpen om zich te positioneren in de buurt.

Relaties tussen school en gemeenschap

Zoals ik al schreef vertelt het onderscheid tussen buurt- en profielscholen ons nog te weinig over de werkelijke relatie tussen school en lokale gemeenschap. Ook de percepties van directies op hun buurt vertellen ons nog niet welke relaties scholen effectief ontwikkelen. Die relatie hangt ook samen met de manier waarop scholen 'leren' definiëren. Om dit te verduidelijken lanceer ik een nieuwe tweedeling. Sommige (profiel- of buurt)scholen hanteren een utilitaire, andere een meer socialiserende strategie.

Sommige (profiel- of buurt)scholen willen expliciet rekening houden met het feit dat leren ook buiten de school gebeurt, in de natuurlijke omgeving van het kind. In deze benadering – die ik hier de *socialiserende strategie* zal noemen – ligt een meer wederkerige

relatie tussen school en omgeving voor de hand. In dit type strategie zullen ouders bijvoorbeeld meer inspraak hebben en/of meer actief betrokken worden bij het leerproces van hun kinderen. Andere scholen leggen het monopolie voor leren vrij exclusief bij zichzelf. De omgeving wordt dan een hulpmiddel om de doelstellingen te bereiken die door de school zelf worden bepaald. Scholen maken dan gebruik van de plaatselijke sportinfrastructuur of gebruiken de omgeving om kennis te bekomen in functie van intern bepaalde doelstellingen. Ik noem dat een *utilitaire strategie*.

Toch ben ik ervan overtuigd dat ook scholen met dergelijke utilitaire strategie een rol kunnen spelen in gemeenschapsontwikkeling, namelijk wanneer de relatie tussen school en buurt of omgeving een wederkerig karakter heeft. Dat kan minimaal door bijvoorbeeld het beschikbaar stellen van de speelplaats voor jongeren of de schoollokalen voor vergaderingen en dergelijke meer.

Conclusie

Scholen zijn geen eilanden. Ze maken deel uit van een samenleving en zijn ook gevestigd in buurten. In deze bijdrage heb ik betoogd dat het aanknopen van goede buurrelaties en het opnemen van een rol in de lokale gemeenschapsontwikkeling op middellange termijn een interessante zaak is voor scholen. Als voornaamste reden daarvoor verwijs ik naar de vaststelling dat scholen die een actieve rol opnemen in het lokale gemeenschapsleven, een rijk, want meer ge diversifieerd en levensecht leren aan te bieden hebben. Op zich is deze overweging meer dan voldoende om werk te maken van een beleid ten aanzien van de relatie tussen school en omgeving.

Welke relatie de school ontwikkelt met haar omgeving behoort tot haar relatieve autonomie. In deze keuze kan ze zich laten leiden door volgende tips:

1. Maak duidelijke keuzes over welk type school je wil zijn: een profielschool of een buurtschool. Toets die keuze aan de feitelijke leerlingenpopulatie op dit moment.
2. Leer objectief kijken naar de omgeving van de school. In recent onderzoek hebben we gemerkt dat scholen zelden een objectieve kijk op hun directe omgeving hanteren.
3. Streef naar een strategie van wederkerigheid tussen school en omgeving. Zowel scholen die een socialiserende strategie hanteren als scholen die een utilitaire strategie gebruiken halen profijt uit een wederkerige relatie.

Marc VERLOT

Steunpunt Intercultureel Onderwijs
(Universiteit Gent)
Korte Meer 5
9000 Gent

"Puur uit de buurt" is een stappenplan dat scholen bewust en gericht wil laten nadenken over de dubbele relatie tussen school en buurt. "Puur uit de buurt" is een uitgave van het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (1999, 31 pp.) en kan besteld worden op telefoonnummer 09/264.67.13 tegen de prijs van 200 BFR.



KATERN : OMGAAN MET VERSCHILLEN

LEVEN TUSSEN TWEE CULTUREN

Het Vormingscentrum Foyer te Sint-Jans Molenbeek is een autonome vzw waarvan het apart erkend programma deeltijdse vorming voor jongens en meisjes in aanmerking komt voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht (Besluit van de Vlaamse regering 15 juli 1997 – B.S., 8 oktober 1997). Aan het centrum kunnen laaggeschoolde allochtone jongeren deeltijds leren combineren met deeltijds uit werken gaan. Deze vorm van alternerend leren staat open voor 15-18 jarige meisjes en jongens.

In dit artikel zullen we het hebben over het centrum voor deeltijdse vorming waar meisjes de opleiding tot polyvalent bediende in de geautomatiseerde informatica volgen. Bij deze opleiding nemen zowel het luik vorming als het luik tewerkstelling een belangrijke plaats in. Het specifieke vormingsprogramma is er niet alleen op gericht om de jongeren een grondige basisopleiding te geven; het dient hen eveneens voor te bereiden op het uitoefenen van een beroep in de bediendensector.

De opleiding, gespreid over twee jaar, levert na voltooiing een attest op dat de verworven bekwaamheden vermeldt. Na afronding van de vorming heeft de leerlinge de nodige vaardigheden verworven die het haar mogelijk moeten maken om makkelijker door te stromen naar de arbeidsmarkt.

Als deeltijdse vorming bieden we eveneens een opleiding aan voor werkende en werkloze jongeren waarbij de nadruk ligt op sociale en maatschappelijke vorming. Hier kunnen allochtone vrouwen tussen de 18 en 25 jaar een algemeen vormend programma volgen.

Wat we binnen ons centrum vooropstellen en waar we via onze opleiding naar streven is: de persoonlijke ontwikkeling, de actieve deelname aan het maatschappelijk leven en de beroepskansen van onze allochtone jongeren bevorderen.

Dagboek

Dit dagboek werd opgetekend door Sigrid Arents die nu anderhalf jaar in het Vormingscentrum werkt. Via dit dagboek geeft Sigrid uiting aan haar ervaringen en reflecties na een maand lesgeven aan deze beperkte groep meisjes. Het spreekt voor zich dat wat hier is neergeschreven geen veralgemening betekent voor eender welke migrantengemeenschap in ons land.

(K. Van Heule)

26.8.99. Het is prachtig weer en er heerst een drukte van jewelste op de markt. Dit is het moment bij uitstek voor de buurtbewoners maar ook voor de mensen van buiten Molenbeek om koopjes te doen, om elkaar te ontmoeten en een praatje te slaan. In Molenbeek vind je voornamelijk Marokkaanse migranten terug en in mindere mate Turkse inwijkelingen. Door de nabijheid van het Klein Kasteeltje wordt dit straatbeeld aangevuld met Afrikaanse en Oost-Europese gezichten.

Op het kerkplein en de straten rondom waar de kraampjes opgesteld staan, krioelt het van de kooplustigen. Een kleurrijk spektakel: de Marokkaanse vrouwen zijn gehuld in een sobere djellaba en dragen een donkere hoofddoek, de Turkse vrouwen hebben een lan-

ge mantel aan en verbergen hun haren onder een bontbedrukte sjaal. De meesten zijn in gezelschap, kleine kinderen en dochters gaan mee op stap. De mannen staan in groepjes luid met elkaar te babbelen. Je hebt het gevoel even in een andere wereld te zijn.

Vrouwen drommen omheen kraampjes waar je voor een habbekrats een nieuw kledingstuk kan kopen, jongeren hangen rond de stand waar de laatste hits van de Marokkaanse muziekparade verkocht worden. Wat verderop staan stalletjes volgestouwd met etenswaren: groenten afkomstig uit alle delen van de wereld liggen mooi gerangschikt op de tafels, bergen groene en zwarte olijven netjes opeengestapeld in grote metalen kommen, geurige kruiden zorgvuldig ingepakt. Iedereen vindt wel iets naar zijn smaak.

Wij zijn ook van de partij. Samen met een collega deel ik folders uit aan moeders en hun dochters. Met veel enthousiasme geven we uitleg over ons programma¹ en nodigen we hen uit om naar het centrum te komen. Ze luisteren aandachtig en stellen voorzichtig vragen. Jammer genoeg is er nadien niemand langgekomen. Misschien komen ze wel één van de volgende dagen.

30.8.99. Een onopvallend herenhuis met een grote donkergroene poort, enkel het naamplaatje verraadt dat hierachter het centrum schuilgaat. De poort is

halfopen, enkele meisjes staan in de lange brede gang te wachten. Sommigen voelen zich zichtbaar onwennig en lijken in gedachten ver weg. Ze zijn nog maar net terug uit Marokko of Turkije en dan valt zo'n eerste dag niet mee. Anderen zijn verwickeld in een geanimeerd gesprek, bij hen is geen spootje zenuwen te bekennen. Het wordt een blij weerzien. Snel worden er een paar nieuwtjes uitgewisseld en dan ga ik samen met de leerlingen naar de klas.

Tot onze verbazing maar ook tot onze grote tevredenheid zijn zo goed als alle leerlingen die vorig jaar in de eerste groep² zaten, komen opdagen. De evaluatiegesprekken kunnen van start gaan. Eén voor één worden ze geïnterviewd om na te gaan in hoeverre ze klaar zijn om het tweede jaar aan te vatten. Daarna krijgen ze nog een korte vragenlijst om te peilen naar hun verwachtingen en toekomstperspectieven. De meisjes werken de vragen in een razendsnel tempo af. Na een klein uurtje hebben ze al gedaan en staan ze te popelen om naar huis te gaan.

Sawasan³ die vorig jaar in de tweede groep zat en die dit jaar de opleiding Vorming Werkende Jongeren wil volgen, is ook langsgesproken voor haar evaluatiegesprek. Net voor het gesprek komt ze aan m'n bureau staan. Ze maakt enkele pasjes, slaakt een diepe zucht en wacht ongeduldig af. Haar ogen kijken me van onder een pikzwarte hoofddoek triest aan en ze verbergt zich nog wat dieper in haar donkerbruine mantel. Hoe stoer ze zich anders ook gedraagt vandaag is ze behoorlijk zenuwachtig. Haar ondeugende glimlach is verdwenen. Er staat veel op het spel. Als het gesprek niet goed verloopt, zit de kans erin dat ze niet aan de opleiding kan beginnen. Ze is vorig jaar niet alleen vaak afwezig geweest, ze heeft zich toen ook niet bepaald ingezet.

Ze wil m'n reactie zien en ik vermoed dat ze wel kan raden wat haar te wachten staat. We kennen elkaar al een beetje, vorig schooljaar liet ze geen moment voorbij gaan om uiting te geven aan haar gevoelens en ideeën. Urenlange gesprekken hebben we toen gevoerd over de islam, over de hoofddoek, en vooral ook over haar visie op de toekomst. Heel uitgesproken meningen houdt ze er op na, een jonge dame met een sterke wil maar vandaag is die ver te zoeken.

Ik vraag haar of ze tijdens de zomervakantie nagedacht heeft over wat er vorig schooljaar fout gelopen is. Ze ontwijkt mijn vraag en begint me een lang verhaal te vertellen om aan te tonen dat ze vorig jaar zo nukkig en onvoorspelbaar was omdat ze zich niet goed voelde in de groep. Liefst zou ze rechtsomkeer maken en naar huis gaan. Ik speel een beetje boos maar probeer haar vooral moed in te praten, maan haar aan om kalm te blijven en zichzelf te zijn. Ze is niet echt overtuigd maar zal het er dan toch op wagen. Benieuwd naar wat ze ervan terechtbrengt.

Na afloop komt ze nog even langs. Ze zegt dat ze niet goed uit haar woorden raakte en dat ze niet alles heeft kunnen vertellen. Ze is ervan overtuigd dat ze niet meer zal mogen terugkomen. We praten wat na en dan komt plots de 'echte' Sawasan naar boven. Haar gezicht klaart op, dan antwoordt ze laconiek 'als ik hier niet kan blijven dan zoek ik wel een ander centrum'. En enkele seconden later voegt ze eraantoe 'wil je me helpen?'. Ja, ze is nu eenmaal praktisch inge-

Doelstelling

Het vormingsproject is erop gericht om: *de leerlingen de nodige praktische en sociale vaardigheden aan te leren en bij te brengen die hen in staat moeten stellen om een bedienefunctie uit te oefenen en om makkelijker door te stromen naar de arbeidsmarkt.*

Programma

Algemene vorming en beroepsgerichte vorming sluiten op elkaar aan en liggen doorgaans in elkaars verlengde bijv. het typen van een administratieve brief in het Frans; dit is een combinatie van beroepsgerichte vorming (dactylo en administratie) met algemene vorming.

Persoonlijke en maatschappelijke vorming

Algemene vorming: binnen dit vak komen actuele thema's aan bod die de leerling in staat moeten stellen om een kritische houding aan te nemen en om vertrouwd te raken met bepaalde attitudes. Zelfredzaamheid, initiatief kunnen nemen, contextrelevant gedrag ontwikkelen, enz. zijn slechts enkele van onze doelstellingen.

Nederlands: hierbij ligt de nadruk voornamelijk op het uitbreiden en verbeteren van de actieve talenkennis. Veel aandacht gaat eveneens uit naar het aanleren van specifieke woordenschat nodig om efficiënt het beroep van polyvalent bediende te kunnen uitoefenen (bijv. telefonische communicatie, onthaal, klachtenbehandeling, enz.).

Beroepsgerichte vorming

Software: vormt een belangrijk vak binnen onze opleiding. De nadruk ligt op het leren beheersen en het kunnen toepassen van informaticapakketten Windows, Word en Excel.

Dactylo: leerlingen leren zo goed als foutloos blind typen en om zo hierbij een bepaalde snelheid te halen.

Administratie: in het eerste jaar gaat alle aandacht naar klassemment, documentenbeheer en briefwisseling; in het tweede jaar ligt de nadruk op onthaal en klantgericht telefoneren. Er wordt eveneens veel tijd besteed aan solliciteren.

steld, en niet makkelijk uit haar lood te slaan. Ze redt het wel.

31.8.99. De eerste intakegesprekken⁴ met nieuwe leerlingen zijn gestart en zullen nog wel een tijdje doorgaan. Opvallend is dat dit schooljaar oudere zussen hun jongere zussen de weg naar ons centrum getoond hebben. Zo heeft Hamida haar zus Fatima meegebracht, Latifah is met Habiba afgekomen en Rania, nou ja, zij is ondanks de tegenstand van Wafa toch op ons centrum opgedaagd. Vele nieuwkomers zijn vaak

via andere centra of via hun vroegere school naar ons doorverwezen. Ook heel wat meisjes komen naar ons toe omdat hun vrienden of een buurmeisje aan ons centrum de vorming gevolgd heeft. Mondreclame is en blijft onze voornaamste bron van rekrutering.

1.9.99. De interviews zitten erop en de vragenlijsten zijn ingevuld. Het in team bespreken van de leerlingen kan beginnen. De leerlingen uit groep 1 hebben er, bij het invullen van de vragenlijsten, soms echt met de pet naar gegooid. Uit het interview met Ayla komt duidelijk naar voren dat ze het deel beroepsgerichte vorming niet ziet zitten. Ik vraag haar nadien om uitleg maar ze zwijgt. Ik wacht een paar seconden en zeg dan dat ik teleurgesteld ben omdat ze, mits enige inspanning, wel goede resultaten kan behalen. Dan antwoordt ze me droogweg dat ze teveel ander werk heeft. Ayla en haar oudere zus Berrin geven koranondericht aan jongere kinderen in een Turkse moskee. Hun leefwereld speelt zich af in en rondom de moskee, religie neemt bij hen een centrale plaats in.

Het valt me op dat ze moeilijkheden heeft om zich uit te drukken, twee maanden enkel Turks praten, laat z'n sporen na. Ik voel me behoorlijk machteloos wanneer ze nonchalant zegt dat Turks veel belangrijker is dan Nederlands en Frans en dat ze op het centrum niets nuttigs leert. Daar sta ik dan met een mond vol tanden. Ik probeer nog eventjes maar het heeft geen zin, ze heeft op elk argument een passend antwoord. Alles wat met de islam te maken heeft kan haar boeien, andere zaken zijn voor haar tijdsverspilling. Of zoals ze zelf zegt: ze komt enkel omdat ze nog geen achttien is en ze wel moet komen.

Ze zijn rechtuit onze leerlingen, ze nemen geen blad voor de mond en zeggen waar het op aankomt. Dit heeft als voordeel dat we een goed zicht hebben op wat er bij de leerlingen leeft en waar ze nood aan hebben. Daardoor kunnen we bij het samenstellen van ons vormingsprogramma rekening houden met de individuele interesses, mogelijkheden en beperkingen van onze leerlingen.

2.9.99. We hebben in team beslist dat Sawsan deel kan nemen aan de opleiding Vorming Werkende Jongeren. Tijdens haar interview is duidelijk naar voren gekomen dat ze zich vorig jaar wat verloren voelde en dat ze nu van plan is om zich extra in te spannen. Ik ben nieuwsgierig hoe ze zal reageren als ze het goede nieuws te horen krijgt.

3.9.99. Ik laat Sawsan weten dat ze op 13 september aan de opleiding kan beginnen. Vol ongelooft vraagt ze me 'Echt?'. Ze straalt en belooft dit jaar beter haar best te zullen doen. We bespreken in team of we Ayla in groep 1 houden of haar toch naar de tweede groep laten gaan. We besluiten dat ze naar groep 2 kan en zullen haar extra trachten te motiveren. Nu Ayla en haar ouders nog op de hoogte brengen.

5.9.99. Morgen is het de eerste 'schooldag', een moment waar ik echt naar uitgekeken heb. Vorig schooljaar ben ik pas eind oktober aan de slag gegaan en heb ik dit moment suprême gemist. Vorig jaar... het was niet makkelijk om zo midden het eerste trimester te

beginnen. De leerlingen waren wantrouwig, ze begrepen niet waarom de vorige leerkracht plotseling was weggegaan. Toch was het niet zozeer hun houding van 'jij zal binnenkort ook wel opstappen' maar wel hun 'verschijning' die me het meest opviel. Zo goed als alle leerlingen droegen een hoofddoek, een lange broek of rok en een alles omhullende mantel. Wat me in het begin ook verbaasde waren hun gespreksonderwerpen: alles draaide rondom religie, de verloving, het huwelijk en hun rol als toekomstige echtgenote en moeder. Studeren en uit werken gaan waren het versta van hun gedachten. Ik ben benieuwd wat dit schooljaar zal brengen.

6.9.99. Vandaag staat de toespraak van de coördinatrice op het programma. Een belangrijk moment want we hebben het intern reglement aangepast en dat verdient de nodige aandacht. Als ik het lokaal binnestap, merk ik dat niet alle leerlingen aanwezig zijn. De nieuwelingen kijken nog wat onwennig om zich heen en zitten er maar stilletjes bij. Ondertussen voeren de leerlingen die vorig jaar in groep 1 zaten het hoge woord.

De coördinatrice komt binnen en spreekt de leerlingen toe, de eerste tien minuten zijn ze één en al oor maar dan begint hun aandacht, zoals gewoonlijk, te verslappen. Zacht gefluister en gegiechel op de achtergrond. Na het welkomwoord wordt het intern reglement uitgelegd. Hamida uit groep 2 kan het niet nalaten om luidop enkele opmerkingen te maken. De hele klas begint te lachen, de coördinatrice reageert op een speelse maar kordate manier en brengt ze zo weer tot bedaren.

In tegenstelling tot vorig jaar is het intern reglement dit jaar minder vrijblijvend. Voor de leerlingen, zoals Hamida, die vorig jaar in groep 1 zaten, is dit nogal verwonderlijk. Een hele aanpassing ook, de leerlingen die al een jaartje met ons meedraaien, begrijpen niet goed waar al deze veranderingen voor nodig zijn. Opmerkingen naar ons toe in de trant van 'ja mijn commandant' zijn niet uit de lucht. Gevoel voor humor hebben ze wel de meisjes.

Nadien bespreken we met het lesgeversteam wat er 's morgens gebeurd is. We beseffen ten volle dat we nog heel wat werk voor de boeg hebben en dat we de komende weken vaak op het reglement zullen moeten terugkomen om de leerlingen het nut ervan te laten inzien. Want nu beschouwen de meeste leerlingen dit reglement als een reeks 'beperkingen'. Via het reglement, dat eigenlijk een reeks praktische afspraken bevat tussen het Vormingscentrum en de leerlinge, willen we een kader aanreiken waarbinnen op een constructieve manier gewerkt kan worden.

De afwezige leerlingen kunnen alvast op een huisbezoek rekenen. Dat geeft ons dan meteen de kans om het reglement voor te stellen aan de ouders.

9.9.99. Het is een echte 'aanloopweek' geworden. Kennismaken met de nieuwe leerlingen uit groep 1 en bijpraten met de leerlingen van groep 2 heeft de nodige tijd gekost. In de tweede groep zijn ze in totaal met acht, slechts drie leerlingen die vorig jaar in groep 1 zaten hebben afgehaakt. Niet slecht. Die continuïteit is belangrijk. Als de leerlingen, na hun grillig school-

verleden, bereid zijn om de twee jaar durende vorming tot het einde af te werken, dan zijn we erin geslaagd om één van onze belangrijkste doelstellingen te realiseren, namelijk voorkomen dat de leerlingen na één schooljaar hun vorming stopzetten en zonder getuigschrift het centrum verlaten.

De drie Turkse meisjes, waarvan de twee zusjes Berrin en Ayla en de zes maanden zwangere Gülseren, zijn opnieuw komen opdagen. Berrin en Ayla zorgen voor 'kleur' in het lokaal. Berrin draagt een donkeroranje mantel, Ayla heeft een fluogroene jas aan, en als 'final touch' hebben ze allebei een hoofddoek met bloemenmotief in al even felle tinten omgeknoopt. Gülseren straalde van tevredenheid. Haar lange okerbruine haren hingen losjes over haar schouders en de strakke rok die ze droeg accentueerde haar bolle buikje. Haar klasgenoten waren vol bewondering en ze genoot zichtbaar van de complimentjes. We kunnen ons aan heel wat 'babypraatjes' verwachten de komende weken want de meeste leerlingen zijn heel nieuwsgierig. Ze willen weten hoe het voelt om zwanger te zijn. Gülseren heeft daar geen enkel bezwaar tegen en beantwoordt geduldig de vele vragen die haar gesteld worden. Voor de meeste leerlingen vormt het moederschap de bekroning van elk huwelijk. Er wordt mij dan ook regelmatig gevraagd wanneer ik van plan ben om aan kinderen te beginnen. Als tweeëndertigjarige vrouw gehuwd met een Egyptenaar vinden ze het maar vreemd dat we nog geen kinderen hebben. Al mijn goede argumenten ten spijt, de meisjes zijn er voorstander van om op jonge leeftijd kinderen te krijgen.

Gülseren is zeventien en kijkt uit naar het moederschap, het voltooien van de opleiding is plots veel minder belangrijk geworden. Ik had nochtans gehoopt dat ze dit jaar, ook na de bevalling, zou blijven komen. Maar goed, haar echtgenoot en ook haar schoonfamilie hebben haar nooit echt gestimuleerd, dus waarom zou het nu wel gebeuren. Integendeel, het ziet er naar uit dat we haar na de geboorte van haar baby helemaal niet meer terugzien. Want ze heeft al laten doorschemeren dat haar echtgenoot en haar schoonfamilie, bij wie ze inwonen, vinden dat ze na de bevalling thuis moet blijven. Gek eigenlijk want ze heeft via onze opleiding haar echtgenoot, die eigenaar is van een kleine schrijnwerkerij, al goed kunnen helpen. Blijkbaar liggen zijn prioriteiten ergens anders en als man des huizes heeft hij het voor het zeggen, en hij alleen. De jonge man is ontzettend bezitterig, zijn wil is wet. Als de lessen afgelopen zijn moet ze hem opbellen, dan komt hij haar op het centrum afhalen want hij wil niet dat 'zijn vrouw' in haar eentje naar huis wandelt. En dat terwijl ze net om de hoek wonen!

En Gülseren? Gülseren 'gehoorzaamt' en daoe wat haar man zegt. Dat ze niet gelukkig is met deze situatie spreekt voor zich. Zo nu en dan geeft ze uiting aan haar gevoelens, heel moeilijk als lesgever want je kan wel begeleiden en eventueel doorverwijzen maar ingrijpen of al té persoonlijk advies geven zijn niet aan de orde. Zijzelf moet zien een passende oplossing te vinden. Voorlopig, ook omdat ze zwanger is, heeft ze besloten zich zoveel mogelijk te schikken naar de eisen van haar man. We hebben vroeger al met haar

echtgenoot gepraat maar die gesprekken zijn telkens op niets uitgedraaid. Echt rooskleurig ziet haar toekomst er dus niet uit.

Sofie, het enige Kongolese meisje binnen de groep, is eventjes langsgekomen. Ze wil de opleiding voortzetten maar kan pas binnen een drietal weken van start gaan. Begin oktober komt er een plaatsje vrij voor haar dochtertje bij het kinderdagverblijf in de buurt. Dat is goed nieuws want we vreesden dat we haar na haar bevalling begin augustus niet meer zouden terugzien. Als achttienjarige alleenstaande moeder heeft ze het niet bepaald gemakkelijk, ze kan enkel op wat steun van haar moeder rekenen, voor de rest moet ze het allemaal zoveel mogelijk zelf zien te klaren.

En dan zijn er nog de Marokkaanse meisjes. Hamida, Latifah, Faten en Wafa waren eveneens van de partij. Faten zag er bleek en moe uit. Vorig schooljaar was ze steeds heel beleefd en vriendelijk maar deze week was daar nog weinig van te bespeuren. Tijdens de les zat ze zenuwachtig op haar stoel heen en weer te schuiven en kon ze met moeite haar aandacht erbij houden. Zo nu en dan maakte ze, tot mijn grote verbazing, en die van haar klasgenoten, een paar grove opmerkingen. Ik ken de oorzaak: binnen een maand wordt ze voor de tweede keer aan haar maag geopereerd. Een heel zware operatie en ze is er behoorlijk bang voor. Aan de eerste keer heeft ze niet alleen een enorm litteken maar ook nog een onaangename ervaring overgehouden. Omdat de operatie niet het gewenste resultaat had opgeleverd en omdat Faten zien-derogen vermagerde, ging men ervan uit dat psychologische problemen aan de basis lagen. Wat volgde na de eerste operatie waren ellenlange sessies bij de psychiater. Die probeerde een verband te leggen tussen haar fysieke toestand, de dood van haar vader toen ze vier was en de relatie met haar stiefvader. Met boosheid en verontwaardiging in haar stem praat ze over de dokters die allerlei insinuaties maakten. Ze wil gewoon met rust gelaten worden. Tengeren Faten weet dus wat haar ook deze keer te wachten zal staan en dit maakt haar behoorlijk onrustig.

Bij een psycholoog of psychiater in behandeling gaan, wordt binnen veel Marokkaanse gezinnen nog steeds als een schande gezien. Je gaat bij een psychiater als je gek bent. Bovendien hoort het niet om jezelf zomaar bloot te geven aan een 'vreemde'. Ik denk dat voor ons hier eveneens een belangrijke taak weggelegd is: de jongeren en hun ouders sensibiliseren, hen duidelijk maken dat dit soort hulpverlening nuttig kan zijn en een positief effect kan hebben.

Latifah is nog steeds even kalm en ingetogen. Ze is van plan om dit jaar, naast onze vorming, ook de opleiding 'patisserie' in onderwijs voor sociale promotie te volgen. Een beetje een vreemde keuze, van haar had ik verwacht dat ze meer de richting bureaucratie zou uitgaan. Ze bezit er zeker de nodige vaardigheden en kennis voor. Ze is de enige leerlinge die uit het algemeen secundair onderwijs komt. Vorig jaar heeft ze zich bij ons ingeschreven omdat ze geen zin had om haar vierde jaar over te doen. Ze zag meer heil in onze tweejarige opleiding waarbij de nadruk ligt op informatica. Een andere reden om naar ons toe

te komen is dat ze op het centrum haar hoofddoek niet moet afnemen.

Wafa zat er deze week maar stil en teruggetrokken bij. Ik voel dat er iets schort maar heb nog niet kunnen achterhalen wat. Is het misschien omdat haar zus Rania vanaf volgende week ook les zal komen volgen en ze niet goed met elkaar overeenkomen? Het verwondert me dat ze niets wil vertellen, anders heeft ze er geen moeite mee om te laten weten wat haar dwars zit. Ik zal haar volgende week eens persoonlijk spreken.

Aangenaam verrast was ik door Hamida. Vorig jaar kwam ze zelden naar de les, deze week was ze er elke dag. Hopelijk blijft dit zo. Ze was in haar nopjes, energiek en opgewekt als altijd. Ze heeft een schitterende lach die aanstekelijk werkt en de ondeugende pretlichtjes in haar ogen verraden haar gevoel voor humor. Met diezelfde relativerende humor is ze erin geslaagd om Wafa een paar keer hartelijk te doen lachen. Ik noem haar het 'zonnetje' van de klas omdat ze voor iedereen wel een vriendelijk woord in petto heeft en mensen een goed gevoel bezorgt.

10.9.99. De eerste gesprekken met de leerlingen van groep 1 zijn vlot verlopen. Een opvallend verschil tussen beide groepen is toch wel dat sommige leerlingen uit groep 1 echt niet op hun mondje gevallen zijn. Dat beloven dus nog boeiende discussies te worden.

Vooraf Fatima, de jongere zus van Hamida uit groep 2, flapt er zonder aarzelen alles uit wat ze denkt. Op de vraag waarom ze naar dit centrum gekomen is, antwoordt ze brutaal: 'Omdat ik op mijn vorige school de leerkrachten te veel pestte'. Eventjes wacht ze de reactie van haar medeleerlingen af en dan voegt ze er al even stoer aan toe: 'ze hebben me weggestuurd', alsof ze wil zeggen 'met mij kan je nog heel wat verrassingen verwachten'. Hier en daar hoor ik wat gegniffel, ik kijk rond en bespeur bij enkele leerlingen een tikkeltje afkeuring, anderen kijken dan weer verbaasd en lichtelijk geamuseerd. Ik moet mezelf bedwingen om niet luidop in lachen uit te barsten. De guitige blik in Fatima's ogen doet vermoeden dat ze inderdaad tot heel wat kattenkwaad in staat is maar haar ietwat onzekere lachje en haar gespeelde onverschilligheid stellen me gerust.

Ze valt op Fatima, want ze is de enige uit deze groep die geen hoofddoek draagt. Fatima heeft haar lichtbruine haren in een dotje gedraaid, en langs haar wangen bengelen enkele pijpenkrullen. Ze draagt een nauwsluitende beige broek, een wit hemd en een kort muisgrijs jasje. Als schoeisel draagt ze stevige sportschoenen met dikke zolen. Je kan je geen groter verschil met de andere leerlingen voorstellen. Een variatie aan beige, grijsachtige en zwarte hoofddoeken sieren hun gezichten. De meeste meisjes dragen een ruime broek of een enkellange rok gecombineerd met een trui of een knielange blouse met daaronder een paar klassieke schoenen al dan niet met een hoge hak. Alles in al even monotone kleuren. Wat nog het meest in het oog springt zijn de ruimzittende, dikke mantels die de meesten ook in de klas aanhouden. Toch maakt Fatima deel uit van de groep 2. Ze staat er 'mid-denin' en is een leidersfiguur.

Beatrice daarentegen staat er, als enige Kongolese binnen een groep Marokkaanse meisjes, buiten. Het is niet makkelijk voor haar om aansluiting te vinden. Ze neemt wel deel aan de les maar vormt meer een eilandje op zichzelf. Ik denk dat het deels door haar houding komt, ze is teruggetrokken en stil, deels door haar verschijning. Haar ontkrulde haren, de zware make-up en de uitdagende, strakke kledij staan in schril contrast met wat haar medeleerlingen aanhebben.

We proberen zoveel mogelijk aandacht te schenken aan de onderlinge verschillen tussen de Kongolese en de Marokkaanse en Turkse meisjes. Opvallend is dat tussen de Turkse en Arabische meisjes meerdere raakvlakken bestaan. Vooral op het vlak van de religie (het islamitisch geloof), van bepaalde gedragscodes, de familiale structuur en de relaties binnen het gezin zijn er belangrijke overeenkomsten. Hierdoor verloopt het contact tussen beide groepen heel vlot, in de klas kunnen de Turkse en Marokkaanse leerlingen goed met elkaar overweg. De verstandhouding tussen hen en de Kongolese meisjes is iets afstandelijker.

De Kongolese meisjes in de groep houden er een andere levensstijl op na: ze genieten meer vrijheid, kunnen zich makkelijk buitenshuis bewegen en zijn autonomer in relatie tot hun ouders. Ze hebben ook andere interesses, ze zijn geboeid door uitgaan en plezier maken daar waar de Turkse en Marokkaanse meisjes vooral belangstelling hebben voor de religie en onderwerpen zoals trouwen⁵ en kinderen krijgen. Wat wel in het oog springt is dat dit jaar zo goed als alle meisjes eventueel stage willen lopen, sommigen willen zelfs uit werken gaan om ervaring op te doen en wat geld te verdienen.

Hoewel het contrast tussen beide groepen groot is levert dit geen noemenswaardige problemen op. Tijdens de lessen wordt er immer naar gestreefd om de interactie tussen de verschillende groepen zoveel mogelijk te stimuleren en om door middel van bepaalde onderwerpen elkaars belangstelling op te wekken.

14.9.99. De eerste lessen zijn nu echt van start gegaan. Het is deze week al meteen goed begonnen: niet alle leerlingen zijn komen opdagen. De meesten nemen er dus na de startweek nog een extra weekje vakantie bovenop. Niet echt prettig aan het begin van het schooljaar want ik heb de eerste twee weken voorbehouden voor het afnemen van interviews. Het bepalen van hun niveau en het geleidelijk aan achterhalen van hun sterke en zwakke kanten is belangrijk omdat ik op basis daarvan mijn lessen zo evenwichtig mogelijk probeer samen te stellen. Geen makkelijke opgave om informatie te verzamelen wanneer er bijvoorbeeld tijdens de les algemene vorming maar drie leerlingen in je klas zitten hoewel er tien ingeschreven zijn. Dat wordt dus weer een heel gegoochel met mijn planning.

Ook naar het einde van de week toe was het aantal afwezig per groep nog steeds groot. Ik vermoed dat het me minstens een volledige maand zal kosten vooraleer ik alle nodige gegevens verzameld heb. De afwezigheden zijn en blijven een belangrijk probleem. Ze bezorgen ons heel wat kopzorgen. De redenen om thuis te blijven zijn van velerlei aard: gaande van 'ik

ben te laat opgestaan dus het was de moeite niet meer om af te komen' en 'ik moest op mijn jongere zus letten' of 'het was mijn beurt om op te ruimen, boodschappen te doen, enz.' tot 'ik had geen zin'. Elk excuus is goed. Inventief zijn ze wel onze leerlingen. Opvallend is ook dat het verkrijgen van ziektebriefjes heel makkelijk blijkt te zijn, misschien moeten we de dokters eens dringend aanspreken.

15.9.99. Deze week is de opleiding Vorming Werken-de Jongeren begonnen. Dit jaar geef ik taalbeoordering Nederlands aan een twaalfstal cursisten. Ook hier enkele oude bekenden. Sawsan, Nathalie en Latifa, die vorig jaar in groep 2 van deeltijdse vorming zaten, zijn opnieuw van de partij. Ze gedragen zich alsof zij het allemaal al gezien hebben, kwestie van de nieuwelingen een beetje te imponeren.

Nathalie voelt zich verloren in de groep, niet zozeer omdat ze onze enige leerlinge van Belgische origine is maar wel omdat ze bijna perfect tweetalig is. Het niveau van de lessen Nederlands is te laag voor haar. De andere leerlingen bezitten enkel een basiskennis dus heb ik voor Nathalie een andere oplossing gezocht. Het blijft immers de bedoeling dat ze allemaal bijleren. Ik spreek met haar af dat ik haar iedere week een bundeltje oefeningen en enkele leesopdrachten zal geven. Ze gaat akkoord en ik geef haar een eerste pakket mee. We praten nog eventjes over haar beste vriendin, de Marokkaanse Manal. Zij is een andere weg ingeslagen. Manal heeft er na haar bevalling doelbewust voor gekozen om niet opnieuw aan een opleiding te beginnen. Ze is wel volop op zoek naar werk. Sindsdien is hun vriendschap wat verwaterd, ze houden er blijkbaar andere ambities en dromen op na. Als ik Nathalie vraag waarom zij zelf niet op zoek gaat naar een job, antwoordt ze me dat ze nog steeds in de tearoom van haar schoonzus werkt. Nathalies echtgenoot Ahmed, staat erop dat ze daar blijft werken. Op zich heb ik daar geen bezwaar tegen ware het niet dat ze zoveel meer in haar mars heeft. Bovendien werkt ze er in het zwart en neemt dus onnodige risico's. Het blijft haar keuze en daar kan ik weinig tegen inbrengen.

Na de les Nederlands is Sawsan bij me langsgekomen. Ze vertelt vol trots dat ze werk gevonden heeft, ik kan m'n oren nauwelijks geloven. Sawsan die uit werken wil gaan, dat was wel het laatste van mijn gedachten. Ze kan in een call-center aan de slag, het gaat om een telemarketingopdracht van korte duur. Het klinkt goed en ik beloof haar contact te zullen opnemen met de firma. Volgende week ga ik langs.

16.9.99. De eerste twee uren geef ik aan de leerlingen van groep 2 oefeningen Frans. Tot mijn eigen grote verbazing beginnen ze in alle stilte aan de oefeningen, ze nemen hun tijd en werken aan een slakken-gangetje verder. Ze hebben geen zin om veel te doen vandaag. Toch hebben ze na afloop alle oefeningen mooi afgewerkt. En zo verzamel ik mijn eerste stapeltje verbeterwerk voor dit schooljaar.

17.9.99. Vandaag krijgen de leerlingen van groep 1 ook hun deel oefeningen. Bij hen gaat het er veel minder rustig aan toe. Ze zijn zo ongelooflijk snel afge-

leid, na het eerste uur las ik een kleine pauze in. We praten over hun vroegere school. Het blijft me intrigeren waarom sommige meisjes ondanks dat ze het derde of vierde jaar beroepsonderwijs met vrucht hebben afgelegd er toch voor kiezen om naar dit centrum te komen. Zo heeft Hanaan haar 4de jaar beroeps, richting kleding, met succes voltooid. Habiba zit in hetzelfde schuitje: zij bezit ook een A-attest van het 4de jaar beroeps, richting sociale dienstverlening. Het merendeel van hun klasgenoten bezit enkel het diploma lager onderwijs of heeft meerdere malen het eerste of tweede jaar beroeps overgedaan.

Hoewel Habiba veel zwakker is voor Frans dan Hanaan vind ik het moeilijk te begrijpen dat ze naar hier gekomen zijn. Nog meer verbaasd ben ik wanneer ik hun uitleg te horen krijg. In het vijfde jaar beroeps moeten ze een stage lopen en binnen de richting die ze gekozen hebben is het 'verplicht' om gedurende deze periode hun hoofddoek af te doen. Daartoe waren ze eventueel nog bereid. Waar ze echter niet konden mee instemmen waren de andere vereisten: Habiba moest een korte rok aandoen en Hanaan werd verondersteld haar eigen creaties, waaronder een nachtjapon, te showen aan haar leerkrachten en medeleerlingen. En dat ging hun net iets té ver.

21.9.99. Dit schooljaar ben ik verantwoordelijk voor het luik tewerkstelling binnen de opleiding. Ik heb de opdracht gekregen om een tewerkstellingsproject uit te tekenen. Ik zie het als een heel boeiende uitdaging om onze leerlingen te stimuleren om werk te zoeken. Meer nog om hen warm te maken om uit werken te gaan.

Tijdens de rustige zomermaanden heb ik zoveel mogelijk documenten gelezen met betrekking tot de socioprofessionele inschakeling van laaggeschoolde jongeren in het Brusselse. Als vormingscentrum behoort het immers tot onze taak om op dit gebied acties te ondernemen. Via het gewestelijk beleid voor socioprofessionele inschakeling tracht men langdurig werklozen, bestaansminimumtrekkers, jongeren zonder kwalificatie, analfabeten, de politieke vluchtelingen en andere niet-ingeschreven werkzoekenden beter te wapenen op de arbeidsmarkt, en hun kansen op mobiliteit en sociale promotie te vergroten. Er bestaat een waaier aan initiatieven die gaan van de organisatie van begeleiding over individuele begeleiding tot specifieke beroepsopleidingen en diverse tewerkstellingsinitiatieven. Belangrijk zijn hierbij eveneens de samenwerkingsverbanden tussen de verschillende uitvoerende partners. Zo werken wij als plaatselijke actor (zone noordwest) nauw samen met de Brusselse Gewestelijke Dienst voor Arbeidsontwikkeling.

De BGDA is belast met de bemiddeling van zowel Franstalige als Nederlandstalige werkzoekenden van het Gewest, opereert op een relatief ruime schaal en bezit de mogelijkheid om zich te laten bijstaan door inschakelingspartners. Via deze partners die op plaatselijk niveau werken, wordt de problematiek van het publiek op een meer globale manier benaderd. Deze lokale inschakelingsinitiatieven vormen als het ware de voorhoede van de inschakelingsprojecten, want zij doen echt veldwerk, en dragen in direct contact ant-

woorden aan op de vragen en noden van het betrokken publiek.

22.9.99. Eindelijk is Wafa er weer, ik heb haar vorige week niet gezien. Tijdens de pauze roep ik haar bij mij en vraag haar vriendelijk wat er gaande is. Ze kijkt me boos aan maar zegt geen woord. Ik heb geen zin om naar het antwoord te vissen en laat haar gaan. Het laatste lesuur is nog maar net voorbij of ze staat al aan mijn bureau. Na een korte stilte komt het hoge woord eruit. Er was haar beloofd dat ze via een Brugproject⁶ aan de slag zou kunnen gaan en dat is tot op heden niet gebeurd. Ik moet haar teleurstellen want ze is met haar achttien jaar al te 'oud' voor dit soort projecten. Ik probeer haar duidelijk te maken dat de persoon die haar die belofte gedaan heeft hiervan niet op de hoogte was. Maar het kwaad is blijkbaar al geschied, ze is zichtbaar ontgoocheld en vecht tegen de opkomende tranen. Ik spreek met haar af dat we samen naar werk zullen zoeken. Ze kijkt me weifelend aan, maar we leggen toch al een afspraak voor volgende week vast. Meer kan ik voorlopig niet doen. Tewerkstelling is een complexe materie, zeker wat de verschillende tewerkstellingsformules betreft. Ik wijs er mijn collega's nogmaals op dat ze een leerling die met vragen zit omtrent tewerkstelling beter onmiddellijk naar mij kunnen sturen. Om zo naar de toekomst toe dit soort misverstanden te vermijden.

23.9.99. Op bezoek bij de personeelschef van het callcenter. Hij toont me de lokalen met de telefoon en de computers. Het is een middelgroot bedrijf en het mag dan wel niet beschikken over de laatste snuffjes op telecomgebied, als ik rondom me heen kijk zie ik een paar zaken die me echt tevreden stemmen. Een paar gesluierde meisjes waaronder ook Sawsan zijn druk in de weer. Ze praat op een geanimeerde toon met een klant aan de telefoon en levert degelijk werk af. Hier krijgen ze de kans om aan de slag te gaan en dat is wat telt. Sawsan heeft een mooie stem en de persoon aan de andere kant van de telefoon kan niet zien dat ze een chocoladebruine hoofddoek draagt die tot haar middel reikt, met daaronder een lange cape-achtige mantel die een stukje over haar platte stoffen schoentjes valt.

Ik praat nog na met de personeelschef, het enige wat me niet echt bevalt is het soort contract dat ze aanbieden. Natuurlijk dat van zelfstandig student. De man wuift mijn twijfels weg, de leerlingen lopen geen enkel gevaar wanneer ze niet meer verdienen dan een bepaald bedrag. Ik blijf voorzichtig, onze leerlingen kennende en wetend hoe slordig ze met dit soort zaken en met papierwerk omspringen, voorzie ik enkele problemen. Wat niet wegneemt dat ik geïnteresseerde leerlingen zeker naar dit bedrijf zal sturen en zal opvolgen. Het aantal bedrijven in Brussel die acties ondernemen ter bevordering van de inschakeling van allochtone jongeren is namelijk bedroevend klein.

24.9.99. Het thema van de les Frans gaat deze week over 'identiteit'. Ik laat de leerlingen in groepjes van twee enkele sleutelwoorden op papier schrijven. Al snel ontstaat een boeiende discussie. De meisjes uit

deze groep voelen zich soms Belgische, soms Marokkaanse maar vaker nog, geen van beide. Het geklemd zitten tussen de Belgische en Marokkaanse cultuur brengt waarschijnlijk de nodige spanningen en innerlijke conflicten met zich mee. Als de leerlingen over hun vakantie in Marokko praten komt deze tweespalt sterk naar voren. In het land van origine, het land van hun ouders, vallen ze op. Ze kunnen niet onopgemerkt op straat wandelen. Ook daar worden ze als 'vreemdelingen' beschouwd. Niet alleen door hun accent maar ook door hun kledij. De meeste vrouwen in Marokko lopen er namelijk niet zo conservatief gekleed bij.

Ze hebben een ambigue verhouding met het land. Ze zijn niet van plan om er ooit te gaan wonen maar praten wel honderduit over de prachtige natuur, het aangename klimaat en de openhartigheid en gastvrijheid van de mensen. Toch houden de meeste meisjes het er maximaal zes weken vol, dan zijn ze de dagelijkse familiebezoeken en de vele feesten moe en willen ze terug naar 'huis'. Maar éénmaal 'thuis' in België voelen ze zich opnieuw 'Marokkaans'.

28.9.99. Ik ga het lokaal binnen en denk een nieuwe leerlinge te zien. Al snel ontdek ik dat het Souad is. Vorige week, toen ze zich is komen inschrijven en ook de dagen daarna is ze met losse haren naar school gekomen. Vandaag draagt ze een glanzende gitzwarte hoofddoek. Ik vraag haar wat haar er zo plots toe aangezet heeft om die doek om te knopen. Al mompelend zegt ze 'omdat ik nu verloofd ben'.

Ze is verloofd met iemand van 'hier'. Een Marokkaanse jongen die hier geboren en getogen is, want één uit Marokko... nee, daar heeft ze vriendelijk voor bedankt. Die zijn anders, té Marokkaans en bovendien vele van hen trouwen enkel voor de papieren. Té Marokkaans? De meisjes spelen gretig in op mijn vraag. Ze hebben allemaal een antwoord klaar, gaande van 'ze zijn té traditioneel, kunnen zich moeilijk aanpassen' tot 'ze zijn onbetrouwbaar'. 'Echt, juf, als we op vakantie zijn in Marokko laten de mannen ons niet met rust, op de markt grijpen ze elke kans om ons aan te raken, hier doen de Marokkaanse jongens dat niet'. En dan die papierkwestie? Nog heel wat meisjes worden uitgehuwelijkt aan iemand die naar België wil komen voor een verblijfsvergunning. Het kiezen van een toekomstige echtgenoot, en het gaat meestal om een neef of ander ver familielid, wordt nog heel vaak door de ouders geregeld. Sommige meisjes dromen luidop van een huwelijk gebaseerd op liefde en trouw en hopen zelf hun partner te kunnen kiezen. Maar er zijn ook een aantal leerlingen die enkel geloven in een verstandshuwelijk.

29.9.99. Deze namiddag ga ik Molenbeek verkennen. Niet al onze leerlingen komen uit Molenbeek maar ze zijn wel allemaal gevestigd in een wijk waar een hoge concentratie aan migranten woont. Dit brengt een grotere groepsvorming en een sterkere sociale controle met zich mee. Ieder meisje kan wel een verhaal vertellen over een buurman of buurvrouw die hen in het oog houdt en regelmatig hun ouders inlicht. En aangezien de eer van de familie nauw sa-

menhangt met het gedrag van de vrouwen is het heel belangrijk dat ze zich 'correct' gedragen.

30.9.99. Voor bijna alle meisjes aan ons centrum is het dragen van een hoofddoek een bewuste keuze, en ze zijn bereid om hiervoor veel op te geven. Ik probeer hen er telkens op te wijzen dat deze keuze heel wat gevolgen heeft. Waar ik tijdens mijn lessen dan ook naar streef is de leerlingen duidelijk te maken dat leven tussen twee culturen een verrijking kan zijn. Geen losse zaadjes in de wind... maar dat ze 'tot bloei kunnen komen waar ze geplant zijn'. Dat ze de kracht bezitten om uit beide culturen het beste te halen en in staat zijn evenwicht te vinden.

1.10.99. De eerste maand zit erop. Mijn werkschema is zo goed als volledig afgewerkt. Eind volgende week zal ik de definitieve versie aan de tewerkstellingscoördinator geven. Ik heb het de Zevensprong gedoopt: in zeven sprongen de tewerkstellingskansen van niet arbeidsrijpe, werkloze en moeilijk bemiddelbare migrantenmeisjes vergroten.

Epiloog

Het tewerkstellingsproject is begin oktober van start gegaan. In totaal nemen twaalf van de achttien leerlingen deel. Ze komen met een vaste regelmaat naar de vorming die op woensdagnamiddag doorgaat. Gaandeweg en stapsgewijs bereiken we onze objectieven met betrekking tot socioprofessionele inschakeling. Het is en blijft een werk van lange adem waarbij veel aandacht moet geschonken worden aan het begeleiden, ondersteunen, motiveren en weerbaarder ma-

ken van deze allochtone meisjes. Het leren in zichzelf te geloven en vertrouwen te hebben in hun eigen kunnen, hen leren vol te houden zijn enkele van de sprongen die ze nog te maken hebben.

Sigrid ARENTS

Lesgeefster en tewerkstellingsverantwoordelijke
Vormingscentrum Foyer vzw
Werkhuizenstraat 25
1080 Molenbeek
Tel.: 02/411.87.32
E-mail: foyer@foyer.be

NOTEN

- ¹ Aan ons centrum verloopt deze alternering structureel als volgt: de leerlingen hebben vijf voormiddagen per week les en kunnen in de namiddag deeltijds uit werken gaan of stage lopen. Het vormingsgedeelte neemt 15 u. per week in beslag, waarvan 7 u. algemene vorming en 8 u. beroepsopleiding. Het deel tewerkstelling bedraagt tussen de 15 à 20 u. per week.
- ² Deeltijdse vorming neemt twee jaar in beslag. De jongeren worden in twee groepen – groep 1 en groep 2 – verdeeld.
- ³ De leerlingen hebben in dit artikel een pseudoniem gekregen.
- ⁴ Deze gesprekken dienen om het niveau en de interesses van de leerlinge te bepalen en om samen met haar een geïndividualiseerd traject uit te stippelen.
- ⁵ Dit schooljaar ligt het aantal verlovingen beduidend lager dan vorig jaar (slechts 2 van de 18 leerlingen hebben trouwplannen; vorig schooljaar was dit 7 op 16 leerlingen). Vooral in de eerste groep zijn de leerlingen minder bezig met het onderwerp: het maken van trouwplannen is er bij de meesten nog niet bij.
- ⁶ Brugprojecten gaan uit van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs, dienst Beroepsopleiding – ondersteund door het Europees Sociaal Fonds. Ze worden opgezet om tegemoet te komen aan de arbeidsonrijpheid van sommige jongeren en om hen de kans te bieden om, binnen een bepaalde tijdspanne, werkervaring op te doen. Deze projecten gaan door in samenwerking met de vzw T-Impact, de BGDA en twee Centra voor Leerlingenbegeleiding.

BELEIDSNOTA JEUGD MET HANDVATTEN

Bij het aantreden van de nieuwe regering in 1999 werd voor het eerst een “minister voor Jeugdbeleid” aangesteld. Kort na de millenniumwende werd de beleidsnota Jeugd voorgesteld die moet zorgen voor een grondige koerswijziging in het jeugdbeleid in Vlaanderen. “Historisch” is het adjectief dat bij het onthaal van deze beleidsnota al eens in de mond wordt genomen. De nota is dan ook een antwoord op “oud zeer” dat binnen de jeugdwerksector naar voor wordt geschoven, al moet de concrete invulling via een jeugdwerkbeleidsnota (2000) en de jeugdbeleidsnota (2001) nog volgen. Naast applaus voor de sterke inhoudelijke accenten in deze nota, een round-up van vragen en bemerkingen. Want over het hoe van “nieuw” en “beter” jeugdbeleid valt veel te zeggen.

Bol van fijne intenties

De conclusies en beleidsaanbevelingen vanuit het Welzijnscongres “Veer10-Acht10” waren duidelijk: het jeugdbeleid in Vlaanderen is een lappendeken. Niet de instituties en de beleidssectoren, maar de leefwereld van kinderen en jongeren moet het vertrekpunt zijn voor een overkoepelende visie op jeugdbeleid. Dat moet leiden tot een geïntegreerd jeugdbeleid waar bij diverse beleidskaders en maatregelen op elkaar worden afgestemd. Op het verlanglijstje stond een verantwoordelijke politicus, een jeugdcategoryale benadering in de administratie, een intersectoraal overleg jeugdbeleid, een overkoepelende adviesfunctie en rechtstreekse peilingen naar kinderen en jongeren. Deze analyse en vragen worden vanuit de jeugdwerksector sterk gedeeld; zelfs in die mate dat de Vlaamse Jeugdraad er een petitieactie aan vastknoopte met de slogan “Mag het iets meer zijn?” (Welwijs, 1999, 4). Gemikt wordt op 15.000 handtekeningen om een parlementair debat los te werken.

Waar zit nu de surplus in het “nieuwe” jeugdbeleid? Dat dit beleid zwart op wit staat is al een bank vooruit. Wat de nota werwend maakt is het positief beeld van jongeren dat wordt geschetst, weg van de probleembenadering waar de overheid te vaak een patent op heeft. Die benadering wordt direct gelinkt aan het accent op participatie. De jeugdwerksector én kinderen en jongeren zullen bij de opmaak van een jeugdwerkbeleidsplan en jeugdbeleidsplan worden betrokken. Kinderen en jongeren experimenteren met nieuwe communicatietechnieken maar worden veel te weinig uitgenodigd om te participeren in de samenleving. Daar moet verandering in komen door een overheid die kinderen en jongeren op een creatieve en eigentijdse manier uitdaagt tot participatie.

Naast deze uitnodiging tot participatie ook een pleidooi voor open ogen en oren van de overheid, meer bepaald voor jeugdcultuur en “maatschappelijk niet-gewaardeerd jeugdgedrag”. Een beleid moet jeugdcultuur niet recupereren maar als richtingaanwijzer zien. Ook maatschappelijk niet-gewaardeerd jeugdgedrag is een veelzeggend signaal voor beleidsmakers. Knoop daar ook nog eens bijkomende aandacht voor het stedelijke weefsel aan vast, met de stad als

aantrekkingspool en inspiratiebron voor jongeren. Een positief jeugdbeleid moet daar voor basisvoorzieningen zorgen, vooral in de achtergestelde wijken. Bij de uitvoering van dit jeugdbeleid wordt het jeugdwerk als troefkaart én partner van de overheid naar voor geschoven. Immers, het jeugdwerk is dé broedplaats voor zelforganisatie en vrijwilligerswerk. Wel moeten dwarsverbanden tussen organisaties en werkvormen worden aangemoedigd. Een samenwerking over de zuilen en werkvormen heen moet leiden tot een nog dynamischer werkveld. Het jeugdwerk mag hierbij door de overheid niet enkel en alleen op zijn economische relevantie worden afgewogen, maar verdient een kwalitatieve benadering waarbij wordt vertrokken van een procesdenken. Verder kan een goed jeugdbeleid, zo wordt in de nota gesteld, slechts een gezicht krijgen als er intersectoraal gewerkt wordt.

Beleidsplan mét handvatten

Toetssteen van deze mooie beleidsintenties zijn de voorstellen rond beleidsinstrumenten. Met elf instrumenten in totaal moet het jeugdbeleid in Vlaanderen in een sneltreinvaart worden gezet. We noemen er enkele:

De beleidsnota jeugd schetst een kader. De al verneemde “**plannen**” op Vlaams niveau zijn hierbij belangrijke speerpunten om complementariteit tussen de verschillende beleidsniveaus te realiseren. Onder de noemer geïntegreerd jeugdbeleid komt hierbij ook de afstemming van lokale beleidsplannen zoals het jeugdwerkbeleidsplan, buitenschoolse kinderopvang, veiligheids- en SIF-plannen op de eerste plaats. Het geïntegreerde jeugdbeleidsplan tenslotte moet zorgen voor complementariteit tussen de verschillende beleidsdomeinen, vertrekkende vanuit de noden van kinderen en jongeren. Dit plan wordt in samenspraak met alle actoren opgemaakt.

Ook het heikele punt van de **decreten** wordt aangepakt, meer bepaald het gebrek aan complementariteit. Bij voorbaat wordt al gekozen voor intersectorale werking, internationale samenwerking én methodische vernieuwing. Ook over gedetacheerde leerkrachten, kadervorming en deeltijdse vorming worden knopen doorgemaakt. De werkingen kansarme jeugd

worden uit de prioriteitenregeling binnen het decreet lokaal jeugdwerk gelicht, maar blijven lokaal verankerd. Ook andere reglementeringen zoals het statuut van de vrijwilliger mogen niet belemmerend zijn voor het jeugdwerk. Om het lokale jeugdwerkbeleid te versterken, wordt gezocht naar mogelijkheden om het statuut van de gemeentelijke jeugdconsulent te verbeteren.

Nieuwigheden

In de beleidsnota wordt duidelijk gemikt op vernieuwing. Om vernieuwde jeugdwerkinitiatieven tijdelijk een kans te geven zich in bestaande decreten te plaatsen en/of om tijdelijke projecten met een duurzaam karakter mogelijk te maken, wordt elk jaar een experimenteel budget vrijgemaakt. Binnen dit budget wordt ook een jeugdcultuurfonds voorzien, dat kinderen en jongeren, die 'buiten bestaande jeugdwerkvormen op een eigentijdse en positieve manier creërend, initiërend of organiserend actief willen zijn', wil ondersteunen.

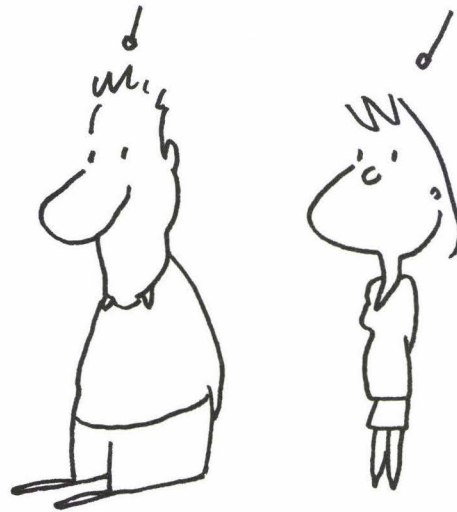
Een andere ambitieuze doelstelling van de beleidsnota is het vrijwaren van ruimte voor kinderen en jongeren. Sport- en culturele infrastructuur, scholen moeten toegankelijker zijn voor de jeugd en het jeugdwerk. In de centrumsteden zullen stimulansen worden gegeven om jeugdcultuurinfrastructuur op te richten of verder uit te bouwen. Ook een vereenvoudiging van de wetgeving op fuiven en de oplossing voor de fuifzaalproblematiek zit in de pijplijn. De opmaak van speelruimteplannen als wezenlijk onderdeel van de gemeentelijke ruimtelijke ordening zal door de overheid verder ondersteund worden. Gezocht wordt naar bijkomende speelruimte en een manier om groene ruimte voor jeugdactiviteiten te ontsluiten. Verder duikt participatie als rode draad op en wordt een pleidooi gehouden voor ruimte én inspraak voor kinderen en jongeren in ruimtelijke ordening.

Waar zitten de angels?

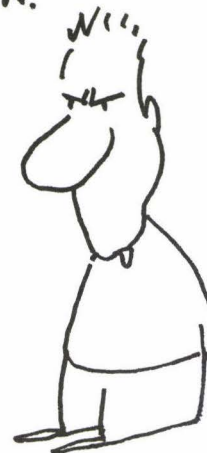
Er worden in de nota goede voornemens gemaakt om te komen tot het magische einddoel nl. het geïntegreerde jeugdbeleid. Dat het hierbij niet enkel om cultuur, vrije tijd en welzijn gaat, maar ook over tewerkstelling, justitie, stedelijkheid, mobiliteit en sociale sectoren mag hierbij niet uit het oog worden verloren. Net op die terreinen worden een resem beleidsmaatregelen genomen die inzoomen op de maatschappelijke kwetsbaarheid, het storend gedrag,... van kinderen en jongeren. De huidige lacunes in het jeugdbeleid vallen of staan met spijkerharde afspraken en een flinke portie goodwill. Het vraagt om een concrete invulling van de coördinerende rol van de minister van Jeugd. Precies op dat vlak moeten nogal wat hordes genomen worden. Dat het hier om centen en bevoegdheden gaat, moet maar met een half woord toegevoegd worden. In de Vlaamse regering alleen al zijn er vier ministers die verantwoordelijk zijn voor jeugd: onderwijs (Marleen Van der Poorten), welzijn (Mieke Vogels), jeugd (Anciaux) en tewerkstelling (Landyt). Het geplande jeugdbeleidsplan mag niet uit-

HET PROBLEEM
VAN HET JEUGD-
BELEID IS DAT
MEN

JONGEREN
NIET MAG
BENADEREN



ALS
VOLWASSENEN.



monden in een cosmetische ingreep in de administratie of knip- en plakwerk tussen verschillende beleidsplannen.

In de nota wordt de kaart van participatie van kinderen en jongeren getrokken. Maar het is net op die belangrijke terreinen die niet rechtstreeks onder de bevoegdheid van Anciaux vallen dat participaties van jongeren funest ontbreken. De beleidsnota vertrekt vanuit een emancipatorisch-pedagogisch project, maar zal daarmee, op termijn, moeten inbreken in sectoren waar de economische benadering dominerend is. Fijn dat het jeugdwerk als troefkaart wordt naar voren geschoven, maar het jeugdwerk kan én mag het lapmiddel niet zijn van een onderwijssysteem, welzijnsvoorzieningen of een ruimtelijke ordening waar de stem van kinderen en jongeren in verdrinkt. Ook andere beleidssectoren zoals bijvoorbeeld het onder-

wijs die op hun economische relevantie kunnen worden vastgesteld, verdienen een kwalitatieve evaluatie. Dit moet niet het voorrecht van het jeugdwerk zijn. Kortom, de rol van het jeugdwerk in een geïntegreerd jeugdbeleid, moet vertrekken vanuit de sterktes van het jeugdwerk en niet vanuit de pijnpunten van andere sectoren.

Jeugdcultuur in en buiten de stad

Een reële voorzet tot geïntegreerd jeugdbeleid wordt alvast gegeven door de koppeling van "jeugd" aan de andere portefeuilles van minister Anciaux nl. stedelijk beleid en cultuur. Deze combinatie van bevoegdheden biedt perspectieven om op meerdere vlakken in te gaan tegen de gangbare beeldvorming over jeugd en de relatie tot de stad. In de eerste plaats kunnen kinderen en jongeren via aandacht voor hun cultuur en leefwereld eerder als gangmakers in een stad naar voor worden geschoven, dan als lastige elementen. Het impliceert ook dat budgetten voor preventiecampagnes en criminaliteitsprojecten, waarbij de doelgroep vaak jongeren zijn, anders georiënteerd worden. Ook aan de ijzeren band tussen stad, wijk en armoedebeleid kan gewerkt worden. Paul Blondeel pleit in dit verband voor het binnenbrengen van de stad in de wijk, om tegen de verwelzingsing van de omgeving in te gaan met brede programma's met een neutraal karakter.¹ Deze cultuur ombuigen beperkt zich niet tot een apart jeugddomein. Bij het uitwerken van een

jeugdbeleidsplan kan de Minister van dit open doel gebruikmaken.

Jongeren worden in de beleidsnota in één adem met jeugdcultuur genoemd. Terecht, want veel jongeren identificeren zich met hun gekozen jeugdcultuur en muzieksmaak. De jeugdcultuur die sterk vanuit een commerciële hoek wordt geproduceerd is niet voor elke jongere betaalbaar. Met een instrument zoals een jeugdcultuurfonds kan de overheid hier alvast één mouw aan passen. De maar zit 'm hier in het begrip "jeugdculturen". Achter de diversiteit van jeugdculturen gaan niet alleen verschillen in kledij, keuze van cafés schuil, maar hangen een resem verschillen vast zoals status van scholen en richtingen, financiële en etnische verschillen. Nu kleven aan bepaalde muziekgenres en jeugdstijlen niet bepaald de meest geaccepteerde normen en waarden vast. Jeugdculturen die onder die noemer vallen kunnen en mogen niet teruggebracht worden tot 'maatschappelijk niet-gewaardeerd jeugdgedrag'. Met deze nuancerings in het achterhoofd, graag een jeugdcultuurfonds met een ruime invulling van het begrip jeugdcultuur.

Inge VAN DE WALLE

Forum voor Pluralistisch Jeugdwerk
Paleizenstraat, 90
Brussel

NOOT

¹ ALLEGAERT, P. en VAN BOUCHAUTE, B. (red.), *Veer10-Acht10, De leefwereld van jongeren*, Garant 1999.

"Op zekere dag vonden de dieren in het bos dat ze een school moesten openen om opgewassen te zijn tegenover de nieuwe wereld. Ze ontwierpen een programma en alle dieren moesten alle vakken volgen. Tot dit verplichte programma behoorden zwemmen, lopen, springen, klimmen en vliegen.

Natuurlijk waren sommige dieren betere leerlingen dan andere. De eekhoorn bijvoorbeeld was steeds de beste in lopen, springen en klimmen. Bovendien slaagde hij nog behoorlijk voor zwemmen, maar met vliegen had hij het moeilijk. Niet dat hij onbekwaam was in vliegen. Hij kon het wel, want als hij in de top van de boom klom, zweefde hij met gemak door de lucht van boom tot boom. Maar dit was niet voldoende ... De leraar eiste immers dat er werd opgestegen vanaf de grond. De eekhoorn probeerde hard, maar het resultaat was dat hij krampen kreeg, gekneusde gewrichten, een C-kwotering voor klimmen en een D voor hardlopen.

De eend was opvallend goed in zwemmen. Ja, eigenlijk was ze daar zelfs beter in dan de leraar. Maar ze was dan weer minder in vliegen en bepaald middelmatig in hardlopen. En precies omdat ze zo traag was in lopen, moest ze het zwemmen opgeven om na te blijven en het lopen bij te werken. Dat duurde tot haar zwempootjes zo goed als afgesleten waren en haar gemiddelde voor zwemmen geweldig naar omlaag ging. Maar kom, in het geheel bleven haar prestaties nog vrij behoorlijk, en dus maakte niemand zich daar verder zorgen over. Behalve de eend zelf, natuurlijk.

De arend was er al even erg aan toe. Hij overtrof weliswaar zonder moeite alle anderen bij het klimmen, maar de moeilijkheid was dat hij, om in de top van de boom te komen, dat koppig op zijn manier wilde doen. En dat kon nu eenmaal niet ...

De oude prairiewolf, die de ontwikkeling van opvoeding en onderwijs in de bossen had bestudeerd, merkte schrander op: "Op deze wijze gaan al de verschillende karakters naar een totaal verkeerd eindpunt toe", waarop de muilezel smalend vroeg: "Als jij dan toch zo bijdehand bent, hoe zou jij het dan doen?" "Wel, antwoordde de prairiewolf, ik zou de hele zaak omdraaien ... Deze schoolbevolking is nu verplicht te starten met dingen die vogels en dieren doen. Vervolgens hameren de leraars deze activiteiten in programma's, cursussen en vakken". "Zeker, zeker, snauwde de muilezel, maar nu heb je nog niet verteld hoe JIJ het zou doen".

"Draai alles om", antwoordde de oude prairiewolf. "Start met de jonge hondjes. Kijk naar wat zij doen. Kijk vervolgens naar wat de school kan doen voor de jonge hondjes. Zie vervolgens wat de jonge hondjes en de school samen kunnen doen voor al de dieren in het woud. Eenvoudig - voorwaarts in plaats van achterwaarts - op weg naar een juiste aankomst in plaats van een verkeerd eindpunt".

Uit: H. BENJAMIN, *The circulation of idiosyncrasy*
Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1949.

“SPEL VAN VERANDERING”

Op donderdag 16 december 1999 ging in Diest de vorming “Spel van Verandering” door. Deze vorming werd georganiseerd door de preventiedienst van Diest in samenwerking met het Wit Huis, een laagdrempelig dagopvangcentrum voor druggebruikers in Diest, en het Centrum Geestelijke Gezondheidszorg Leuven (C.G.G.). Deze vorming was bedoeld voor de leerkrachten van de secundaire scholen van Diest en kaderde in het vormingspakket dat dit schooljaar aan de leerkrachten aangeboden wordt.

De vorming werd geleid door Michèle Staelens, preventiewerkster bij het Centrum Geestelijke Gezondheidszorg.

Veranderingen en innovaties doorvoeren in scholen

Elke school wil wel eens verandering doorvoeren of met een nieuw project starten. Men begint er met goede moed en frisse ideeën aan maar dan moet men plots vaststellen dat ondanks talloze vergaderingen en bijeenkomsten het idee niet gerealiseerd raakt. Men ziet geen vooruitgang. Meer en meer leerkrachten haken af en de initiatiefnemers raken uiteindelijk ontmoedigd. Het plan wordt (weer) in de kast opgeborgen en er wordt op de oude manier verder gewerkt. Een goed idee in praktijk omzetten blijkt niet zo eenvoudig te zijn.

Verandering is een proces

Om verandering in een (school)organisatie te realiseren, moeten we eerst het veranderingsproces begrijpen. De kloof tussen het oorspronkelijk idee enerzijds en de uiteindelijke toepassing anderzijds moet worden overbrugd.

Men kan niet zorgvuldig genoeg aandacht schenken aan de manier waarop veranderingen met de meeste kans op succes kunnen worden uitgevoerd. Dikwijls begint men te overhaast en zonder de belangrijkste figuren in een school erbij te betrekken.

Zoals eerder al gezegd is onderwijsinnovatie dus een proces en geen eenmalig gebeuren en wordt het in de eerste plaats gerealiseerd door mensen en dan pas door organisaties. Verandering vergt ook een gestage ontwikkeling van houdingen en vaardigheden. Het is niet iets dat van vandaag op morgen gerealiseerd wordt. Je dient er de nodige tijd en ruimte voor te nemen.

Sleutels tot verandering

H. De Man (VAD, 1996) geeft enkele sleutels die een hulp kunnen zijn bij onderwijsvernieuwing. In de eerste plaats vraagt verandering tijd en doorzettingsvermogen. Verandering gebeurt in verschillende fasen en elke fase brengt verschillende zorgen met zich mee. Het is belangrijk hier genoeg aandacht aan te besteden. Voorts is het belangrijk dat men iedereen die bij het veranderingsproces betrokken is, mee heeft. Voldoende en duidelijke informatie-uitwisseling is noodzakelijk. H. De Man raadt ook aan om activiteiten te kiezen die aansluiten bij de behoeften van de betrokken personen.

Ook wordt aangeraden de moed niet te snel op te geven. Lukt het niet op de ene manier, probeer het dan op een andere.

Het uiteindelijk resultaat van onderwijsinnovatie moet zijn dat de leerlingen er beter van worden en niet uitsluitend de leerkrachten.

Verandering gebeurt in fasen

Binnen elk veranderingsproces, dus ook binnen onderwijsveranderingen, kunnen er verschillende fasen onderscheiden worden. Een eerste fase is de erkenning van de feiten en/of van het probleem. De tweede fase is de erkenning van de betekenis van het probleem. Vervolgens is er de erkenning van de wenselijkheid er iets aan te doen. De vierde fase tenslotte, is de erkenning van de mogelijkheid iets aan het probleem of de feiten te doen. Bij verandering gaat het dus om de “erkenning” van de noodzaak tot veranderen.

Houdingen ten opzichte van veranderingen

Ten opzichte van veranderingen kunnen leerkrachten verschillende houdingen aannemen. De ene leerkracht zal al enthousiaster tegenover veranderingen staan dan de andere of de ene leerkracht zal een leidersrol op zich nemen terwijl een andere liever gewoon meewerkt en wel zal volgen of juist hardnekkig blijft zweren bij het vertrouwde.

De Amerikaanse onderzoeker E. Rogers en anderen hebben bestudeerd hoe een verandering of vernieuwing zich in een groep verspreidt. Uit deze onderzoeken bleek dat mensen ten opzichte van de acceptatie van iets nieuws verschillend reageren. Sommigen nemen snel een vernieuwing over; anderen nemen er lang de tijd voor.

Globaal gezien kunnen er een vijftal houdingen ten opzichte van veranderingen (vernieuwingen) aangenomen worden. Men onderscheidt dus vijf types.

- Type 1: de vernieuwers

Dit type is enthousiast om nieuwe ideeën uit te proberen, staat open voor verandering en is bereid om risico's te nemen. Ze worden gewoonlijk beschouwd als naïef of een beetje gek en zijn daarom niet goed geïntegreerd in het team.

- Type 2: de leiders

Mensen van dit type staan open voor veranderingen, maar voor ze echt betrokken willen raken overdenken ze de zaken goed. Ze worden door anderen ver-

trouwd en ze worden vaak gevraagd om hun advies van mening.

- *Type 3: vroege volgers*

Mensen van dit type zijn voorzichtig en nemen veel tijd voor ze besluiten een verandering in te voeren. Ze zullen niet snel het voortouw nemen.

- *Type 4: late volgers*

Mensen van dit type zijn sceptisch over de aanvaarding van nieuwe ideeën. Ze zien deze als een aanval op hun vertrouwde manier van doen. Deze houding kan overwonnen worden door een combinatie van collegiale overtuigingskracht en door het bevoegd gezag gestelde eisen.

- *Type 5: de afwijzers*

De afwijzers zijn wantrouwend en in het algemeen tegenstanders van nieuwe ideeën. Ze hebben betrekkelijk weinig concrete invloed en zijn in de school vaak wat geïsoleerd.

Iedereen zal wel iemand van zijn school of omgeving herkennen in één van deze types. Voor het welslagen van een verandering is het belangrijk dat men zicht heeft op de verschillende houdingen van de personen waarmee men wil werken.

Weerstanden tegen verandering

Veranderen roept vaak ook weerstand, miskennis op. Miskennis is een intern proces waarbij mensen onbewust aspecten van zichzelf, de ander of van de situatie negeren.

Met andere woorden de feitelijkheid en/of wenselijkheid (van de noodzaak tot veranderen) wordt niet erkend. (A. De Graaf, 1993)

In een organisatie (zo ook dus in scholen) zijn een aantal patronen of niveaus van miskennis te ontdekken:

- miskennis van de feiten, van het probleem;
- miskennis van de betekenis;
- miskennis van de veranderlijkheid;
- miskennis van de mogelijkheden.

Miskennis leidt tot miskennend gedrag: passiviteit tegenover de verandering. Dit kan tot uiting komen in verschillende soorten van gedragingen. Allereerst kan het zijn dat collega's niet meewerken. Ze reageren niet op het verzoek om reacties. Deze vorm van passiviteit is het "niets doen". Dan kunnen er collega's zijn die wel zeggen dat ze het eens zijn met de voorgestelde plannen tot verandering maar op het moment dat van hen een actieve bijdrage verwacht wordt, het laten afweten. Deze vorm van passiviteit – het "over-aanpassen" – is moeilijker te herkennen. De collega's zijn aanvankelijk meegaand. Nu blijkt dat ze "ja" zeggen maar als het erop aankomt "nee" doen. Een andere vorm van miskennend gedrag is het lacherig of zeurderig doen over het initiatief. Deze vorm van passiviteit is het "agiteren". In plaats van openlijk protest wordt de energie gestopt in negatief gedrag.

Een vierde vorm, tenslotte, van miskennend gedrag is het geïrriteerd reageren van de collega's op het ogenblik dat ze over hun bijdrage aangesproken worden.

Ze bleken akkoord te gaan en hadden toegezegd mee te werken. Deze vierde vorm van passiviteit wordt door A. De Graaf "opsparen" genoemd. Dit zijn de collega's die het eigenlijk niet zien zitten en het toch slikken tot de maat vol is.

Hoe reageren op weerstanden?

De initiatiefnemer kan, volgens A. De Graaf (TvL, februari 1993), op verschillende manieren reageren. De auteur geeft zes mogelijke reactiewijzen weer.

Een eerste manier van reageren is het negeren van de weerstand, door de signalen van passief gedrag wel waar te nemen maar niet direct te reageren. Dit maakt het mogelijk het weerstandsgedrag nader te onderzoeken. Zo kan de initiatiefnemer inzicht krijgen in het patroon van de weerstand en kiezen voor de juiste interventie op het juiste niveau.

De initiatiefnemer kan er ook voor kiezen de weerstand te confronteren door te zeggen wat hij denkt dat er speelt. Het doel is hier de weerstand boven tafel te brengen en het voor de ander mogelijk te maken zijn verzet te ervaren en eventueel eerlijk te bespreken. Het is ook mogelijk weerstand als medewerking te definiëren door de ander te bedanken voor de wijze van reageren. Door weerstand te waarderen, wordt duidelijk dat er in het veranderingsproces rekening gehouden wordt met de gevoeligheden van de mensen. Een vierde mogelijkheid is het versterken van de weerstand. De ander wordt uitgenodigd de weerstand te overdrijven. Zo ontstaat bewustwording van wat er werkelijk speelt. Soms is het (even) nodig om dat onder een vergrootglas te leggen. Dan krijgt de weerstand een functie en vaak vanzelf zijn ware proportie.

Het is ook mogelijk de betekenis van weerstand ongedaan te maken. Door de weerstand te benoemen in de relatie en te laten merken dat het geen gevecht hoeft te worden, wordt de weerstand van een belangrijke betekenis ontdaan.

Is de weerstand tenslotte opgegeven, dan is het belangrijk dat te waarderen. Wanneer de ander zijn verzet laat varen, neemt hij risico. Hij komt tot nieuwe inzichten en nieuw vertrouwen. Waardering hiervoor kan nieuwe weerstanden voorkomen.

Weerstanden tegen aangekondigde (plannen tot) verandering hoeven dus geen beletsel te vormen voor die veranderingen. Het is belangrijk dat initiatiefnemers oog hebben voor de weerstanden en hier leren mee omgaan.

"Spel van verandering"

Opzet "Spel van Verandering"

Het "Spel van verandering" wil een hulpmiddel zijn voor leerkrachten, directies en onderwijsbegeleiders die veranderingen in scholen willen doorvoeren.

Het spel geeft hen de gelegenheid om op plezierige wijze te leren hoe je een veranderingsproces in een school kunt opzetten en begeleiden. Het spel biedt ook de gelegenheid om strategieën en tactieken uit te proberen, die in de praktijk van alledag bruikbaar zijn.

Spelbeschrijving

De spelers werken in kleine groepjes. De bedoeling is de collegae op school zo te beïnvloeden dat de voor-gestelde vernieuwing (in het spel: leerlingbegeleiding) toegepast kan worden. Men heeft twee jaar de tijd om de veranderingen door te voeren. Het spel wordt dan ook gespeeld in twee fasen waarbij elke fase een jaar voorstelt.

Het spel bestaat uit een bord, dat opgedeeld is in vijf kolommen. Elke kolom stelt een stap in het veranderingsproces voor (informatiefase, voorbereidingsfase, oriëntatiefase, de fase van het experimenteren en de gebruikersfase). Pionnen stellen de leerkrachten, het ondersteunend personeel en de directie voor. Daarnaast zijn er ook nog kaartjes met daarop de persoonsbeschrijvingen van de leerkrachten en de directie.

Elk groepje krijgt nog een activiteitenblad, fiches, een registerformulier en feedbackkaarten.

Hoe vooruit geraken op het bord?

Bij elke zet moet er een activiteit gekozen worden uit het activiteitenblad. Er zijn activiteiten die zowel in het eerste als in het tweede jaar gedaan kunnen worden en activiteiten die enkel kunnen gedaan worden in het tweede jaar.

Voor elke activiteit moeten er fiches betaald worden. Deze stellen de kosten voor die gemaakt moeten worden om een activiteit te doorlopen: tijd, energie, materiaal. Elke groep heeft 42 fiches.

Binnen elke groep wordt er ook een teamleider aangeduid. Deze haalt de feedback op de activiteiten en noteert de keuzen op het registratieschema.

Dit registratieformulier moet telkens binnengebracht worden bij de spelleider samen met de fiches die betaald moeten worden. De teamleider krijgt dan een feedbackkaartje waarop staat welke pionnen vooruit mogen gaan en hoeveel vakjes.

Later in het spel kunnen er leerlingenpunten verdiend worden. Deze punten kunnen verdiend worden bij elke verandering die leerlingen effectief ondervinden, die positief zijn voor de leerlingen.

Het spel is gebaseerd op resultaten van onderzoek naar schoolverandering en benadert de praktijk erg dicht. In het spel botsen de spelers op belemmeringen zoals die in werkelijkheid ook optreden maar kunnen ook meemaken dat ze als projectgroep hun doel bereiken en mensen hun gedrag gaan wijzigen.

Hoe ervaren de Diestse leerkrachten het "Spel van Verandering"?

Er waren 15 ingeschreven leerkrachten. Deze werden in drie groepjes (per school) verdeeld. De drie groepjes kenden een moeilijke start. Er werd heel wat gediscussieerd en overlegd in de groepjes. Vaak werden de situaties ook vergeleken met de eigen school wat soms belemmerend werkte en teleurstellingen opleverde omdat verkeerde beslissingen genomen werden (niet genoeg overleg met directie en verantwoordelijken). Hierdoor geraakte men niet vooruit op het bord.

Het "spel" was dan ook moeilijker dan het leek: wie moet je bij je projecten betrekken en wie niet, wie moet er vanaf het begin bij betrokken worden?

Een nadeel, volgens mij, was dat het geheel teveel als spel gezien werd en te weinig als een middel om aan te leren hoe veranderingen gerealiseerd moeten/kunnen worden. Vandaar dat men soms activiteiten ging plannen en mensen bij betrekken om "vooruit" te kunnen zonder zich eigenlijk af te vragen waarom juist de activiteit met die mensen op dat moment gepland werd. Voor al de groepjes werd vrij snel duidelijk dat om resultaten te behalen al de stappen doorlopen moeten worden of anders gezegd: je kan geen stappen overslaan. Voorts is het ook belangrijk dat je iedereen van de school die betrokken is bij het veranderingsproces er ook daadwerkelijk bij betreft, dat niemand in het ongewisse gelaten wordt over de te zetten stappen en de gedane activiteiten.

De tweede fase van het spel ging vlotter. Er werden meer resultaten behaald. Hier bleek vooral dat de timing belangrijk was. Een activiteit is maar succesvol als ze op het juiste moment georganiseerd wordt.

De vele noodzakelijke gesprekken die met de "macht", gevoerd moesten worden, werden als frustrerend ervaren. Een veel gehoorde klacht, in de groep die ik observeerde, was dan ook dat de directies wel ingelicht worden maar dat dit niets oplevert. Misschien omdat de verkeerde informatie gegeven wordt of op de verkeerde manier of niet vaak genoeg wordt gegeven. Het is juist belangrijk dat directie en beleidsmensen voldoende op de hoogte blijven van de plannen en vorderingen, juist omdat ze de "macht" hebben om de niet of minder gemotiveerde leerkrachten mee te krijgen, hen te overtuigen. Het feit dat er niet genoeg geïnformeerd werd, was dan ook de reden waarom in de eerste fase het spel niet zo vlot ging.

Als besluit

Sommige deelnemers vonden het spel niet bruikbaar voor leerlingen. Dat is ook niet verwonderlijk, voor hen is het immers niet gemaakt, tenzij voor die kleine groep die op één of andere manier betrokken is bij het beleid van de school.

Het is alleszins nodig vooraleer met het spel te starten de bedoeling zeer duidelijk over te brengen. Het hele spel dient trouwens deskundig begeleid te worden. Dan kan het een boeiende en leerrijke ervaring zijn, een prettige en "speelse" manier om inzicht te verwerven in de essentiële stappen die men moet zetten om veranderingen te realiseren.

Meer informatie over het "Spel van Verandering" is te bekomen bij VAD, E. Tollenaerstraat 15, 1020 Brussel.

Els BORGERS

Stagiaire Preventiedienst Diest
Michel Theysstraat 60
3290 Diest
Tel.: 013/35.05.19
Fax: 013/32.23.07

BIBLIOGRAFIE

- (x), *Activiteitenverslag & Cliëntgegevens 1998*, Leuven, Centrum Geestelijke Gezondheid, 1999.
- *Spelinstructies "Spel van Verandering"*.
- De Man, H., *Onderwijsinnovatie: Centrale thema's*, VAD, 1996.
- De Graaf, A., *Veranderen is een proces, geen incident*, Tijdschrift voor Leerlingenbegeleiding.

SCHOOLBEGELEIDINGSDIENSTEN IN VLAANDEREN: EEN NIEUW WETTELIJK KADER*

De Jeugdgezondheidszorg in Vlaanderen staat aan de vooravond van een ingrijpende hervorming. Om de preventieve zorg voor schoolgaande jongeren te optimaliseren en beter af te stemmen op actuele noden, zullen vanaf 1 september 2000 de huidige schoolbegeleidingsdiensten vervangen worden door een volledig nieuwe, nog op te richten structuur. Alhoewel veel van de opdrachten en doelstellingen van de huidige diensten ook in deze nieuwe Centra voor Leerlingenbegeleiding (kortweg CLB) terug te vinden zijn, mag men ervan uitgaan dat de toekomst, ook voor wat de Jeugdgezondheidszorg betreft, er één zal zijn van vernieuwing op het vlak van de jongerenbegeleiding. Deze laatste zal onder meer gebaseerd zijn op een toenemende interdisciplinaire samenwerking binnen de eigen dienst en netwerkvorming met externe voorzieningen. In de hierna volgende bijdrage wordt een tip van de sluier opgelicht.

Medisch Schooltoezicht (MST) en Psycho-Medisch-Sociale Centra (PMS): de huidige schoolbegeleidingsdiensten

Het medisch schooltoezicht (MST) is het Vlaamse preventief gezondheidsnetwerk waarbinnen de programmatische jeugdgezondheidszorg tot op heden wordt uitgevoerd. In dit kader worden de gezondheidstoestand, de groei en de ontwikkeling van alle schoolgaande jongeren van 3 tot 19 jaar longitudinaal gevolgd en begeleid. Het is de voortzetting van de zuigelingenorg die door Kind en Gezin wordt georganiseerd.

De verplichte medische schoolinspectie dateert officieel van 1914, en werd ingesteld om de verspreiding van besmettelijke ziekten via scholen tegen te gaan. Pas in 1964 zorgde de *Wet op het Medisch Schooltoezicht*¹ voor een duidelijke taakomschrijving en een kader waarbinnen deze gezondheidsinspectie diende te gebeuren. Sinds deze wet, die voorzorg in een jaarlijks preventief geneeskundig onderzoek van alle schoolgaande jongeren gedurende de schoolloopbaan, werd in daaropvolgende wetten en besluiten het aantal onderzoeken geleidelijk afgebouwd. Deze evolutie loopt parallel met accentverschuivingen in de jeugdgezondheidszorg van de preventie van kindersterfte en infectieziekten, naar een grotere aandacht voor actuele gezondheidsproblemen op dit ogenblik. Denk hierbij vooral aan problemen in relatie tot onder andere ongezonde eetgewoonten, psychosociale problemen, risicopedagog.²

In het huidige MST-aanbod zijn de geprogrammeerde algemene geneeskundige onderzoeken, de aanvullende selectieve geneeskundige onderzoeken en het toezicht op besmettelijke ziekten, verplicht voor scholen, leerlingen en ouders. Verder is het MST nog verantwoordelijk voor het volgen van de vaccinatiestatus, initiatieven inzake gezondheidsbevordering, het toezicht op veiligheid en hygiëne van het schoolmilieu, het beheer van een preventief medisch dossier voor elke leerling, en de gezondheidsmonitoring via

registratie van gegevens. De huidige regelgeving voorziet dat de periodieke geneeskundige onderzoeken moeten worden uitgevoerd in erkende centra en door erkende equipes die zijn samengesteld uit schoolartsen, sociaal-verpleegkundigen en administratieve krachten. MST-diensten, die opgericht en bestuurd worden door openbare besturen of verenigingen zonder winstoogmerk, staan onder toezicht en ontvangen subsidie van de Vlaamse gemeenschapsminister voor Gezondheidsbeleid.

MST-diensten worden ook geacht samen te werken met andere hulpverlenende instanties, onder meer met Psycho-Medisch-Sociale (PMS)-diensten. Deze laatste beschikken over een vast PMS-team dat bestaat uit psychologen, maatschappelijk werkers en verpleegkundigen, met aan het hoofd een psycholoog of een pedagoog. Net als MST-diensten organiseren PMS-diensten hun begeleidingsaanbod via de school. Dit aanbod situeert zich voornamelijk in het domein van het psychisch en sociaal functioneren, het leren en studeren en het studiekeuzeprocess. In tegenstelling tot de MST-begeleiding, die in belangrijke mate verplicht is voor leerlingen en hun ouders, staat het hen vrij al dan niet in te gaan op het aanbod van de PMS-centra of gebruik te maken van hun diensten. PMS-centra staan onder toezicht van de Vlaamse gemeenschapsminister voor Onderwijs, die ook verantwoordelijk is voor de subsidiëring ervan.

De organisatie van het MST en PMS ontsnapte jammer genoeg niet aan de verzuiling die het Vlaamse onderwijslandschap kenmerkt. In het gesubsidieerde vrije (zeg maar katholieke) onderwijsnet en in de meeste scholen van het gesubsidieerde officiële (provinciaal en gemeentelijk) onderwijsnet bestaan MST- en PMS-diensten onafhankelijk van elkaar. Voor het gemeenschapsonderwijs (door de Vlaamse Overheid georganiseerd) evenwel, en in een aantal gemeentescholen bestaan geen afzonderlijke MST-diensten, maar maken deze laatste deel uit van de PMS-diensten die op die manier ook instaan voor de preventief medische begeleiding.

Van MST en PMS naar Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB)

Er is meer dan één objectieve reden voor de opheffing van de dubbele structuur van de huidige schoolbegeleidingsdiensten (MST versus PMS). Tot nog toe hanteerde het MST vooral een sociaal-medisch gerichte aanpak (uitgaande van de WHO-definitie van gezondheid als een toestand van lichamelijk, psychisch en sociaal welzijn), terwijl PMS-centra de voorkeur geven aan een psychopedagogische benadering. De huidige visie op (preventieve) gezondheidszorg, waarbij het kind als geheel wordt benaderd, vraagt echter om de integratie van beide modellen tot één transparante en herkenbare structuur (één naam, één dienst, één werking), met een multidisciplinaire aanpak. Een dergelijke eenheidsstructuur moet niet alleen het contact met de gebruikers (jongeren, ouders, leerkrachten en scholen) bevorderen, en beter inspeelen op actuele problemen waarmee jongeren geconfronteerd worden, maar ook een efficiëntere beste-

ding van de beperkte gemeenschapsmiddelen mogelijk maken. Op dit ogenblik doen MST en PMS vaak nog dubbel werk in de scholen, en is er op vele plaatsen een ontstellend tekort aan communicatie en een gebrekkige uitwisseling van gegevens tussen beide diensten.

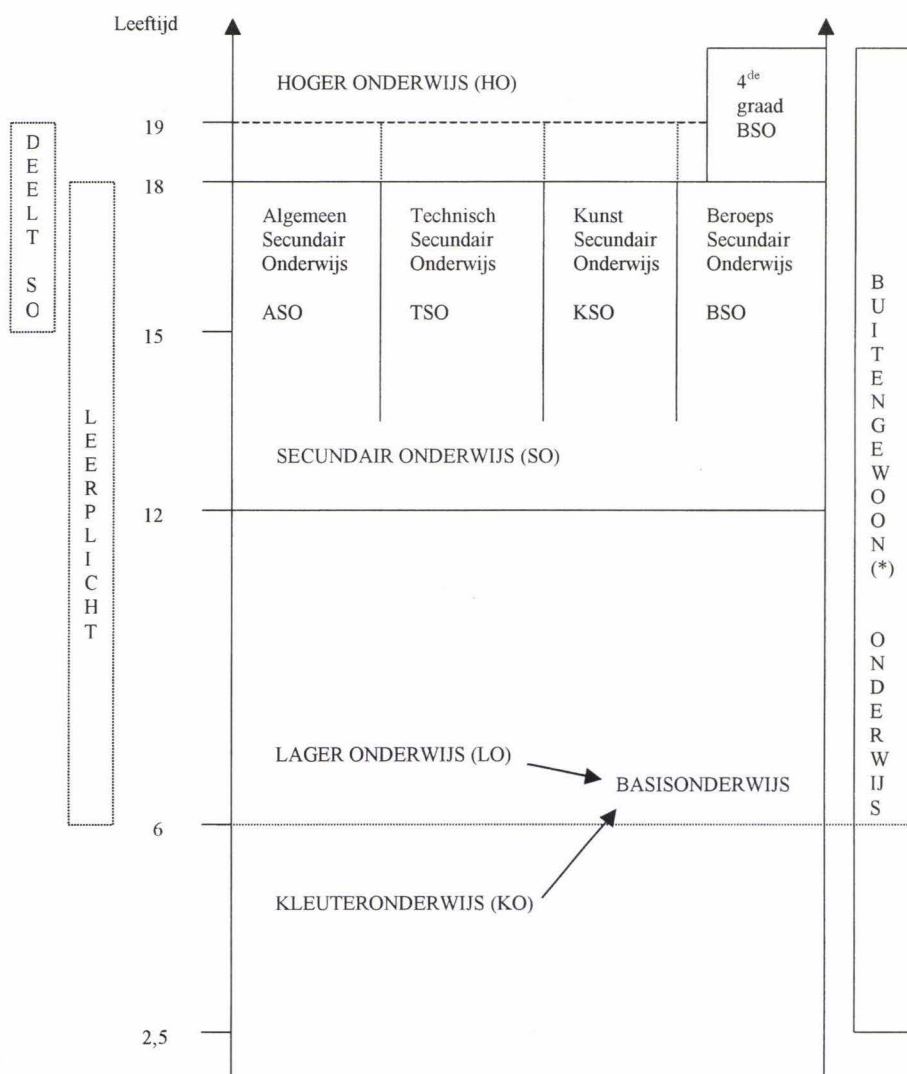
Hierbij aansluitend voorziet het "Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding" (1 december 1998)³ in de oprichting van nieuwe centra ter vervanging van de huidige MST- en PMS-diensten. Het decreet kent aan de centra de algemene opdracht toe "Bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen nu en in de toekomst." Om deze opdracht te realiseren richt de begeleiding van de leerlingen door het centrum zich op de volgende vier domeinen: *het leren en studeren, de onderwijsloopbaan, de preventieve gezondheidszorg, het psychisch en sociaal functioneren.*

Doelgroep van de CLB

Tot de doelgroep behoren alle leerlingen uit de erkende scholen van het gewone en het buitengewone (of speciaal) kleuter-, lager en secundair onderwijs, met inbegrip van het deeltijds beroepssecundair onderwijs en de erkende vormingen voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht. (Figuur 1)⁵

Onderwijsbeleid inzake gezondheid en gezondheidsbevordering: samenwerking met de school

Het wetgevend kader m.b.t. de CLB legt explicieter dan vroeger de relatie en samenwerking tussen de leerlingenbegeleidingsdienst (CLB) en de scholen vast. De school en het centrum stellen een gezamenlijk beleidsplan of beleidscontract op dat de samenwerking regelt voor de duur van drie jaar. Een CLB heeft op twee beleidsniveaus in de school een rol te spelen. Het moet enerzijds de scholen ondersteunen bij de verwezenlijking van hun interne opdracht inzake gezondheidsdoelen en het bereiken van eindtermen. Het centrum is anderzijds ook een aan de school externe dienst, die de school als vindplaats gebruikt om haar opdrachten inzake preventieve gezondheidszorg en psychisch en sociaal functioneren van jongeren te realiseren.



(*) Speciaal onderwijs (Nederland)

Figuur 1: Globale onderwijsstructuur in Vlaanderen⁵

Tabel 1: Basispakket Jeugdgezondheidszorg. Overzicht van de verplichte algemene en gerichte consulten in het kader van de centra voor leerlingenbegeleiding⁽⁴⁾

	LEEFTIJDGROEP						
	1° KO 3 jaar	2° KO 4 jaar	1° LO 6 jaar	3° LO 8 jaar	5° LO 10 jaar	1° SO 12 jaar	3° SO 14 jaar
CONSULTEN							
<i>Type</i>							
• Algemeen		x			x	x	x
• Gericht	x		x	x			
<i>Inhoud</i>							
• Informatie vanwege ouders, leerling, school, behandelend arts, Kind en Gezin,...	x	x	x	x	x	x	x
• Evaluatie van voeding- en leefgewoonten					x	x	x
• Evaluatie van afwezigheid- en ongeschiktheidattesten (fysieke fitheid)					x	x	x
• Leeftijdsspecifiek algemeen medisch onderzoek		x			x	x	x
• Minstens aandacht voor:							
Anamnese		x			x	x	x
Groei en gewicht	x	x	x	x	x	x	x
Globale ontwikkeling		x					
Visuele functie	x	x	x	x	x		
Oogstand	x	x	x				
Kleurenzin			x				
Gehoor		x			x		x
Gebit		x	x		x	x	x
Genitaliën		x			x	x	x
Pubertaire ontwikkeling					x	x	x
Houding en bewegingsstelsel					x	x	x
<i>Opvolging van nazorg</i>	x	x	x	x	x	x	x

Strategische en operationele doelstellingen m.b.t. preventieve gezondheidszorg

Met betrekking tot het begeleidingsdomein 'preventieve gezondheidszorg' worden, volgens het eerder vermelde decreet, van een CLB initiatieven verwacht om de gezondheid, groei en ontwikkeling van leerlingen te bevorderen, te bewaken en te behouden. Dit impliceert dat een centrum systematisch en vroegtijdig stoornissen opspoor op het vlak van gezondheid, groei en ontwikkeling zodat de leerling of de ouders tijdig deze stoornissen kunnen laten behandelen. Hiertoe worden de vereiste consulten georganiseerd. Verder heeft het centrum een vaccinatieopdracht naar leerlingen toe, en neemt het ten aanzien van leerlingen en schoolpersoneel profylactische maatregelen

om het verspreiden van besmettelijke ziekten tegen te gaan.

In een *ontwerpbesluit van de Vlaamse Regering* (op dit ogenblik nog niet gepubliceerd in het Staatsblad)⁴ worden deze opdrachten verder geconcretiseerd. Dit vormt het basispakket jeugdgezondheidszorg waaraan alle Centra voor Leerlingenbegeleiding in Vlaanderen zich, ter vervanging van de huidige regeling, vanaf september 2000 dienen te houden. Dit basispakket omvat enerzijds een verplichte begeleiding (verplicht voor leerlingen, ouders en scholen), een verzekerd aanbod (de centra moeten het aanbieden; de leerlingen, ouders en scholen kunnen dit aanbod weigeren; scholen kunnen enkel weigeren mits motivatie) en andere opdrachten (de centra kunnen het aanbieden; het staat leerlingen, ouders en scholen vrij hierop in te gaan).

De *verplichte begeleiding* omvat vier leeftijdsspecifieke algemene consulten en drie gerichte consulten (Tabel 1). Terwijl algemene consulten, in de betekenis van periodieke gezondheidsonderzoeken, tot doel hebben een algemene gezondheidsbilan op te stellen, beperken gerichte consulten zich tot een tussentijdse evaluatie van specifieke gezondheidsaspecten (vb. groei, visus, gehoor,...), en hebben zij over het algemeen een meer screenend karakter. In combinatie met algemene consulten maken gerichte consulten een longitudinale opvolging van bepaalde gezondheidsaspecten mogelijk.

Voor de profylactische maatregelen inzake besmettelijke ziekten geldt dezelfde verplichting t.a.v. leerlingen, ouders en personeelsleden. De schoolarts baseert zijn/haar strategie op een lijst van besmettelijke aandoeningen met specifieke richtlijnen, die in bijlage bij het hoger vermelde ontwerpbesluit van de Vlaamse Regering gevoegd werd.⁴

Tot het *verzekerd aanbod* behoren bijkomende bijzondere consulten ten behoeve van leerlingen van het buitengewoon (speciaal) onderwijs, die in het decreet omschreven werden als één van de risicogroepen waarvoor speciale bijkomende begeleidingsinspanningen dienen voorzien te worden (wegingscoëfficiënt 7). Verder behoren de vaccinaties tot het verzekerd aanbod. De leerlingen en ouders kunnen dit vaccinatieaanbod weigeren, maar in tegenstelling tot de rest van het verzekerd aanbod is de school verplicht haar volledige medewerking te verlenen aan de organisatie en uitvoering van het vaccinatiebeleid. Tenslotte heeft het centrum de opdracht, in het kader van zijn deskundigheid, de scholen te adviseren op het vlak van veiligheid en hygiëne.

In een lijst van *andere opdrachten* wordt aangegeven dat een centrum bijkomende medische onderzoeken voor individuele leerlingen kan organiseren, als vorm van nazorg bij een consult, op vraag van de leerlingen, de school of de ouders, of op eigen initiatief (naar analogie met de vroegere selectieve geneeskundige onderzoeken). De centra zorgen voor bewaring en overdracht van persoonlijke gegevens, en staan in voor registratie van gegevens en rapportering naar de overheid. Het geïnformatiseerd verzamelen van gezondheidsgerelateerde gegevens van grote groepen leerlingen moet toelaten evoluties op te volgen, en de CLB-programma's inzake preventieve gezondheidszorg op hun waarde te beoordelen (proces- en effectevaluatie).

Gezondheidseducatie en -bevordering in het kader van de CLB-begeleiding

Voornamelijk in het begeleidingsdomein van de 'preventieve gezondheidszorg' en het 'psychisch en sociaal functioneren' zal een CLB aan gezondheidseducatie kunnen doen. Preventieve gezondheidszorg is hier meer dan louter gezondheidsbevordering in de enge zin van het woord. Het hoger vermelde *programmatische aanbod* (verplicht en verzekerd) laat niet alleen toe individuele ontwikkelingsbedreigende factoren bloot te leggen (met mogelijkheid tot individuele GVO), maar maakt ook risicoanalyse op populatieniveau mogelijk. Dit laatste genereert technieken voor educatie (zowel op het vlak van de gezondheid, als van

psychisch en sociaal functioneren) ten behoeve van subpopulaties, en laat een meer gerichte probleem- en vraaggestuurde werking toe. Het *probleemgestuurd aanbod* omvat die taken die gericht zijn op specifieke problemen, risico's, signalen of vragen. Deze zijn reeds gekend, worden actief opgespoord (risico-detectie en -analyse) of spontaan gemeld (vraaggestuurd, d.w.z. op vraag van leerlingen, ouders, school of anderen).

Gezondheidseducatie (individueel en collectief) zal zeker ook onderdeel zijn van dit probleemgestuurd aanbod.

Besluit

Alhoewel nog heel wat aspecten in de nieuwe wetgeving verdere precisering en uitwerking vereisen, biedt de nieuwe structuur toch een unieke kans om de leerlingbegeleiding, in de brede zin van het woord, op een nieuwe leest te schoeien. De preventieve Jeugdgezondheidszorg werd in het verleden (en door sommigen nog steeds) beschouwd als een onderdeel van volksgezondheid zonder veel affiniteit met het onderwijs, waarbij de school enkel zou worden gebruikt als een kanaal om jongeren te bereiken. In realiteit betreft het een discipline die in de loop van de voorbije decennia geëvolueerd is van een programma van periodieke geneeskundige onderzoeken, in hoofdzaak bedoeld om afwijkingen en stoornissen op te sporen, naar een preventief gezondheidsnetwerk waarbinnen de gezondheidstoestand, de groei en de ontwikkeling van jongeren longitudinaal opgevolgd en begeleid wordt. Samenwerking met andere disciplines ten behoeve van een globale zorg voor schoolgaande jongeren, niet alleen op lichamelijk vlak, maar ook vanuit psychisch, sociaal en pedagogisch oogpunt, staat reeds lang hoog op de verlanglijst bij schoolartsen- en verpleegkundigen. De nabije toekomst zal uitwijzen of dit verlangen binnen de Centra voor Leerlingenbegeleiding werkelijkheid wordt.

Prof. Dr. Karel HOPPENBROUWERS

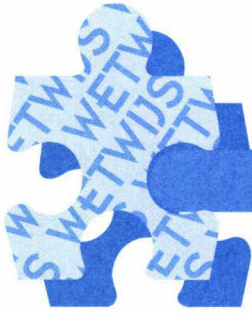
Dienst Jeugdgezondheidszorg
Katholieke Universiteit Leuven
Kapucijnenvoer 35, 1e verdieping
3000 Leuven, België
Tel.: 00 32 16 33 68 73
Fax: 00 32 16 33 68 83

E-mail:

karel.hoppenbrouwers@med.kuleuven.ac.be

LITERATUURLIJST

- ¹ Wet op het medisch schooltoezicht – 21 maart 1964 – (Staatsblad van 15 april 1964).
- ² Kerschaver E van. Schoolgezondheidszorg. Vlaamse Wetenschappelijke Vereniging voor Jeugdgezondheidszorg. Capita Selecta Jeugdgezondheidszorg 1989; 3.
- ³ Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding – 1 december 1998 – (Staatsblad van 10 april 1999).
- ⁴ Ontwerpbesluit van de Vlaamse Regering tot bepaling van sommige opdrachten van de centra voor leerlingenbegeleiding – mei 1999.
- ⁵ Tielemans J. Onderwijsstructuur. In: Tielemans J. Onderwijs in Vlaanderen. Leuven/Apeldoorn: Garant 1999; 16.



Afwezigheden in het voltijds gewoon en in het deeltijds beroepssecundair onderwijs¹

Bij het bekendmaken, bij de aanvang van dit schooljaar, van de nieuwe regelgeving rond de afwezigheden heeft dit onderwerp een erg misleidende interpretatie gekregen in de pers. Het was net alsof elke leerling nu plots 30 halve baaldagen kreeg.

1. Het probleem

Het eigenlijke probleem ligt in de rigide regelgeving rond het sanctioneren van de studies, waardoor een leerling vanaf de eerst halve dag onwettige afwezigheid ernstig gesanctioneerd wordt. Hij verliest zo zijn statuut van "regelmatige leerling" maar ook de kans om de kwalificatie, verbonden aan een gevolgde studierichting, te behalen. Tot heden was er dan ook geen ruimte voor de scholen om een open en dynamisch preventiebeleid op te zetten om spijbelaars op te vangen en te begeleiden. Dit had ondermeer tot gevolg dat medische attesten vrij frequent oneigenlijk gebruikt (misbruikt) werden om ergere maatschappelijke gevolgen voor de betrokken leerling te voorkomen. Noch de schoolbesturen, noch de betrokken artsen voelden zich erg gelukkig met deze "administratieve" noodoplossingen. Met deze nieuwe regelgeving wil de regelgever een eind stellen aan deze praktijk en een open en positieve communicatie rond spijbelen en spijbelgedrag creëren.

2. "Problematische afwezigheid"

De zogezegde baaldagen of afwezigheden zonder wettige bewijsstukken zijn en blijven onwettige afwezigheden die - zo ze niet meer dan 30 halve dagen bedragen of één zesde van de wettelijk toegestane afwezigheidsperiode om het statuut van regelmatige leerling niet te verliezen² - door de school zelf kunnen gewettigd worden. De regelgever beschouwt deze afwezigheid dan als problematische afwezigheid. De school moet echter zelf bewijsstukken kunnen voorleggen dat ze alles in het werk heeft gesteld om een geblokkeerde situatie om te keren in het belang van de betrokken leerling. Ze moet meer bepaald kunnen aantonen dat ze in samenwerking met het PMS/CLB ernstige inspanningen heeft geleverd om de vastgelopen situatie van de leerling te begeleiden en te remediëren.

Om die periode van problematische afwezigheid beter te kunnen bepalen worden de verschillende categorieën van gewettigde afwezigheid nogmaals op rij gezet en nauwkeuriger omschreven. Vooral de afwezigheid om medische redenen en de afwezigheid tengevolge van inschrijving in een andere onderwijsvorm krijgen ruime aandacht.

A. Van rechtswege gewettigde afwezigheden

- 1° de afwezigheid om medische redenen;
- 2° de afwezigheid bij de overgang vanuit het deeltijds beroepssecundair onderwijs;
- 3° de afwezigheid bij laattijdige inschrijving tot uiterlijk 30 september;
- 4° de afwezigheid bij de overgang vanuit het hoger niet-universitair onderwijs van één cyclus;
- 5° de afwezigheid in het kader van een topsportconvenant voor leerlingen met een topsportstatuut A of B;
- 6° de afwezigheid bij de verstrekking van de leerstof bedrijfsbeheer - maar niet de afwezigheid op school - voor leerlingen die reeds in het bezit zijn van het getuigschrift;
- 7° de afwezigheid bij het verstrekken van godsdienst/niet-confessionele zedenleer - maar niet de afwezigheid op school - voor leerlingen met een andere levensbeschouwing;
- 8° de afwezigheid bij vakken tot 8 uren per week - eventueel ook van de afwezigheid op school - voor het behalen van een bijkomende kwalificatie zo de leerling reeds in het bezit is van een diploma van het secundair onderwijs of een getuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs.
- 9° de afwezigheid op basis van diverse redenen zoals:
 - het bijwonen van een familierraad,
 - de oproeping of dagvaarding voor een rechtbank,
 - de onbereikbaarheid of ontoegankelijkheid van de school door overmacht,
 - het onderworpen zijn aan maatregelen opgelegd in het kader van de bijzondere jeugdzorg,
 - het beleven van de feestdagen die inherent zijn aan de door de grondwet erkende levensbeschouwelijke overtuiging van de leerling (voor de Islam: het Suikerfeest en het Offerfeest; voor de Joodse religie: het Joods nieuwjaar, de Grote Verzoendag, het Loofhuttenfeest, het Paasfeest en het We-

kenfeest),

- het afleggen van proeven voor de examencommissie van de Vlaamse gemeenschap voor het voltijds secundair onderwijs,
- het deelnemen aan de activiteiten in toepassing van het decreet van 30 maart 1999 houdende de leerlingenraden in het secundair onderwijs.

B. Afwezigheden die kunnen gewettigd worden door de schooldirectie

10° Bovendien worden er nog een aantal omstandigheden erkend als wettige afwezigheid, mits akkoord van de directie en mits voorlegging van, naargelang het geval, een verklaring van de ouders of van de meerderjarige leerling zelf of van een officieel document voor:

- het bijwonen van een begrafenis of huwelijk van een bloed- of aanverwant of van een persoon die onder hetzelfde dak woont;
- het overlijden van een bloedverwant tot en met de tweede graad (broers, zussen, ouders en grootouders) of van een persoon die onder hetzelfde dak woont;
- het opvolgen van maatregelen opgelegd in het kader van welzijnsprojecten gesubsidieerd door de overheid (het tijdelijk opnemen van problematische jongeren in projecten);
- het actief deelnemen in het kader van een individuele selectie of lidmaatschap van een vereniging aan culturele en/of sportieve manifestaties voor maximaal 10 al dan niet gespreide halve lesdagen;

11° de afwezigheid in toepassing van het orde- of tuchtreglement;

12° de afwezigheid van maximaal tien al dan niet gespreide halve lesdagen per schooljaar om persoonlijke redenen en mits voorafgaand akkoord van de directeur van de instelling;

13° tenslotte kan de minister of de gemachtigde administratie op gemotiveerde vraag van de directeur van de school afwezigheden wettigen o.a. voor een overstap na 15 november van het deeltijds beroepssecundair onderwijs of van een erkende deeltijdse vorming naar het voltijds secundair onderwijs, of van een laattijdige inschrijving na 30 september of bij een overgang in de loop van het schooljaar naar een hoger of een lager leerjaar voor zover niet kaderend in de vastgelegde overgangsvoorwaarden (o.a. een leerling van de tweede graad die, op basis van een behaald oriënteringsattest B, het jaar overzit en pas in de loop van het schooljaar besluit alsnog naar het hoger leerjaar over te stappen).

C. Maatregelen bij afwezigheden (al dan niet problematisch) andere dan de hogervermelde afwezigheden

De school kan tot 30 halve al dan niet gespreide schooldagen wettigen zonder bijkomende administratieve formaliteiten te moeten invullen. Bij het overschrijden van de 30 halve dagen ligt de beslissingsbevoegdheid om te wettigen evenwel bij de overheid. De school dient de overschrijding van deze termijn te melden aan de overheid en blijft intussen verantwoordelijk voor het opvolgen van de afwezigheden en het begeleiden van de leerling. Het begeleidend PMS/CLB zal hierbij tevens een cruciale rol vervullen.

De registratie van de aan- en afwezigheden gebeurt op basis van de omzendbrief SO 43 van 22-3-1996³

Jan TALLON
Molenstraat 97
3010 Leuven

Noten

¹ SO 65 (25-6-1999) Afwezigheden en in- en uitschrijvingen in het voltijds gewoon secundair onderwijs; In: *Coördinatie van de omzendbrieven*, Deel SO-Organisatie en op: http://www.ond.vlaanderen.be/omzendbrieven_secundair_onderwijs/so-65-6-1999.htm

² De regelmatige leerling en de gewettigde afwezigheid, *Wetwijs - In: Wetwijs*, 1996 (7), 35.

³ SO 43 (22-3-1996) Controle van de leerlingen: stamboekregister, individuele steekkaart van de leerling, aanwezigheidsregister (onderrichtingen van toepassing vanaf het schooljaar 1999-2000 m.b.t. het voltijds secundair onderwijs). In: *Coördinatie van de omzendbrieven*, Deel SO-Organisatie of op http://www.ond.vlaanderen.be/omzendbrieven_secundair_onderwijs/SO43-22-1996-so.htm



AGENDA EN DOCUMENTATIE

VIBOSO-gesprek. Duurzame ontwikkeling en Lokale Agenda 21. Van wereld tot wijk

Op de conferentie van de Verenigde Naties over milieu en ontwikkeling die werd gehouden in Rio de Janeiro in 1992, werd voor het eerst het begrip "duurzame ontwikkeling" gedefinieerd. Sindsdien zien we die term overal opduiken: duurzaam ondernemen, duurzaam bouwen, duurzame energie, duurzame mobiliteit, duurzaam beleid en armoedebestrijding, ... De Lokale Agenda 21 is een echte leidraad om duurzame ontwikkeling om te zetten in een concreet actieplan. Het VIBOSO-gesprek moet duidelijk maken dat er verschillende aanknopingspunten en uitdagingen inzitten voor de wijkontwikkeling, het buurt- en het opbouwwerk.

Stefan Claeys, stafmedewerker van de Bond Beter Leefmilieu, staat stil bij de krachtlijnen van de Lokale Agenda 21 en schetst tien concrete actiepunten in Leuven. Kathleen Lambié, coördinatrice wijkontwikkeling in de stad Leuven, spitst zich aanvullend toe op de wijkwerking en de uitvoering van de Lokale Agenda 21. Ze toont duidelijk aan hoe bewoners en de buurtwerking de Lokale Agenda 21 concreet kunnen aanvullen.

Om het gesprek te stofferen publiceert VIBOSO een themanummer over het lokaal duurzaam beleid. Het bevat vooral inspirerende praktijkvoorbeelden in binnen- en buitenland. Het Ter Zake Cahier over het lokaal duurzaam beleid verschijnt in de maand mei. Het VIBOSO-gesprek gaat door in Zaal Elan, Vooruitgangstraat 331, 1030 Brussel (Schaarbeek) op donderdag 18 mei van 13u30 tot 16u30.

Inlichtingen en inschrijvingen: Carlo Jengember (VIBOSO), tel.: 02/210 05 65 - fax: 02/201 05 14

De basisschool uitgedaagd ...

Basisidee is de organisatie van drie studiedagen waarin het onderwijsveld benaderingswijzen en interventiestrategieën aangeboden krijgt met het oog op een kwalitatiever schoolbeleid in kansarm genoemde buurten. De ontwikkeling van een schoolintern élan en de situering van de school in zijn buurt staan centraal. De centrale vraag is: hoe kunnen scholen op een meer professionele manier omgaan met sociale en culturele verscheidenheid in al haar aspecten. Elke dag vormt een afzonderlijk verhaal, maar alle dagen schuiven in elkaar als één geheel:

- 23 februari 2000: School en omgeving (Malle)
- 29 maart 2000: Diversiteit door het schoolbeleid (Schaarbeek)
- 3 mei 2000: Diversiteit in school en klas (Gent)

Tijdens deze laatste studiedag wordt wij ook een informatie- en materialenbeurs georganiseerd.

Voor meer informatie: Steunpunt ICO, Stijn Suijs, Korte Meer 5, 9000 Gent, tel.: 09/264 67 17.

Internationaal Symposium 'Zelfverwonding als boodschap?' Beeldvorming en behandeling van zelfverwondend gedrag bij mentaal gehandicapte personen.

Dit symposium wordt op 21 - 22 september 2000 georganiseerd door de Stichting Marguerite-Marie Delacroix te Tienen ter gelegenheid van haar 50-jarig bestaan. De verschillende invalshoeken in

de beeldvorming en de behandeling van zelfverwondend gedrag bij mentaal gehandicapte personen worden behandeld met aparte aandacht voor de concrete praktijk. Naast de inleidingen, overwegend gegeven door sprekers van Belgische en Nederlandse universiteiten, worden een aantal praktijkcasussen besproken.

Voor meer informatie: Symposium Zelfverwonding, Dr. Jozef Van Driessche en Herman Wouters, Stichting M.M. Delacroix, Delportestraat 2, 3300 Tienen, tel.: 016/819831, fax: 016/817071, e-mail: stichtingmmdelacroix@village.uunet.be

WaaG-EeN-SCHOT: vrijdag 12 mei 2000

In het kader van 10 jaar Pedagogisch Centrum Wagenschot, organiseert het Centrum op vrijdag 12 mei een symposium onder de titel: "WaaG-EeN-SCHOT". Het Centrum ontwikkelde een aangepaste orthopedagogiek voor kinderen met gedrags- en emotionele stoornissen. Deze kinderen behoren tot de groep 'moeilijk en extreem moeilijk opvoedbaar'. In het openbaar debat tijdens het symposium wordt de pedagogiek bevraagd en gewogen op haar sterke en zwakke punten. Het openbaar debat kadert eveneens in het project 'positieve samenwerkingsverbanden tegen antisociaal gedrag bij leerlingen'. Een project dat het centrum realiseert met de steun van de Koning Boudewijnstichting. Het debat heeft plaats op 12 mei 2000 van 8u45 tot 13u in de Aula Omnia Schaubroeck, Stwg. op Deinze, 154, Nazareth-Eke. Prijs: 350 BEF.

Voor meer informatie of een uitgebreide folder: Pedagogisch Centrum Wagenschot, Trees De Keyser of Henk De Smaele, Steenweg 2, 9810 Eke-Nazareth, e-mail: wagenschot@moso.be tel: 09/385.44.33, fax: 09/385.82.65

Berichten 2000 - Lodewijk de Raet

Berichten 2000 geeft een overzicht van de activiteiten die de Stichting Lodewijk de Raet in 2000 zal organiseren. De inhoudelijke domeinen van de activiteiten zijn o.a. onderwijs, actualiteit en samenleving, persoonlijke vorming, mens en organisatie, kunst en creativiteit.

Voor meer informatie: Stichting Lodewijk de Raet, Liedtsstraat 27-29, 1030 Brussel, tel.: 02/240 95 00, fax: 02/242 26 10, e-mail: info@stichtingderacet.be

Centrum voor andragogie v.z.w.

Het cursusaanbod van het centrum voor andragogie richt zich voornamelijk naar directiesecretaressen, studiemeesters-opvoeders, opvoeders-huismeesters van het secundair en buitengewoon secundair onderwijs. Diverse thema's komen aan bod: documents-beheer, veiligheid op school, zappen doorheen jongerenculturen, individueel leerlingendossier, websiteontwikkeling, ...

Voor inlichtingen: Veerle Van de Vondel, Centrum voor andragogie, Prinsstraat 8, 2000 Antwerpen, tel.: 03/220 46 93.

Vorming, training en opleiding VIBOSO

VIBOSO is het Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw in Vlaanderen en Brussel. In deze brochure wordt een overzicht gegeven van de vormingen, trainingen en opleidingen die VIBOSO in 2000 organiseert.

Voor meer informatie: VIBOSO, Vooruitgangsstraat 323, 1030 Brussel, tel.: 02/201 0565, fax: 02/201 0514, e-mail: viboso@skynet.be.

Studiedagen en trainingen Katholieke Hogeschool Limburg

De Katholieke Hogeschool Limburg organiseert een aantal studiedagen en trainingen. Een aantal thema's zijn: Methodisch leren werken in de (semi-residentiële) hulpverlening, Omgaan met agressie: weerbaar bij dreiging van geweld en bij fysiek geweld, Kinderen en scheiding, ...

Voor meer informatie: Liesbeth Lenie, KHL Departement sociaalagogisch werk, Oude Luikerbaan 7, 3500 Hasselt, tel.: 011/28 82 70 of fax: 011/28 82 79.

Onderwijs voor kinderen met specifieke zorgvragen

Met dit themanummer wil de Bond van Grote en van Jonge Gezinnen ouders en andere geïnteresseerden nader laten kennismaken met de ontwikkelingen in de onderwijsmogelijkheden voor kinderen met een handicap, zieke kinderen, kinderen die veel moeite hebben met leren, kortom kinderen met specifieke onderwijsnoden. Het themanummer legt niet alleen uit wat inclusief onderwijs of geïntegreerd onderwijs is. Het toont aan de hand van heel wat getuigenissen van leerlingen, ouders, leerkrachten, schoolhoofden ook aan wat nu zoal kan op school. Het geeft ouders van kinderen met bijzondere noden ook tips bij de schoolkeuze. Voor meer informatie: Fons De Neve, Bond van Grote en van Jonge Gezinnen v.z.w., Troonstraat 125, 1050 Brussel, tel.: 02/507 88 11, fax: 02/511 90 65.

Buigen of barsten, over de positie van allochtonen in het onderwijs

"Buigen of barsten, over de positie van allochtonen in het onderwijs" is een dossier van de werkgroep onderwijs van de Antwerpse Lokale Integratiecentra. Allochtonen stoten in ons onderwijs nog steeds op structurele drempels, ze hebben ook het gevoel het slachtoffer te zijn van willekeur en discriminatie. In het dossier worden een aantal vingervijzingen naar beleid en school gegeven en worden tegelijk ook een aantal positieve aanbevelingen geformuleerd. Voor meer informatie: Michel Tirions, Centrum voor Buitenlandse Werknemers, Van Daelstraat 35, 2140 Borgerhout, tel.: 03/270 33 33, e-mail: michel.tirions@CBW.be.

Projectdag HIRL Hogeschool

Jaarlijks organiseert de HIRL Hogeschool een projectdag waarop de afstudeerprojecten van de laatstejaarsstudenten graduaat Sociale Readaptatiewetenschappen en post-graduaat Niet-Commercieel Management worden voorgesteld. Deze projectdag vindt plaats op zaterdag 6 mei.

Voor meer informatie: HIRL Hogeschool, J.B. Van Monsstraat 2, 3000 Leuven, tel.: 016/20 35 25 of fax: 016/29 17 17.

Vlaanderen in cijfers 2000

Deze beknopte statistische brochure geeft in een oogopslag de voornaamste socio-economische data over Vlaanderen gesitueerd in een Belgische context. In de verschillende rubrieken vindt men achtereenvolgens statistieken over bevolking, ondernemingen, tewerkstelling, omzet, uitvoer en investeringen.

Voor meer informatie: fax: 02/553 58 08 of e-mail: caroline.temmerman@azf.vlaanderen.be.

Studieaanbod Brussels Secundair Onderwijs - 2000-2001

Reeds enkele jaren verzorgt de directie Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschapscommissie een eenvoudige bundel met daarin de studierichtingen die het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel aanbiedt. Dit initiatief is gegroeid uit de bundel 'Onderwijsvormen... gratis toegang' van het departement Onderwijs. Deze maand verschenen de geactualiseerde gegevens voor het schooljaar 2000-2001. Het pakket bestaat uit twee delen. Een eerste deeltje (drie pagina's) biedt per studierichting uit de tweede graad een overzicht van de scholen die deze richting aanbieden. Een tweede deel geeft, per school, een overzicht van het volledige studieaanbod en andere praktische gegevens (adres, begeleidend CLB, infodag of -avond, bereikbaarheid met het openbaar vervoer...). De scholen zijn gerangschikt per nummer (van 1 tot 32) en per gemeente (van Anderlecht tot Ukkel). Op deze manier kunt u snel informatie over scholen met een specifiek studieaanbod aan belangstellenden meegeven. Dit pakket vervangt volledig de informatie over het Nederlandstalig onderwijs van vorig schooljaar. Voor meer informatie: Vlaamse Gemeenschapscommissie, tel.: 02/482 05 26 (Bart Vandecasteele).

Nieuwsbrief Jeugdrecht 21 februari 2000

Het eerste nummer van de vernieuwde Nieuwsbrief Jeugdrecht is uit. Dit tijdschrift is een initiatief van de Pluralistische Werkgeversfederatie Jeugdzorg (PPJ) en het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk (SAW).

Deze Nieuwsbrief Jeugdrecht informeert praktijkwerkers (jeugdhulpverleners, PMS-medewerkers, consulenten, JIP-medewerkers, ...) over de wetgeving rond kinderen en jongeren. Minderjarigheid, ouderlijk gezag, leerplicht, kinderbijslag, weglopen, jeugdbescherming, kinderen en scheiding, zelfstandig wonen, fiscaliteit, ... zijn bekende thema's in het jeugdrecht die ook in deze Nieuwsbrief centraal staan.

Typisch voor de Nieuwsbrief Jeugdrecht zijn de cases. Vragen van hulpverleners worden theoretisch uitgediept en praktisch toegelicht. De beschrijving van deze situaties schetst een kleurrijk beeld van hoe het jeugdrecht in de praktijk werkt. Een jongen van 15 moet al zijn geld thuis afgeven. Klopt dat? Een kind van 10 wordt bij haar oma opgevoed. Wat als haar vader vraagt dat ze bij hem komt wonen? Deze Nieuwsbrief spitst zich toe op de actualiteit. Nieuwe wetgeving, interessante artikels en boeken, studiedagen, ... De inhoud wordt per trefwoord ingedeeld om het opzoeken en bewaren gemakkelijk te maken.

Deze Nieuwsbrief Jeugdrecht verschijnt tweemaandelijks. Een jaarabonnement kost slechts 750 BEF. Wie geïnteresseerd is in een abonnement neemt contact op met de redactie van de Nieuwsbrief Jeugdrecht, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.40, fax: 03/366.11.58, e-mail: mie.jacobs@post.steunpunt.be

Postfonds voor Alfabetisering Projectgroep: "Lezen en schrijven, da's pas leven"

De Post wil federeen de kans geven om te leren lezen en schrijven, en stelt 1.800.000 BEF ter beschikking voor de 3^{de} projectoproep alfabetisering van het Postfonds. Deze derde projectoproep richt zich tot al wie in dit land met alfabetisering bezig is. Het Fonds verleent financiële steun aan vernieuwende of sensibilisatieprojecten in België die gericht zijn op het leren lezen en schrijven van een taal, ongeacht dewelke. De projecten zijn bestemd voor volledige, partiële of functionele analfabeten, kinderen of volwassenen, van Belgische of buitenlandse afkomst. De selectie van de kandidaturen wordt toevertrouwd aan een jury van onafhankelijke deskundigen. De jury zal de voorkeur geven aan projecten die bijzonder vernieuwend zijn, die zich onderscheiden door een doeltreffende didactische aanpak en dito impact op het doelpubliek, die een meerwaarde voor de gemeenschap inhouden en een langetermijnvisie volgen. De prijsuitreiking van de derde editie zal plaatsvinden op donderdag 7 september 2000, op de vooravond van de Internationale Dag van de Strijd tegen het Analfabetisme. Het ingevulde formulier moet worden opgestuurd naar het Secretariaat van het Post-

fonds bij de Koning Boudewijnstichting, tegen *ten laatste vrijdag 28 april 2000*. Geïnteresseerde kandidaten kunnen de oproepfolder en het kandidaatsformulier telefonisch aanvragen op het nummer 070/233.065 of schriftelijk bij het Distributiecentrum van de Koning Boudewijnstichting, Postbus 96 - ELSene 1, 1050 Brussel.

Jaarboek VAD Alcohol, illegale drugs en medicatie. Recente ontwikkelingen in Vlaanderen 1999

Alcohol, drugs en verslaving zijn hot items die regelmatig de actualiteit halen. Maar stijgt het druggebruik nu echt zo spectaculair? Hoeveel mensen hebben een alcoholprobleem? En hoe zit het met gok- of medicatieverslaving? Vragen die vaak tot discussie leiden. Wie daarin een zinnig woordje wil meepraten komt maar beter goed beslagen ten ijs.

Opvallend genoeg zijn er tot nu toe weinig globale cijfers bekend over legaal en illegaal middelengebruik in Vlaanderen. Daarom neemt de Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen (VAD) het initiatief om jaarlijks alle beschikbare cijfergegevens en statistieken te bundelen.

De zesde editie van het jaarboek 'Alcohol, illegale drugs en medicatie' geeft een overzicht van epidemiologische druggerelateerde gegevens die werden gepubliceerd in de periode 1997-1999. Om de omvang van het middelengebruik in Vlaanderen te schatten wordt een beroep gedaan op bevolkingsstudies, etnografisch onderzoek, utilization studies en officiële statistieken.

Via bevolkingsstudies wordt vooral het middelengebruik door jongeren belicht. Het standpunt van de gebruikers zelf wordt verduidelijkt in etnografisch onderzoek. Utilization studies geven een beeld van druggebruikers die een beroep doen op de hulpverlening of die in contact komen met justitiële instanties. Ook het thema gokken komt in deze bronnen aan bod. Aan de hand van officiële statistieken wordt de productie, de verkoop en de consumptie van alcohol en medicatie, evenals de handel in illegale drugs besproken.

Het jaarboek is schriftelijk te bestellen bij VAD - E. Tollenaerstraat 15 - 1020 Brussel - Fax: 02/423.03.34 - E-mail: vad@vad.be. Het kost 450 BEF exclusief verzendingskosten - bestelcode PUB08 - ISDN-nummer 90-804633-9-6.

De VAD-catalogus, een overzicht van alle VAD-publicaties, is gratis te krijgen op hetzelfde adres.

BOEKEN

Pubers in de klas. Hoe blijf je hen de baas?

VAN MOSSELVELDE, E.

Acco, Leuven, 1999, 207p.

Dit boek handelt over relationele inzichten en een werkbare benadering ervan voor dagelijks gebruik in de klas. De verworvenheden van gedrags-, en communicatietheorieën, systeemdenken, de nieuwe benaderingen van de emotionele intelligentie en neurolinguïstische programmering (NLP) bieden de leraar kansen op een nieuwe kijk én tot anders handelen. Immers, lezen en denken zijn maar zinvol als je gedrag in de klas erdoor verandert. De praktijk blijft dan ook steeds de toetssteen. Het boek kost 750 BEF.

Groeipijnen in sociaal contact.

"Sociale vaardigheden" voor school en ouders.

VERLIEFDE, E.

Acco, Leuven, 1999, 232p.

Zowel ouders als scholen hechten steeds meer belang aan het ontwikkelen van sociale vaardigheden bij kinderen. Het vaardig met elkaar omgaan krijgt meer maatschappelijke weerklank op school, in het bedrijfsleven, thuis. Het boek is gegroeid vanuit de samenwerking tussen enkele scholen en psychologen, de ervaringen in het geven van scholing aan leerkrachten en het begeleiden van ouders en kinderen met sociale vaardigheidstekorten. De sociale vaardigheden worden aangeleerd aan de hand van concrete en levenschte situaties. Er zijn twee pakketten uitgewerkt voor de basisschool: de berenreeks is gebaseerd op de berenstappen van Meichenbaum; de gedragsreeks is een combinatie van oefeningen in gedrag en

communicatie. Vanuit het kader van de sociale ontwikkeling wordt er met behulp van illustraties en oefeningen gewerkt rond waarnemen, gevoelens, zelfbeeld, sociale cognitie, probleemoplossend denken en gedrag. Dit boek is bedoeld voor leerkrachten, ouders en hulpverleners die sociale vaardigheden willen aanleren aan kinderen tussen 5 en 13 jaar. Het boek kost 895 BEF.

Het gezin en de rechten van het kind.

BOUVERNE-DE BIE, M., GRUWEZ, C., NYS, K., VAN CROMBRUGGE, H., VERSCHULDEN, G.

Acco, Leuven, 1999, 128p.

Recente verschuivingen in de betekenis van het gezin en de grote verscheidenheid aan gezinsvormen beïnvloeden de positie van het kind. De belangrijkste pedagogische vraag in dit boek is: "hoe vanuit het gezin een plaats geven aan de rechten van het kind?". De auteurs benaderen deze vraag vanuit de gezinspedagogiek, het empirisch onderzoek en een filosofie. In een eerste bijdrage wordt een theoretisch-pedagogisch kader uitgewerkt. Vervolgens worden recente belangrijke empirische studies samengebracht en kritisch onderzocht. Tenslotte worden enkele filosofische beschouwingen over de hedendaagse gezinssituatie, het kind en de kindertijd in relatie tot de rechten van het kind gebracht. Het boek kost 650 BEF.

Rechten van het kind in en door het onderwijs.

VERHELLEN, E., VAN GILS, J., ANNOOT, H., VAN ACHTER, V.

Acco, Leuven, 1999, 144p.

Door het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind worden de kinderrechten juridisch bindend gemaakt, ook in Vlaanderen. Overheid, school en leraar moeten dit verdrag dan ook toepassen. Maar gebeurt dit wel? En zo ja, wordt het dan op een intensionele en systematische wijze toegepast? De school moet de belangen van het kind, zoals vastgesteld in dit verdrag, dienen en het zelfbeschikkingsrecht van elk kind respecteren. Maar is dit zo? Hoever reikt bijvoorbeeld de participatie van de leerlingen op school? Worden de kinderen voldoende vertrouwd gemaakt met het verdrag? Met deze uitgave pogen de auteurs tegemoet te komen aan de noden van school en leerkracht door een passend pedagogisch antwoord te formuleren op de uitdagingen van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind.

Het boek kost 650 BEF.

Projectonderwijs: Leren en werken in groep

DEKEYSER, L., BAERT, H. (red.)

Acco, Leuven, 1999, 383p.

Projectonderwijs is een vaste waarde in het hoger en het universitair onderwijs, zowel om zelfsturend teamwerk te leren toepassen in de praktijk, als om probleemoplossend te leren werken. Begeleiders van studenten moeten bij projectonderwijs echter over andere vaardigheden beschikken dan bij docerwerkvormen. Dit handboek combineert een theoretisch kader voor projectonderwijs en voor het leren en werken in groep, met een praktisch pakket van taken en vaardigheden die in projectonderwijs aan bod komen. Enerzijds wordende verschillende aspecten chronologisch behandeld: voorbereiden, oriënteren en plannen, taken en vaardigheden tijdens het projectwerk, evalueeratie en afronden van het project. Anderzijds maken de auteurs onderscheid tussen taak- en groepsaspecten. Elk aspect wordt kort theoretisch toegelicht en de relevantie voor projectonderwijs wordt aangegeven. Daarnaast reiken de auteurs instrumenten, oefeningen en checklists aan die kunnen helpen om de verschillende aspecten voor projecten in het projectonderwijs op een goede manier te laten verlopen. Het boek kost 1250 BEF.

Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1999.

VRANKEN, J., GELDOF, D. en VAN MENXEL, G.

Acco, Leuven, 1999, 431 p.

Dit achtste Jaarboek biedt een actuele en becommentarieerde stand van zaken van armoedecijfers, beleidsmaatregelen, onderzoeksresultaten en maatschappelijk debat. Het wil een leidraad en werkinstrument zijn voor wie actief is op het terrein van de armoedebestrijding: beleidsmakers, ambtenaren, veldwerkers, vrijwilligers, onderzoekers. Voor wie niet zo vertrouwd is met de armoedeproblematiek is het een ideale kennismaking en een inspiratiebron voor verdere studie. Samen met een aantal gastauteurs vragen de auteurs zich af welke ethiek, welke waarden en normen in onze sa-

menleving gelden ten aanzien van armoede en armoedebestrijding. Daarbij staat de vraag centraal of er zich nieuwe ethische grondslagen aftekenen om armoede te bestrijden en hoe deze zich dan vertalen in de politiek, het recht, de hulpverlening, maar ook welk ethisch appèl uitgaat van de armen zelf. Net als in de vorige edities wil men het armoedeprobleem niet enkel in cijfers vatten. Er is aandacht voor kwalitatief armoedeonderzoek, voor tendensen in de hulpverlening en voor bijzondere aspecten zoals de onderwijspositie van migranten, de situatie van psychiatrische patiënten of van gevangenen. Ook bijzondere initiatieven en strategieën van armoedebestrijding komen aan bod: arbeidszorg, basiseducatie, ervaringsdeskundigheid, ... Het boek kost 995 BEF.

Niet meer maar beter.

Over zelfbeperking in de risicomaatschappij.

GELDOLF, D.

Acco, Leuven, 1999, 224 p.

Nog nooit was onze materiële welvaart zo groot, maar de tijd om ervan te genieten lijkt te ontbreken. Ons welzijn staat onder druk. Wie werkt, moet harder en flexibeler presteren. Stress duikt overal op. Tijd, stilte en ruimte zijn de nieuwe luxegoederen van de 21ste eeuw. Hoe overleven we in deze risicomaatschappij?

Dit boek biedt een kader om onze snel veranderende samenleving opnieuw te begrijpen: van de globaliserende economie tot onze eigen leefwereld, van twijfel over carrière en relaties tot de afweging tussen presteren en genieten. Het stelt vragen over onze levensstijl. Is meer nog wel beter? Het boek zoekt uitwegen. Wat betekenen de toenemende pleidooien voor zelfbeperking, verlangzaamheid of onthaasting? Hoe gaan we om met groeiende risico's en rijkdom? Wat met zogenaamd oneindige behoeften? En wat met arbeid in de 21ste eeuw? Fundamentele vragen over onze samenleving, in een kritisch en toegankelijk essay. Voor al wie even wil stilstaan bij de blinde economische ontwikkelingen, voor al wie tijd wil nemen voor de kwaliteit van ons leven. Het boek kost 765 BEF.

Sociale economie in Noord en Zuid.

DEFOURNY, J., DEVELTERE, P. en FONTENAU, B. (red.)

Garant, Leuven, 1999, 267 p.

De sociale economie heeft in de geïndustrialiseerde landen gedurende de laatste twintig jaar een ware heropleving gekend. Buurten, sociale bewegingen, gemeenten en vele andere actoren spelen hierin een belangrijke rol. Anderzijds zien we in de ontwikkelingslanden dat de sociale economie een bijdrage levert aan de ontluikende civiele maatschappij. Bovendien worden met de sociale economie innoverende initiatieven ontplooid om de enorme economische en sociale uitdagingen aan te pakken. Zelfs als de terminologie en de realiteit in Noord en Zuid sterk variëren, zijn de gelijkenissen in dynamiek opvallend. Met dit werk wordt een kader aangeboden waardoor de sociale economie van zowel het Noorden als het Zuiden tegelijk kan bestudeerd worden. Het beschrijft de realisaties van de sociale economie in belangrijke sectoren zoals gezondheid, sparen en kredietverlening, internationale handel en de strijd tegen de werkloosheid. Dit boek toont aan dat overal coöperaties, mutualiteiten en verenigingen hun plaats innemen tussen de traditionele publieke en private sectoren. De derde sector speelt in toenemende mate een belangrijke rol in de wereld van vandaag. Het boek kost 980 BEF.

Huiswerk in de basisschool?

AMEYE, Y., VANSPAUWEN, P.

Garant, Leuven, 1999.

Voor wie het allemaal kan, heeft het weinig zin, vinden sommigen. Wie het niet kan, krijgt na de school weer eens het deksel op de neus. En problemen met de ouders, die er misschien onder elkaar zelfs ruzie over maken, terwijl ze eigenlijk willen helpen.

Huiswerk lijkt als vanzelfsprekend bij school en onderwijs te behoren. Toch is huiswerk vaak een bron van spanning en een krachtiger van problemen. Met dit boek willen de auteurs duidelijk laten zien hoe scholen een goed huiswerkbeleid kunnen ontwikkelen, zinvol voor kinderen, waarbij ook alle ouders een rol kunnen spelen voor kinderen die hulp nodig hebben. Het accent kan daarbij natuurlijk niet liggen op het huiswerkproduct maar wel op het -proces, het leren zelfstandig te leren.

Het pomphuis van de 21ste eeuw. Educatie in de actieve welvaartsstaat.

VAN DOORSLAER, J. en JACOBS, R.

Uitgeverij EPO, Berchem-Antwerpen, 212 p.

In het 17de-eeuwse *pomphuis* werden hardnekkige werkweigeraars opgesloten die alleen door hard labeur -pompen- letterlijk het hoofd boven water konden houden. In onze actieve welvaartsstaat worden laaggeschoolde werklozen dwingend aangemaand hun 'basic skills' bij te schaven met het oog op hun plaats op de arbeidsmarkt. Zoniet dreigen er sancties.

Ook voor wie werk heeft, is er de permanente onzekerheid. Een job voor het leven behoort tot het verleden. In de globaliserende economie wordt levenslang leren een instrument van flexibiliteit en inzetbaarheid - *employability*. Voor de begeleidende instanties, van volwasseneneducatie over welzijnswerk tot vakbonden, groeit de druk om dit sterk fluctuerende arbeidsleger gewillig in permanente mobilisatie te houden.

Moet er niet meer gewerkt worden aan de weerbaarheid van laaggeschoolden? Is de levenslang veroordeling tot leren een teken van vooruitgang? Is om het even welke arbeid een remedie tegen uitsluiting? En moet niet veeleer de uitsluiting dan wel de uitgeslootene gevisieerd worden?

Een nieuwe invulling van het nobele begrip *levenslang leren* is nodig om te vermijden dat de (basis)educatie het pomphuis van de 21ste eeuw wordt. Zelfontplooiing staat daarbij centraal.

Het boek kost 698 BEF.

Opvoeden in billijkheid. Hoe streng moet onze aanpak zijn?

VETTENBURG, N. en CATTRIJSSSE, L.

Majong, Leuven, 1999, 123 p.

Naar aanleiding van 10 jaar Welwijs organiseerde de redactie op 12 oktober 1999 een studiedag waarbij gereflecteerd werd op de uitgangspunten van het tijdschrift. Wat betekent 'maatschappelijke kwetsbaarheid' in een samenleving met een groeiende roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding? Is die vraag terecht of moet het niet eerder gaan om opvoeden in 'billijkheid'? Billijkheid betekent volgens Van Dale 'rechtvaardigheid, redelijkheid naar omstandigheden'. In het verslagboek werden de inleidingen van M. Bouverne-De Bie, M. Elchardus en K. Van Heule, en de verslagen van de vijf werkgroepen rond onderwijs, welzijnswerk, jeugdwerk, CLB en Jongeren en gezin opgenomen. In de synthese, 'geen gelijke aanpak voor ongelijken', wordt vanuit deze bijdragen enkele reflecties gegeven op de uitgangspunten van Welwijs.

MAJONG

De v.z.w. MAJONG stelt zich tot doel de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren te verbeteren. Sommige jongeren krijgen in hun contacten met de maatschappelijke instellingen (zoals: school, arbeidsmarkt, V.D.A.B., mutualiteit,...) steeds weer te maken met de negatieve effecten en genieten minder van het aanbod. Dit bleek reeds uit meerdere onderzoeken die uitgevoerd werden binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U. Leuven.

Om aan deze situatie daadwerkelijk iets te doen werd in mei 1989 de v.z.w. MAJONG opgericht. De leden van de vereniging zijn belangstellenden, afkomstig uit verschillende diensten en organisaties, nl. universiteiten (K.U. Leuven, R.U. Gent), schoolbegeleidingsdiensten (P.M.S. uit de verschillende netten), lerarenopleiding en welzijnsorganisaties.

MAJONG wil haar doelstelling in eerste instantie realiseren door **de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk** te bevorderen.

Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

1. Het uitgeven van het **tijdschrift WELWIJS** (verschijnt 4× per jaar)
2. Het geven van **vorming en begeleiding**
3. Het verrichten van **onderzoek**

MAJONG v.z.w.

Hooverplein 10 - 3000 Leuven. Tel. 016/32.52.37.

ASLK: 001-2064133-49.

PUBLIKATIES MAJONG/WELWIJS

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

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

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

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

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993), 139 p. (350 BEF)

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

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

WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (350 BEF)

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

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

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

INHOUD

Het ambtsgeheim van leerkrachten en PMS-medewerkers Spreken of zwijgen <i>M. D'Aes</i>	p. 3-9
Wat vinden jongeren van participatie? <i>K. De Backer</i>	p. 10-12
School en omgeving Over gemeenschapsontwikkeling en relatieve autonomie <i>M. Verlot</i>	p. 13-15
Katern Leven tussen twee culturen <i>S. Arents</i>	p. 16-23
Beleidsnota jeugd met handvatten <i>I. Van De Walle</i>	p. 24-26
Spel van verandering <i>E. Borgers</i>	p. 27-29
Schoolbeleidingsdiensten in Vlaanderen: een nieuw wettelijk kader <i>K. Hoppenbrouwers</i>	p. 30-33
Wetwijs Afwezigheden in het voltijds gewoon en in het deeltijds beroepssecundair onderwijs <i>J. Tallon</i>	p. 34
Agenda en documentatie <i>A. Rimaux</i>	p. 35-38