

3000 LEUVEN 1

Verschijnt 4x per jaar,
jaargang 16, nummer 1, maart 2005



Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk

wel wijs

Majong

Maatschappij-
en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie:

Maria Bouverne-De Bie - Dieter Burssens - Lieve Cattrijsse (voorzitter) - Hilde Lauwers - Jan Tallon - Laurent Thys - Greet Van de Water - Bea Vandewiele - Gunther Van Neste - Dries Verdonck - Evi Verduyck - Griet Verschelden - Nicole Vettenburg.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
Hooverplein 10
3000 LEUVEN

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:

€ 22 voor organisaties en instellingen; € 17 voor particulieren;

€ 14 voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en

€ 27 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.

15 JAAR WELWIJS

‘Maatschappelijke kwetsbaarheid’ en ‘Preventie’: relevante denkkaders voor eigen werking en samenwerkingsinitiatieven

Welwijs bestaat 15 jaar. Voldoende reden, zo vond de redactie van Welwijs, om een speciaal nummer uit te geven. Een extra dik nummer, waarin werden opgenomen: een selectie van vroegere bijdragen, een overzicht van alle artikels die de voorbije 15 jaar werden gepubliceerd en een bundeling van alle cartoons die Jan De Graeve – IAN – voor Welwijs maakte.

De redactie vond het 15-jarig bestaan een goede gelegenheid om de referentiekaders die mee aan de basis lagen van Welwijs nog eens in de verf te zetten. Vervolgens worden de keuzes die doorheen de jaren gemaakt werden, o.a. in verband met de thema's, de katern en wetwijs, en de wijzigingen in de redactie(werking), kort beschreven. Maar laat ons even teruggaan naar de startfase van Welwijs.

Waarom het initiatief Welwijs?

In 1988 werd binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie het onderzoek 'School en probleemgedrag' afgesloten (Vettenburg, 1988). Hieruit bleek dat de school van invloed is op de ontwikkeling van probleemgedrag bij jongeren en dat die invloed groter is dan doorgaans wordt aangenomen. Deze vaststelling, samen met de toenemende verwachtingen van de samenleving ten aanzien van het onderwijs, maakt dat de leerkrachten voor een enorme opdracht komen te staan. Leerkrachten kunnen deze taak maar waarmaken als zij ertoe opgeleid zijn, advies en hulp krijgen binnen en buiten de school en doorverwijsmogelijkheden hebben.

In dezelfde periode voerde, binnen dezelfde onderzoeksequipe, Frits De Cauter een onderzoek uit rond de preventieve projectwerking (1990). Hij stelde vast dat bij de welzijnswerkers de behoefte leeft om met en in de school te werken. Hulpverleners worden immers regelmatig geconfronteerd met jongeren met schoolproblemen (b.v. faalangst, schoolmoedigheid, pesten op school, conflicten met leerkrachten). Bovendien kan de school in sommige hulpverleningsprocessen een belangrijke plaats krijgen. Maar ook voor preventieve acties is de school een bijzonder geschikt kanaal: men kan er op een vrij gemakkelijke manier quasi alle jongeren, zonodig ingedeeld in leeftijdsgroepen, bereiken.

Ondanks het feit dat aan beide kanten de nood aan samenwerking werd ervaren, kwam deze in de praktijk moeilijk tot stand. Met een aantal mensen -en ik wil hierbij vooral de ondersteunende rol van Lode Walgrave vermelden- hebben wij het initiatief genomen hier iets aan te doen. De v.z.w. Majong (voluit: Maatschappij- en Jongerenproblemen v.z.w.) werd opgericht, met als doel de positie van maatschappelijk kwetsbare jongeren te verbeteren. Dit werd in de eerste plaats beoogd door de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk te bevorderen. Hiertoe werden drie activiteiten opgezet: het geven van vorming,

het verrichten van onderzoek en het uitgeven van een tijdschrift.

Het tijdschrift kreeg de naam Welwijs -een samen-trekking van WELzijnswerk en onderWIJS- en verscheen voor het eerst in februari 1990. Met de steun van de Koning Boudewijnstichting werden de nummers van de eerste jaargang gratis toegezonden aan alle secundaire scholen waardoor Welwijs een ruime bekendheid verwierf; vanaf het tweede jaar werd met abonnementen gewerkt.

Naast het uitgeven van het tijdschrift heeft de redactie het steeds belangrijk gevonden met studiedagen in te spelen op actuele ontwikkelingen die voor jongeren op school belangrijk waren. Chronologische werden volgende studiedagen georganiseerd: de drie werelden van Johnny en Marina: spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990); Leerlingenbegeleiding: een antwoord op veranderende leerlingssituaties (1993); Welzijnswerk en eindtermen, praktijkvoorbeelden en vragen (1996) en Opvoeden in billijkheid. Hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999). De ruime opkomst op deze dagen stimuleerde ons om met Welwijs op de ingeslagen weg verder te werken.

De uitgangspunten van Welwijs belicht

Welwijs startte 15 jaar geleden vanuit de referentiekaders van de onderzoeken die aan de basis lagen van het tijdschrift, nl. maatschappelijke kwetsbaarheid en preventie. Maatschappelijke kwetsbaarheid werd zeer kort beschreven in het eerste Welwijsnummer (1990). Het theoretisch model -dat een integratie inhoudt van psychologische en sociologische theorieën- hield doorheen de jaren goed stand en kende sterke empirische ondersteuning. Dit theoretisch kader werd op een groot aantal pedagogische studiedagen, in tijdschriften en readers uiteengezet, maar kwam in Welwijs zelf niet meer aan bod. Ten behoeve van de Welwijslezers geven wij hieronder een vrij uitgebreide beschrijving van het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces. Het pre-

ventiekader werd binnen de onderzoeksgroep uitgewerkt door Frits De Cauter (1990). Ondanks zijn vroege overlijden (1990) kende zijn methodiek een ruime verspreiding en impact in diverse sectoren (o.a. bijzondere jeugdbijstand, geestelijke gezondheidszorg, opbouwwerk, enz.). Toen wij in 1994 en 1995 het preventiemodel van F. De Cauter op studiedagen rond leerlingenbegeleiding introduceerden, kreeg dit veel positieve respons. Het stimuleerde ons om dit te blijven doen en in meerdere bijdragen in Welwijs deze methodiek toegankelijk te maken ².

Maatschappelijke kwetsbaarheid als kader

Omschrijving

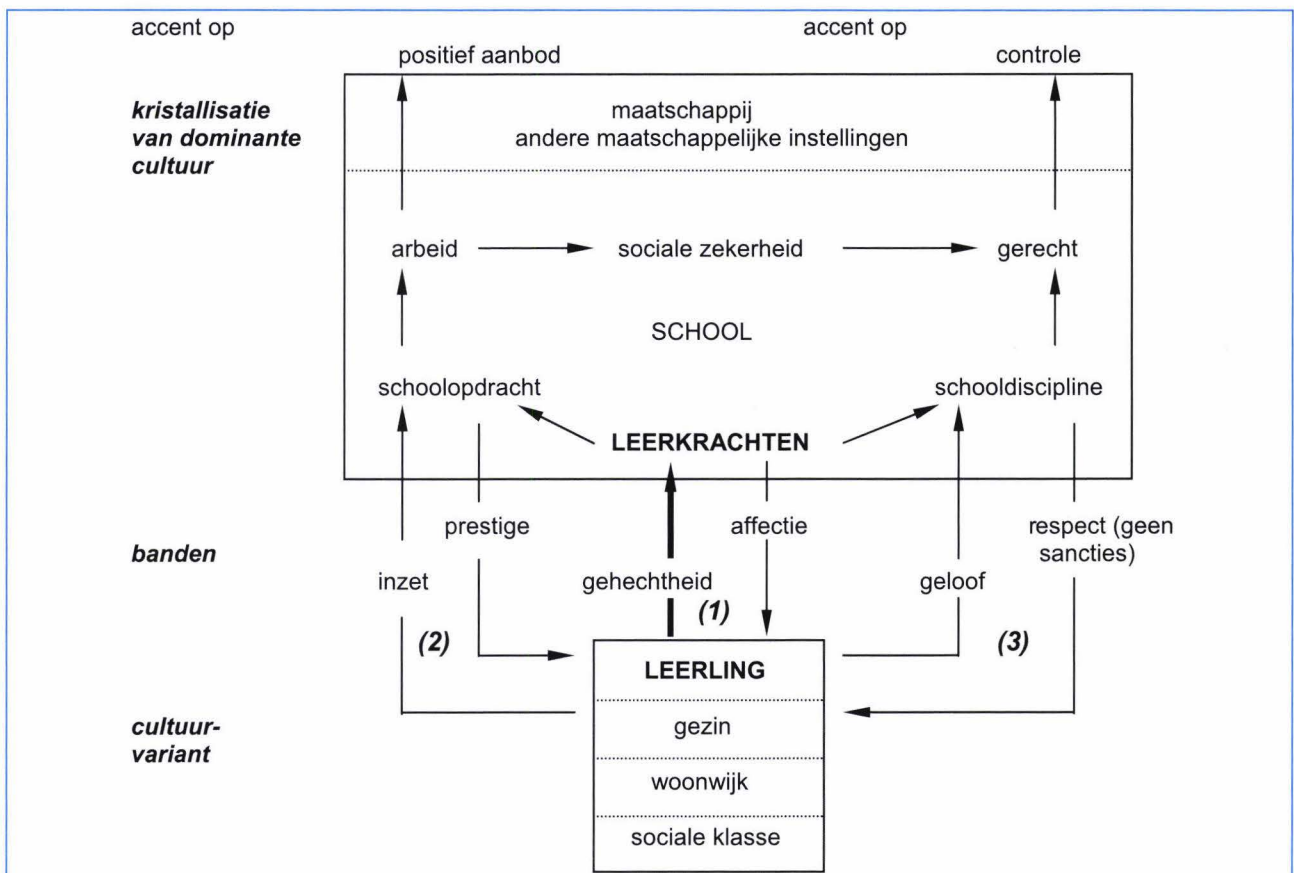
Uit het onderzoek 'school en probleemgedrag' bleek dat de school een versterkende rol speelt in het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid. Maatschappelijk kwetsbaar is de persoon (of de bevolkingsgroep) die in zijn contacten met de maatschappelijke instellingen (o.a. de school, de arbeidsmarkt, justitie...) vooral en steeds opnieuw met de negatieve aspecten wordt geconfronteerd en minder profiteert van het positieve aanbod. ³ Toegepast op de schoolsituatie betekent dit dat een maatschappelijk kwetsbaar kind vooral en steeds opnieuw negatieve opmerkingen krijgt, gestraft wordt (o.a. strafstudies, schorsing) en minder profiteert van het positieve aanbod van de school, nl. er minder kennis en vaardigheden opdoet. Dergelijke confrontaties maken dat deze kinderen zich niet goed voelen in de school, onder hun potentiële mogelijkheden presteren en gaandeweg meer

probleemgedrag gaan stellen. Hierdoor staan zij aanzienlijk zwakker ten aanzien van de andere maatschappelijke instellingen (o.a. arbeidsmarkt, OCMW, VDAB, mutualiteit, justitie, enz.).

De notie maatschappelijke kwetsbaarheid is verwant met begrippen als 'lagere sociale klasse', 'sociale deprivatie', 'kansarmoede', enz. De keuze voor de term 'maatschappelijke kwetsbaarheid' maakte het mogelijk een geëigende definitie te geven en hierin een aantal accenten te leggen.

Maatschappelijke kwetsbaarheid is wezenlijk een *interactief* proces. Kwetsbaarheid is per definitie een interactieel begrip. Men is steeds kwetsbaar voor iets. Fietsers zijn kwetsbaar in het verkeer; vrouwen zijn kwetsbaar op de arbeidsmarkt. In het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces is een persoon of bevolkingsgroep kwetsbaar voor maatschappelijke instellingen. Het is ook een *cumulatief* proces: eens gekwetst door de ene instelling is men kwetsbaarder voor de volgende. B.v. gekwetst op school, maakt kwetsbaarder voor de arbeidsmarkt, maar ook voor justitie ⁴. In het kwetsbaarheidsproces zijn de *culturele* kenmerken van het gezin (o.a. het opvoedingsmodel in het gezin, de waardenoriëntatie, het maatschappelijk perspectief, enz.) belangrijker dan de structurele kenmerken (o.a. het beroepsniveau, het al dan niet hebben van werk, of m.a.w. datgene wat meestal verstaan wordt onder 'socio-economische status'). Ten slotte, in het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces staat de *sociale binding* centraal. Deze centrale plaats lichten wij toe aan de hand van volgende schema's.

Schema 1: Het ontstaan van sociale bindingen met de school en samenleving



In een normale schoolsituatie *ontwikkelt de leerling een reeks bindingen* die hem ook met de samenleving als zodanig zullen binden.

In een doorsnee situatie gebeurt het volgende: (1) een kind voelt zich aanvaard in de school en gaat zich hechten aan de leerkracht. (2) Omwille van die persoonlijke band gaat het zich inzetten voor de schooltaken en een hogere status in de klas en de school verwerven. (3) Het naleven van de schooldiscipline, het zich conform gedragen wordt door hen belangrijk geacht. Deze leerlingen hebben immers veel te verliezen. De persoonlijke relatie met de leerkracht en het engagement in de schooltaken fungeert bij deze groep als een rem op het stellen van probleemgedrag.

In feite legt het kind eerst een band van gehechtheid met de leerkracht. Omwille van die band zal een kind zich ook inzetten voor taken en de opgelegde schooltucht accepteren. Het is pas later, wanneer die gehechtheid is gelukt, dat de schooltaken op zich een engagement uitlokken en dat de schooltucht als zodanig belangrijk wordt geacht. De drie banden met de samenleving zijn dan in fundamenteel aanwezig. Die bindingen komen echter niet zomaar tot stand. Ze ontstaan omdat de leerling er iets voor terugkrijgt: affectie, prestige en respect (rechtstreeks van de leerkrachten in de school, ook vanwege de ouders en anderen daarbuiten).

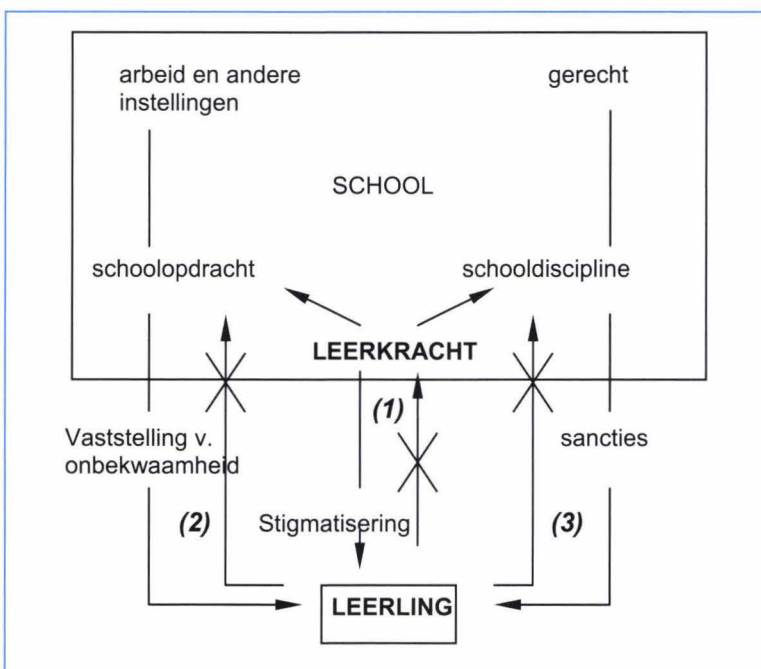
Voor jongeren uit sociaal lagere stratificaties is het schoolaanbod echter veel minder aangepast en motiverend. Zij zijn minder vertrouwd met de verbaal-abstracte denkpatronen, de informele omgangsregels, het taalgebruik. Zo ontstaan een aaneenschakeling van misverstanden. Leerkrachten verwachten minder van kinderen uit die milieus en stimuleren hen minder, wat leidt tot een lager schoolrendement. De ouders zijn minder vertrouwd met de schoolcultuur

en ook zij worden minder positief onthaald, waardoor zij hun kinderen op een minder adequate wijze kunnen begeleiden. Voor kinderen uit de allerlaagste sociale strata wordt de afstand tussen de cultuurvariant van hun gezin en de schoolcultuur een ware kloof. Wat hen dreigt te overkomen, wordt voorgesteld in het schema 2.

Leerlingen uit maatschappelijk zeer kwetsbare gezinnen (1) ervaren in hun contact met de leerkracht geen aanvaardende houding. Zij worden meestal gestigmatiseerd als 'domme' en 'ongedisciplineerde' leerlingen. (2) Hierdoor zetten zij zich minder in voor de schooltaken, presteren zij minder en vinden zichzelf onbekwaam, m.a.w. ontwikkelen een negatief zelfbeeld. (3) Leerlingen met deze ervaringen hebben weinig redenen om de schooldiscipline na te leven en worden vaak gestraft. Zij zoeken steun bij een peer-group met dezelfde negatieve ervaringen en als compensatie voor hun faal-beleven, gaan ze een eigen anti-waardensysteem ontwikkelen.

Deze leerlingen genieten weinig van het schoolsysteem, maar ervaren daar wel dat zij als 'minder' worden aanzien. Op de arbeidsmarkt staan zij het zwakst, en als zij werkloos zijn, zijn hun werkloosheidsuitkeringen -voorzover zij ervoor in aanmerking komen- het laagst. Zij bevolken het sterkst de gesloten psychiatrische instellingen, maar genieten het minst van de nieuwere vormen van psychosociale hulpverlening. In hun bevolkingsgroep bestaat de grootste kindersterfte en zijn er ook de meeste gezondheidsproblemen, maar dikwijls missen ze de voordelen van de ziekteverzekering. Zij komen het meest in aanraking met politie en gerecht, maar zij krijgen de minst kwalitatieve rechtsbijstand. Telkens weer *riskeren* zij dus gekwetst te worden door de maatschappelijke instellingen¹. Zij zijn kwetsbaar aan de maatschappelijke organisatie zelf.

Schema 2: Falende sociale bindingen op school



Spontaan wordt bij het falen op school naar het gezin gekeken: kinderen die minder goed voorbereid zijn en minder begeleid worden, zullen het slechter doen op school. Uit het voorgaande blijkt dat deze voorstelling onvolledig is. Want, wie zijn deze slecht-begeleidende gezinnen, en hoe komen ze daartoe?

In onderzoek (1988) vonden wij dat de ouders van de zware schoolfalers ook zelf negatieve ervaringen met de maatschappelijke instellingen achter de rug hebben: hun eigen schoolloopbaan was kort en frustrerend, hun arbeidssituatie is ongunstig, zij hadden reeds contacten met politie en gerecht. Deze ouders zijn maatschappelijk kwetsbaar: zij halen weinig voordeel uit de contacten met de maatschappelijke instellingen, maar riskeren vooral, en telkens opnieuw, de negatieve aspecten (controle en sanctie) te ondergaan. Hierdoor verwachten zij van de maatschappelijke instellingen nog weinigs goeds voor henzelf en hun kinderen. Het niet gepast begeleiden van hun kinderen, de geringe contacten met de leerkrachten, enz. gebeurt niet

op grond van hun slechte geaardheid of slechte wil, wel op grond van hun eigen negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen. En deze ervaringen berusten op hun maatschappelijk kwetsbare positie. Dit bredere kader van de maatschappelijke kwetsbaarheid laat dus zien hoe een soort "cultureel misverstand" op school aan de basis kan liggen van een reeks processen die systematisch probleemgedrag kan uitlokken.

Het niet tot stand komen van een positieve relatie tussen leerling en leerkracht heeft wezenlijk te maken met de niet-aanvaardende houding van de leerkracht ten aanzien van de cultuur van de leerling en zijn milieu. Deze staat verder af van de eisen die in de school worden gesteld en heeft o.m. te maken met de taalontwikkeling, het niveau van abstract denken, het kunnen hanteren van beleefdheidsregels, de gerichtheid op lees- en schrijfcultuur, enz. Een aanvaardende houding impliceert dat men de cultuur (milieu- en leeftijdgebonden) van de leerling kent én er niet op discrimineert. Met andere woorden, dat men de cultuur van kwetsbare groepen ziet als een *cultuurvariant* en niet als cultuurdeficiëntie.

In het onderzoek 'school en probleemgedrag' werd dit theoretisch model grotendeels bevestigd. Het optreden van de leerkracht is van invloed op het probleemgedrag van de leerlingen, in die zin dat een meer emancipatorische leerkracht-leerlingrelatie gepaard gaat met minder probleemgedrag. Het belang van de relatie met de leerkracht werd ook bevestigd in een recentere studie (Vettenburg & Huybregts, 2001), waarbij secundaire analyses werden uitgevoerd op antwoorden van een representatieve groep Vlaamse scholieren (N=4829).

Emancipatie als doel

Het beschreven proces geeft aan dat het onderwijs een middel in handen heeft om zeer vroeg de spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen, nl. door een emanciperende relatie te ontwikkelen met de leerlingen. Dit houdt in dat 'emancipatie' het doel van het opvoedend handelen in de school wordt. *Emancipatie* wordt hierbij gezien als een proces waarin de zelfstandigheid in het beslissen en de mogelijkheid om hierin het samenlevingsengagement te kiezen, toenemen (Walgrave, 1980). Jongeren moeten de nodige ruimte krijgen om te kunnen 'groeien' en hierbij begeleid worden. De jongere 'ruimte geven' houdt voor hem groeimogelijkheden in; je geeft hem iets meer ruimte dan dat hij tot nu toe heeft bewezen aan te kunnen.

Essentieel in een emanciperende relatie is dat de leerling wordt aanvaard en gerespecteerd en dat er niet wordt gediscrimineerd op de culturele kenmerken van het gezin. Uit preventief oogpunt impliceert dit acties om de cultuur van sociaal zwakke groepen te leren kennen en waarderen als een cultuurvariant. Schoolexterne organisaties (o.a. maatschappelijk opbouwwerk, integratiecentra, vierde wereldbeweging, enz.) beschikken over een grote know how; een samenwerking met deze voorzieningen is bijgevolg aangewezen.

In een *emancipatorische gezagsrelatie* fungeert de leerkracht als een vertrouwenspersoon en heeft hij oog voor het persoonlijk welbevinden van de leerlingen; hij heeft respect voor hen en gaat in dialoog met hen. Leerlingen kunnen bij hem terecht voor een gesprek.

In ons onderzoek over 'school en stereotypen over misdrijven' (1981) beschreven wij drie types van leerling-leerkrachtrelatie: een machtsrelatie, een manipulerende en een emanciperende gezagsrelatie.

De relaties tussen leerkracht en leerlingen kunnen steunen op *macht of gezag*.

Typisch voor een machtsrelatie is dat de machtdrager de mogelijkheid heeft in overeenstemming met zijn doeleinden de gedragsalternatieven van het machtsobject te beperken. Een gezagsrelatie daarentegen houdt in dat het subject de macht erkent en ermee akkoord gaat. Gezag is dus erkende en aanvaarde macht. Macht heeft men structureel; gezag kan men krijgen omwille van veronderstelde deskundigheid, beschermingsmacht of omwille van identificatiemogelijkheden. In een gezagsrelatie bevraagt het gezagssubject de mate waarin de gezagdrager blijft beantwoorden aan de gronden die tot gezagstoekenning hebben geleid. Beantwoordt de gezagdrager niet meer aan de gestelde gronden dan verliest hij zijn gezag. Het gezagssubject creëert dus mee de gezagsrelatie.

Kenmerkend voor een gezagsrelatie is dat de doelstellingen van de gezagdrager en van het gezagsobject met elkaar in overeenstemming worden gebracht. Dit kan op twee wijzen gebeuren:

- ofwel overtuigt de gezagdrager het gezagsobject ervan zijn doelstellingen aan te nemen. Dan spreken wij van *richtend of manipulerend gezag*: het gezagsobject wordt als het ware verleid, gemanipuleerd tot het stellen van gedragsalternatieven die in overeenstemming zijn met de doelstellingen van de gezagdrager;
- ofwel stemt de gezagdrager zijn doelstellingen af op deze van de gezagsobject. Wij spreken dan van *emanciperend gezag*: de gezagdrager gebruikt zijn 'macht' om de doelstellingen van het gezagsobject te helpen bereiken, om zijn gedragsalternatieven te helpen verruimen.

Wij vonden dat wanneer leerkrachten in een emanciperende gezagsrelatie staan tot de leerlingen, deze laatsten evolueren naar een hoger niveau in hun morele ontwikkeling (1981). In ons later onderzoek (1988) bleek een emanciperende gezagsrelatie ook een gunstig effect te hebben, nl. remmend werkt, op de ontwikkeling van probleemgedrag van de leerlingen.

Voor de onderwijspraktijk kan het referentiekader 'maatschappelijke kwetsbaarheid' het volgende betekenen:

- het interactioneel denken houdt in dat bij het zoeken naar oplossingen steeds beide interactiepolen moeten worden betrokken, nl. de leerling en de leerkracht (school);
- het beschreven proces geeft tevens aan dat het onderwijs een middel in handen heeft om zeer vroeg de spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen, nl. door niet te discrimineren op de culturele kenmerken van het gezin;

– van een puur repressieve reactie op probleemgedrag, zoals uitschelden, straf doen schrijven, uit de klas sturen, is weinig gunstig effect te verwachten. Het moeilijke gedrag is dikwijls reeds een uiting van een geringe positieve relatie tussen leerling en leerkracht. Een repressief optreden betekent voor deze leerling een verdere uitstoting en zal de bestaande binding nog doen afnemen. Bovendien houdt een repressief optreden ook een actieve stigmatisering in, waardoor de kans op de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld toeneemt. Veeleer dient gekozen te worden voor interventies waarbij appèl wordt gedaan op het verantwoordelijkheidsgevoel van de jongere.

De herstelrechtelijke principes waarbij leerlingen voor hun verantwoordelijkheid worden geplaatst (o.a. via het herstellen van de schade, inzicht krijgen in het effect van hun eigen daden via het contact met het slachtoffer, enz.) en de kans krijgen om het goed te maken na een misstap, liggen in de lijn van het emancipatorische handelen en zullen de binding met de school positief beïnvloeden⁵. Een duidelijk afgelijnde opdracht met een (symbolisch) herstellend karakter, houdt geen negatief, uitstotend stigma in. De jongere voelt zich integendeel nuttig voor de samenleving en hij krijgt de kans om zijn verantwoordelijkheid op te nemen en de opgangzijnde negatieve spiraal om te buigen. Het koppelen van de sanctie aan de daad geeft de minderjarige duidelijk de grenzen van de sociale tolerantie aan. Voor adolescenten die nogal grenzenaftastend gedrag vertonen is dit erg belangrijk. Ook hier kan de welzijnssector bruikbare methodieken aanreiken (o.a. bemiddeling, alternatieve sancties, werken met contracten, enz.).

Preventie als strategie⁶

Heel wat leerkrachten en directies denken leerlinggericht denken, zijn bekommerd om de prestaties en het welzijn van de leerlingen, willen een 'begeleider' zijn in hun dagelijkse omgang met de leerlingen en hierbij hun eigen handelen in vraag stellen. Alleen is het niet zo duidelijk welke veranderingen er nodig zijn en hoe deze best kunnen gerealiseerd worden. In ons meedenken met de leerkrachten en/of directies hanteren wij het preventiemodel van Frits De Cauter (1990). Niet alleen blijkt het telkens opnieuw goed bruikbaar om te reflecteren op eigen handelen of om als team acties uit te tekenen en uit te voeren, het is tevens een goed instrument om de samenwerking tussen partners te stroomlijnen en efficiënter te laten verlopen⁷.

In ons onderzoek 'Preventie met betrekking tot de jeugd inzake welzijn en gezondheid' (Vettenburg, e.a. 2003) hebben wij dit model verder uitgediept en verfijnd. Preventie-initiatieven worden er gedefinieerd als 'initiatieven die doelbewust en systematisch anticiperen op risicofactoren', preventie wordt duidelijk afgebakend ten aanzien van beleid en curatie, we maakten het onderscheid tussen 'preventie' en 'wenselijke preventie' en voegden twee dimensies (nl. participatie en democratisch karakter) toe. Bij 'wenselijke preventie' hebben wij vanuit een sociaal-ethisch engagement keuzes gemaakt voor een bepaald soort preventie, gebaseerd op principes van een sociaal rechtvaardige

samenleving (Burssens, e.a., 2004: opgenomen in dit nummer).

In zijn boek 'Methodiek van de preventieve projectwerking' beschrijft Frits De Cauter uitgebreid de methodiek van het projectmatig werken -gaande van projectvoorbereiding over planning, uitvoering, evaluatie tot follow-up- en illustreert de onderscheiden stappen met praktijkvoorbeelden uit het welzijnswerk.⁸ In de planningsfase wordt op zoek gegaan naar een strategie, naar "een plan volgens hetwelk men tewerk kan gaan" om een bepaald doel te bereiken. De mogelijke strategieën worden uitgezet op drie dimensies en kreeg vorm in een schema dat doorheen de jaren bekend werd als het "preventiemodel van Frits de Cauter". De manier waarop een verandering kan worden gerealiseerd is volgens F. De Cauter afhankelijk van de mate waarin het probleem zich reeds ontwikkelde (tijdsdimensie), bij wie men de verandering wil teweegbrengen (focus) en de inhoud van de interventie (karakter). Wij beschrijven hier de drie dimensies en passen deze toe op de onderwijssituatie.

1. De tijdsdimensie (zie horizontale lijn op schema)

Men kan ingrijpen vóór, tijdens of na de manifestatie van een probleem.

Vóór er problemen zijn: kan men zich richten naar alle leerlingen. Het gaat over algemene maatregelen die het welzijn van elke leerling nastreven. Hier situeren zich activiteiten als: werken aan het schoolklimaat, aan de communicatie met leerlingen, een voorlichtingscampagne over roken, enz.

Tijdens de probleemwording dienen specifieke problemen te worden voorkomen. Meestal is de doelgroep ook beter afgelijnd. Het gaat om spijbelaars uit de bovenbouw, om pesters en gepesten in de A-klas, of experimenteel druggebruikers in 3 Metaal. In deze situatie kan men een specifiekere inhoud geven aan de actie. Het gaat om een aan de doelgroep aangepast programma/interventie rond pesten, spijbelen of druggebruik.

Na het probleem richt men zich op welbepaalde probleemgroepen of -individuen, bij wie men verergering of recidive wil vermijden. De hardnekkige spijbelaar, de drugverslaafde, de persisterende pester worden hier subject van de actie. Hier wordt, meestal individueel, behandeld of geredimeerd.

Om aan 'wenselijke preventie' te doen is het belangrijk dat men steeds poogt een bijdrage te leveren om het probleem eerder op de tijdslijn te stoppen.

2. De focusdimensie (zie verticale lijn op schema)

De focus heeft te maken met de twee componenten van een sociaal systeem waarin verandering kan worden nagestreefd: de *persoon* en de *structuur/context*. Men kan acties ondernemen om leerlingen te informeren of aan te sporen tot gedragswijziging, maar men kan ook acties opzetten om de omkadering, het systeem of de structuren probleemgevoeliger of leerling-vriendelijker te maken (Vandewiele, 1996). Eenzelfde actie kan persoonsgerichte én structuurgerichte onderdelen vertonen. Vanuit onze interactionistische benadering (zie hoger: maatschappelijke kwetsbaarheid) is het belangrijk dat niet enkel individuen worden geviseerd om te veranderen maar dat er ook

aandacht gaat naar de context waarbinnen individuen opereren. Enkel dan spreken wij van 'wenselijke preventie'.

Voorbeelden van persoonsgerichte acties:

- sociale vaardigheidsprojecten zoals Leefsleutels organiseren;
- gepeste kinderen aanleren anders te reageren op concrete peestsituaties (o.a. rustige, humoristische acties).

Voorbeelden van structuurgerichte acties:

- een goed functionerend bewakings- en toezichtsrooster invoeren;
- een training in verband met gedragssignalen en gespreksvaardigheden opzetten voor leerkrachten;
- begeleide middagactiviteiten organiseren.

3. De karakterdimensie (zie diagonale lijnen op schema)

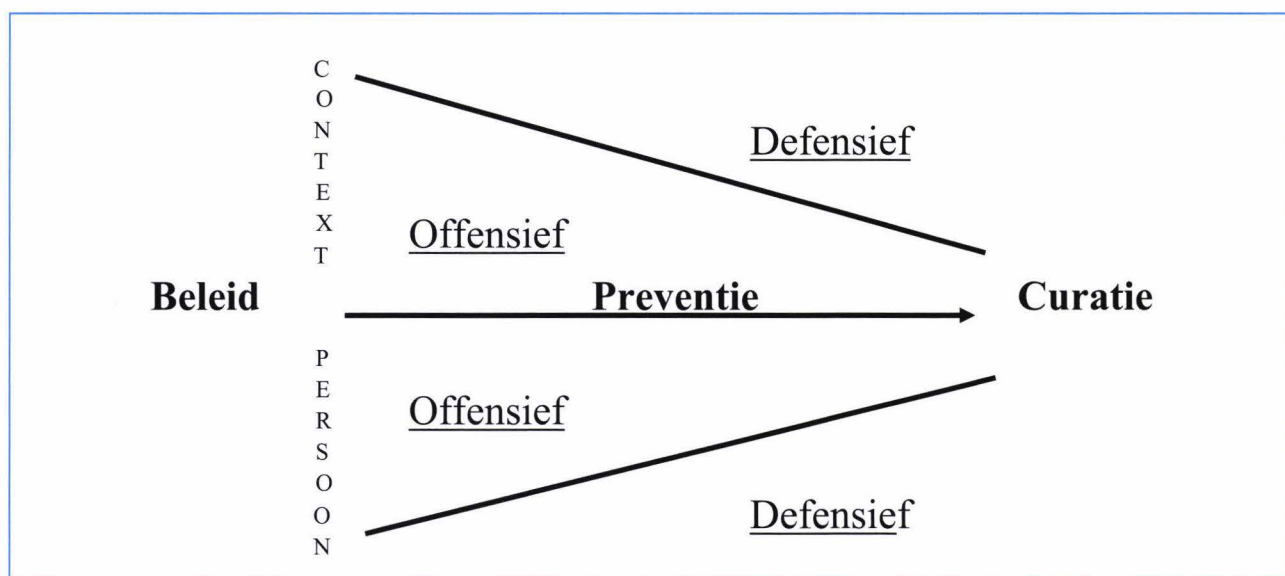
Het karakter van een actie wordt bepaald door de aard van de tussenkomst(en). Men kan *defensief* (beperkend, aanpassend) of *offensief* (ondersteunend, verruimend) te werk gaan. Bij een defensieve actie wilt men vooral beschermende en controlerende maatregelen treffen. Leerlingen krijgen een heel aantal verboden en verplichtingen opgelegd. Dit kan zowel

- defensieve preventie: niet openstaan voor inbreng van leerlingen, reclameren, strafstudie geven, schorsing, enz.
- offensieve preventie: uitwerken van een gedragscode waarbij alle betrokkenen inspraak krijgen; in overleg gaan met leerlingen over het plannen van toetsen- en examenrooster; jongeren oplossingen laten aanbrengen voor zaken die volgens hen fout lopen; werken aan een positieve houding van leerkrachten, enz.

'Wenselijke preventie' vraagt om zoveel mogelijk voor een offensieve aanpak te kiezen en zo weinig mogelijk defensief te werken. De mate waarin offensief kan worden gewerkt hangt samen met de tijdsdimensie, de situering op de lijn van probleemwording. Naarmate het agressief gedrag ernstiger is, zal het accent steeds meer op defensieve acties liggen. Toch is deze relatie niet absoluut. Ook ten aanzien van leerlingen die frequent ernstig probleemgedrag stellen kan nog met offensieve methoden worden gewerkt. B.v. een herstelgerichte sanctie.

Schema 3 geeft de drie dimensies samen weer en laat zien hoe ze kunnen gecombineerd worden.

Schema 3. Drie dimensies van algemene preventie schematisch voorgesteld



Bron: De Cauter, F., Methodiek van de preventieve projectwerking, 1990, aangepast op basis van Vettenburg, N., e.a. Preventie gespiegeld, 2003.

gebeuren ter bescherming van de structuur als ter bescherming van de persoon van een leerling. Bij een offensieve actie vertrekt men van een geloof in de mogelijkheden van de leerlingen om zelf aan de eigen ontplooiing te werken. Het accent ligt hier niet op bescherming en controle, maar op het scheppen van ruimte en stimulering. Heel wat acties in de school die informeren, die participatie en verantwoordelijkheid stimuleren en de uiteindelijke beslissingen laten nemen door jongeren vallen onder offensieve preventie. Enkele voorbeelden:

Naast deze drie dimensies omvat 'wenselijke preventie' ook de dimensies 'participatie' en 'democratisch karakter'. Deze kunnen als volgt worden omschreven:

- participatie: betrokkenen de kans geven om tijdens de verschillende fasen van het project een inbreng te hebben;
 - democratisch karakter: vermijden dat bepaalde deelgroepen niet bereikt worden door preventieve acties.
- Voor de uitwerking van deze dimensies: zie verder in die nummer Burssens, e.a. (2004).

Het voorgestelde preventieschema kan binnen de school (en ook op het breder beleidsvlak: zie actieplan antisociaal gedrag op school van het departement onderwijs) op verschillende niveaus worden aangewend:

- de individuele leerkracht kan aan de hand van deze dimensies reflecteren op eigen handelen en bijsturen waar nodig;
- bij de uitbouw van een actie binnen de school of binnen een welzijnsorganisatie zal de situering van deze actie op het schema leiden tot een verdere uitdieping en bewustere keuzes. Bij samenwerking met verschillende partners (personen) kan het zinvol zijn dat elke partner zijn plaats op het schema aangeeft; vaak leidt het tot duidelijkheid in eigen functioneren en het maakt samenwerkingsafspraken mogelijk (Vettenburg en Biermans, 1994);
- een toetsing van het begeleidingsplan aan dit schema zal leemtes en overlappingsen aangeven en nieuwe opties verantwoorden.

De werking van de redactie Welwijs

Welwijs startte in 1990 met 11 redactieleden; eind 2004 bestaat het reactieteam uit 13 leden. Vijf van hen, nl. Bouverne-De Bie Maria, Tallon Jan, Thijs Laurent, Vandewiele Bea, Vettenburg Nicole, waren van bij de start betrokken; de anderen vervoegden de redactie op een later moment, nl. Cattrijsse Lieve (1994), Verschelden Griet (1998), Verduyck Evi (2000), Burssens Dieter (2003), Van de Water Greet (2003), Verdonck Dries (2003), Lauwers Hilde (2004) en Gunther Van Neste (2004).

Overheen de vijftien jaar hebben 32 mensen geparticipeerd aan de redactie Welwijs. Naast de vermelde huidige 13 redactieleden participeerden, voor korte of lange tijd, volgende personen aan de redactie: Eykerman Maria, Lampaert Frieda, Germis Marlene, Goossens Lut, Govaerts Ward, Sente Marie-Jeanne, Declair Marijke, Sacreas Hugo, Vandecasteele Bart, Walravens Kathleen, Adriaenssens Eva, Armirotto Anne, Van Nuland Mieke, Van Heule Kathleen, Goedseels Eef, Hoffelinc Lieve, Van De Walle Inge, Jans Marc en Verluyten Peter.

Maria Bouverne-De Bie nam van bij de start tot 1998 het voorzitterschap van de redactie waar; sinds midden 1998 tot heden werd zij opgevolgd door Lieve Cattrijsse.

Van bij de start werd er over gewaakt dat in elk nummer een aantal vaste thema's voldoende aandacht kregen: jongeren en ouders, onderwijs, welzijnswerk en PMS en 'meisjesemancipatie'. Doorheen de vijftien jaar hebben zich wel wat verschuivingen voorgedaan, meer bepaald met betrekking tot:

- **Katern:** na 10 jaar aandacht voor meisjesemancipatie leek ons de tijd rijp om de katern open te trekken naar 'omgaan met verschillen'. Omgaan met verschillen blijft de vinger aan de pols houden van thema's waarin 'diversiteit/verscheidenheid' centraal staat. Onze samenleving is pluriform en sociaal en cultureel verscheiden. De steeds verder reikende communicatiemogelijkheden, de mondialisering van de economie, de globalisering van de maatschappij, vergen

een efficiëntere omgang tussen individuen en groepen die onderling verschillen op cultureel, sociaal en etnisch vlak. Dit uit zich ook in ons onderwijs waar we steeds meer sociaal en cultureel gemengde scholen en klassen krijgen;

- wisselwerking tussen **Onderwijs, Welzijn en Jeugdwerk:** de hoger geschetste emancipatorische benadering en de duidelijke keuze voor een offensieve preventiestrategie liggen mee aan de basis van de beslissing om ook het jeugdwerk (1999) op een systematische manier te betrekken. De oorspronkelijk doelstelling om de maatschappelijke kwetsbaarheid van jongeren te verbeteren door via Welwijs informatie te geven over de diverse raakvlakken tussen onderwijs en welzijnswerk, werd verruimd tot raakvlakken tussen drie sectoren: onderwijs, welzijnswerk en jeugdwerk;

- **Wetwijs:** de rubriek 'Wetwijs' stopt en wordt vanaf 2005 vervangen door de rubriek 'Webwijs'. Webwijs speelt in op een huidige nood en gaat de websites die belangrijk zijn voor hulpverlening aan jongeren screenen op hun actualiteit en relevantie. De sites zullen ondergebracht worden onder een aantal rubrieken (zie Webwijs verder in dit nummer).

De vaste rubriek 'Wetwijs' werd -zoals u kunt direct aflezen uit de index (zie verder in dit nummer)- in vrijwel elk nummer verzorgd door Jan Tallon. Hij zal in de toekomst ook Webwijs verzorgen. Miran Scheers noteerde acht jaar lang de belangrijkste vormingsmomenten, activiteiten, publicaties, enz. in de rubriek 'agenda en documentatie'; vanaf 1998 nam Anita Rimoux dit werk over en sinds midden 2002 verzorgd Evi verduyck deze rubriek. De drukproeven werden vijftien jaar lang nauwgezet -en vaak onder sterke tijdsdruk- nagelezen door Lieve Goris. Het abonnementenbestand werd van 1991 tot 2003 bijgehouden door Miran Scheers; vanaf dan heeft Greet Van de Water dit werk overgenomen.

Samenstelling van het jubileumnummer

Voorliggend nummer bevat drie delen: een selectie van reeds verschenen artikels, een overzicht van alle artikels die de voorbije 15 jaar in Welwijs werden opgenomen en alle cartoons die Jan De Graeve maakte ter illustratie van bijdragen in Welwijs.

De **selectie** van de artikels voor dit jubileumnummer is organisch gegroeid. Wat niet wil zeggen dat er geen logica aan te pas kwam. We gingen als volgt te werk: De eerste fase bestond er in dat elk redactielid, ancien of nieuwkomer, uit alle jaargangen van Welwijs, zijn of haar en eigen persoonlijke keuze aan artikels maakte. Artikels die hem of haar bij het lezen hebben getroffen, of die inhoudelijk sterk worden bevonden. Dit resulteerde in een inventaris met grote diversiteit. In die lijst werd vervolgens wat ordening aangebracht. Een logische bewerking was de rubricering van alle artikels volgens het vaste stramien dat we bij de samenstelling van het tijdschrift hanteren. We mikken er namelijk op om in elk Welwijsnummer een vast aantal rubrieken te bestrijken: onderwijs, welzijns-

werk, CLB, jeugdwerk, jongeren en ouders, de katern 'omgaan met verschillen'.

Deze onderverdeling in de artikels, bracht al wat meer reliëf in het geheel. Op basis daarvan konden we van een 'long list' naar een 'short list' gaan. Het streven was om in het jubileumnummer per rubriek twee artikels te presenteren.

Met andere woorden: nieuw huiswerk voor de redactieleden, die op basis van de eerste bundeling een nieuwe, individuele selectie dienden voor te stellen. Als leidraad in dit keuzeproces waren de onderstaande aandachtspunten, in volgorde van belangrijkheid, richtinggevend:

- wijzigingen of aanvullingen wat betreft de onderverdeling van de artikels.

De opzet van Welwijs maakt immers dat artikels soms onder verschillende rubrieken kunnen ondergebracht worden. We wilden vooral een goed aanvoelend evenwicht bereiken;

- de inhoudelijk relevantie (per rubriek) en de mate waarin het artikel de kernboodschap en visie van Welwijs weergeeft. Inhoudelijk overlappende bijdragen bijvoorbeeld, werden uitgezuiverd;
- een evenwichtige verhouding tussen enerzijds academische, wetenschappelijke bijdragen en anderzijds meer praktijk- en ervaringsgerichte bijdragen;
- de vlotheid, originaliteit, aantrekkelijkheid,...van de schrijfstijl van de auteur.

We hadden verwacht dat de eindselectie nog veel overleg en discussie zou vergen, maar het resultaat van de tweede selectieronde leidde erg vlot tot een gemeenschappelijke, definitieve keuze. We hopen dat ook de lezers het een mooie bloemlezing vinden.

In de *index* – opgemaakt door Evi Verduyck – zijn alle bijdragen opgenomen die de voorbije 15 jaar verschenen in Welwijs. Wij noteerden: auteursnaam, titel van het artikel, jaargang en nummer. Het geheel werd geordend op auteursnaam. De topics die onder Welwijs werden gepubliceerd werden apart vermeld. Met uitzondering van drie bijdragen zijn deze alle van de hand van Jan Tallon. Om die reden, werd deze rubriek chronologisch geordend.

Ten slotte hebben wij alle *cartoons*, 163 in het totaal, die Jan De Graeve -Ian- maakte als illustraties bij een aantal Welwijsartikels in dit jubileumnummer gebundeld. Wij probeerden deze wat te groeperen rond thema's. Ook dat was niet zo evident, omdat één cartoon vaak meerdere topics illustreert. Met de artikels beoogt Welwijs informatie te geven over drie sectoren (onderwijs, welzijnswerk en jeugdwerk). Dit lijkt ons een voorwaarde om tot een constructieve en efficiënte samenwerking te komen. Dergelijke bijdragen kunnen soms lang uitvallen of zwaar op de hand zijn. Om het lezen aangenamer te maken, maar vooral om de spitse woordspelingen, de humor en de relative-ring die de cartoons van Jan De Graeve uitstralen, worden per nummer twee artikels geïllustreerd met één of meerdere cartoons. Wij hopen dat de lezers met ons kunnen genieten van de hier samengebrachte bundeling.

Nicole VETTENBURG
Redactie Welwijs

Bibliografie

- BURSSSENS, D., VERDONCK, D. en VETTENBURG, N., Preventie in het onderwijs, Groeien naar "wenselijke preventie", *Welwijs*, 2003, 3,
- DE CAUTER, F., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco, 1990.
- De CAUTER, F. en WALGRAVE, L., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Acco, 1999, 270 p. (tweede herziene uitgave).
- GORIS, P. en VETTENBURG, N., Welzijnswerk, onderwijs en preventie, meer orde in de welzijnssector zou een samenwerking met onderwijs vergemakkelijken, *Welwijs*, 1996, 28-34.
- VANDEWIELE, B., *Krijtlijnen voor een goede vorm van leerlingenbegeleiding*, Welwijs, 1996, 4, 23-28.
- VETTENBURG, N. en WALGRAVE, L., School en stereotypen over misdrijven. Een onderzoek naar de invloed van de school op de attitudevorming over misdrijven, Leuven, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, 1981.
- VETTENBURG, N., WALGRAVE, L. en VAN KERCKVOORDE, J., *Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Antwerpen/Arnhem, Kluwer/Gouda Quint, 1984.
- VETTENBURG, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.Leuven, 1988.
- VETTENBURG, N. en BIERMANS, N., *Samenwerking Onderwijs en Welzijnswerk*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 1994.
- VETTENBURG, N., en VANDEWIELE, B., Preventie van antisociaal gedrag op school. De bruikbaarheid van het preventie-model van F. De Cauter, *Welwijs*, 2001, 1, 36-39.
- VETTENBURG, N. en HUYBREGTS, I., *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 2001.
- VETTENBURG, N. & WALGRAVE, L. Een integratie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid. In: P. GORIS & L. WALGRAVE, (eds.), *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*, Garant, Leuven, 2002, 44-59
- VETTENBURG, N., BURSSSENS, D., GORIS, P., MELIS, B., VAN GILS, J., VERDONCK, D. en WALGRAVE, L. *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*, Leuven, LannooCampus, 2003.
- WALGRAVE, L. *De bescherming voorbij. ontwerp voor een emanciperende jeugdcriminologie*, Antwerpen, Kluwer, 1980.

NOTEN

- ¹ Het gaat hier om een 'risico', geen gedetermineerd proces. De kwetsbare zelf heeft ook een actieve rol in het proces (zie: Vettenburg, e.a. 1984, p. 53, e.v.).
- ² Zie bijdragen in Welwijs: Goris & Vettenburg, 1996; Vettenburg & Vandewiele, 2001; Burssens, e.a., 2004.
- ³ Voor een uitgebreide beschrijving zie: Vettenburg, Walgrave & Van Kerckvoorde (1984); Vettenburg (1988), Vettenburg & Walgrave (2002).
- ⁴ Zie onderzoeksbevindingen in: Vettenburg, Walgrave & Van Kerckvoorde, 1984
- ⁵ In het volgend Welwijsnummer (juni 2005) zal een bijdrage worden opgenomen over het experiment 'herstelgericht groepsoverleg op school'.
- ⁶ Zie bijdragen in Welwijs: Vettenburg & Vandewiele, 2001 en Burssens, Verdonck en Vettenburg, 2004 (zie verder in dit nummer).
- ⁷ Zie ook: Goris en Vettenburg, 1996.
- ⁸ Deze publicatie vormde de weerslag van zes jaar onderzoekswerk van F. De Cauter binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U.Leuven. Frits de Cauter overleed één dag voor zijn boek uitkwam in april 1990. Zijn werk vormde voor collega's binnen de Onderzoeksgroep de basis voor verder onderzoek en vorming rond het thema preventie. In 1999 werd het boek heruitgegeven: hierin werd de methodiek zoals ze door Frits de Cauter werd ontwikkeld ongewijzigd opgenomen; Lode Walgrave actualiseerde het werk in een toegevoegd hoofdstuk 'Preventie: enkele basisstrategieën en problemen'.

DE SCHOOLCULTUUR ALS GRENS VOOR DE LEERLINGBEGELEIDING

Op vijftig jaar tijd is ons secundair onderwijs maatschappelijk opengebrouwen. Het groeit uit van onderwijs voor een elite met vakopleidingen voor de lagere klasse, tot onderwijs voor alle minderjarige jongeren. Als leerkracht word je dagelijks met deze realiteit geconfronteerd.

Tijdens je opleiding heb je een methodiek meegekregen die het niet meer doet. De schoolcultuur ligt niet langer in het verlengde van de gezinscultuur. Het didactische axioma van de familiale ondersteuning van de school klopt niet langer. Je vraagt je af wat je eigenlijk bent: lesgever of maatschappelijk werker.

Schoolorganisatiekunde of schoolmanagement

Op die vijftig jaar is er binnen het onderwijs nog veel meer gebeurd dan enkel de democratisering. Ons onderwijs heeft zich ook moeten aanpassen aan de moderne wetenschappen en technologieën. Meer nog dan het studieaanbod, zijn de onderwijsconcepten veranderd. Dit is de verdienste van de moderne gedragswetenschappen en van de onderwijsvernieuwing van de zeventiger en tachtiger jaren.

Die rage lijkt nu voorbij en heel wat mensen aan de basis zitten met een pedagogische of didactische karakter. Voor anderen is het een aanleiding geweest om zich verder te bezinnen over wat er fout is gegaan met de vernieuwing. En dan blijkt dat we dringend aan de vernieuwing van ons schoolmanagement toe zijn.

Net als elke andere menselijke onderneming is de school onderworpen aan algemene regels in verband met effectiviteits-, efficiëntie- en kwaliteitseisen. Men moet mensen kunnen samenbrengen, hun krachten weten te bundelen en hen toelaten te genieten van het resultaat van hun arbeid. Dit geldt ook voor het onderwijs.

Hoe men het ook draait of keert het onderwijs evolueert verder onder maatschappelijke druk. Men heeft hierbij onderscheid te maken tussen veranderingen **in** en veranderingen **van** het systeem. "Een verandering **in** een systeem betekent een wijziging in het functioneren van het systeem zonder structuurwijziging; verandering **van** een systeem betekent een verandering van de structuur van het systeem, daarmee verandert het systeem zelf". (MARX, E., 1975, p. 19). Het ergste wat een school kan overkomen is een beleid zonder visie op veranderingsprocessen of een schoolcultuur zonder visie op de toekomst.

Deze verandering in/van de structuur van het systeem kan men ook vervangen door de termen: 'verbetering' en 'verandering', (PETRI, M., 1990, p. 15). Onder verbetering verstaat deze auteur wijzigingen binnen het bestaande organisatie-model; onder verandering, de overgang van het ene naar het andere model. De auteur maakt onderscheid tussen een vijftal schoolorganisatiemodellen:

- het **selectieve streaming segmentaal model**. "De leiding bemoeit zich voornamelijk met voorzieningen, waaronder het lesrooster en laat de uitvoering aan de individuen over";
- het **setting-lijn/staf model**. "... de schoolleiding heeft enig beleid, structureert hiertoe de school en verwacht medewerking van de leraren";
- het **flexibele differentiatie collegiaal model**. "De school krijgt meer samenhang, omdat de vakgroepen gezamenlijk enig beleid maken dat door de schoolleiding wordt ondersteund";
- het **integratie-matrix model**. "Omdat integratie ook steeds een element van belangenafweging in zich heeft, is een sterke organisatie nodig, met name op het vlak van 'denken': er moet een flinke overeenstemming zijn over doelen en werkwijze. De schoolleiding is sterk door haar procesleiding, waar besluitvaardigheid en openheid hand in hand gaan";
- het **innovatie-modulaire model**. "De school bestaat uit diverse teams, gecoördineerd door een schoolleiding... Intern is de schoolleiding afhankelijk van de informatie uit de teams... Het onderwijs is sterk procesgeoriënteerd".

Blijft men aanpassingen doen binnen één en hetzelfde model, dan krijgt men niet zo vlug problemen. Gaat men echter concepten toepassen, die specifiek zijn voor een ander model en men houdt met het beleid geen rekening, dan vraagt men om problemen.

De onderwijskundige concepten

Er bestaat een zekere relatie tussen het organisatie-model en de concepten van een school. Een bepaald organisatie-model vóóronderstelt bepaalde concepten. Maar ook omgekeerd: het functionerende of het nagestreefde organisatie-model is bepalend voor het actuele gedachtegoed binnen een school. Deze concepten handelen zowel over de manier van samenleven en -werken op school, als over de manier waarop het ontwikkelings- en het leerproces gezien wordt. (TALLON, J., 1991, zie tabellen 1 t.e.m. 4).

Wil het schoolbeleid, en in een gesloten of minder gesloten schooltype ligt dit aan de inrichtende macht en de directie, geen hoger organisatieniveau berei-

Tabel 1: De concepten voor een **gesloten school** (De Zeus- of clubcultuur)

Het **organisatieconcept** (selectieve streaming segmentaal model):

- de school staat autonoom en heeft een minimale betrokkenheid op het regionaal maatschappelijk gebeuren en staat veeleer in een concurrentiepositie met de andere scholen;
- de directie staat in voor de externe contacten en draagt zorg voor de voorzieningen;
- de leerkrachten staan autonoom in hun klas en zijn aan de inspectie verantwoordelijk verschuldigd over hun leeropdracht.

Het **scholingsconcept** beoogt verticaal/categoriaal onderwijs:

- de studierichtingen hebben weinig of geen onderlinge raakpunten en overgangen zijn hiërarchisch geordend (overgangen via een watervalstelsel);
- de leerstof staat centraal en er wordt voornamelijk aan een passieve cultuuroverdracht gedaan via kennishouden;
- het is gericht op de consolidering van de vigerende maatschappelijke structuren en verhoudingen.

Het **leerlingbegeleidingsconcept** bewaakt het verticaal/categoriaal onderwijs:

- de interne leerlingbegeleiding berust op een vrijblijvend engagement van de individuele leerkracht;
 - begeleidingsactiviteiten: enkel het leer- en keuzeproces;
 - werkvormen: het individueel correctief werken met leerlingen die dreigen te mislukken. Bij mislukking gaat men over tot een heroriëntering naar een lager onderwijsniveau.
- de externe leerlingbegeleiding (het onderwijs als vindplaats):
 - de programma's zijn extern aan de school en zonder instap in het curriculum van de school;
 - er wordt veel met adviesprogramma's gewerkt op basis van oriënterings- en selectieprocedures;
 - uitsluitend in functie van de individuele hulp.

Het **PMS-concept** wordt uitsluitend vanuit de psychologische discipline bepaald:

- er is een link met de onderwijsconcepten doordat er hoofdzakelijk ingespeeld wordt op de selectievraag;
- het steunt op een klinisch werkmodel waardoor er enkel aandacht is voor de individuele hulpverlening m.a.w. er is geen plaats voor preventie noch voor systeembegeleiding;
- als werkvormen van drop-out en het aanbrengen van aanpassingsstrategieën bij dreigende drop-out.

Het **curriculumconcept** is leerstofgericht:

- het leerplan wordt vooral gericht op het meedelen van feitenkennis en het ontwikkelen van instrumentele vaardigheden;
- de vakken liggen gescheiden en hiërarchisch geordend in hoofden bijvakken.

Het **didactische concept** is productgericht:

- men werkt met zo homogeen mogelijke groepen;
- de attitudevorming beoogt het verhogen van de prestatiedrang, het sociale prestige en het aanscherpen van de onderlinge concurrentie.

ken dan zit het ontwikkelingsproces van een school op termijn muurvast. Men kan nog wel dokteren aan het systeem door wat veranderingen aan te brengen. Fundamentele veranderingen om te kunnen inspelen op nieuwe maatschappelijke taken voor de school, zitten er dan helaas niet in.

De concepten over samenleven en werken op school

Onze scholen werden traditioneel gerund vanuit een "selectieve streaming segmentaal model". Dit valt veel samen met een club- of "Zeus-cultuur" (VAN HOESWIJK, R., 1990, p. 2). De directie is als een God-de-Vader. De regels, waar iedereen zich aan te houden heeft, liggen vast en staan niet ter discussie. Iedereen wordt geacht zich eraan te houden en zich aan te passen aan het systeem.

Aan het andere uiterste vinden we een totaal ander

Tabel 2: De concepten voor een **minder-gesloten school** (Apollo- of rollencultuur)

Het **organisatieconcept** (setting-lijn/staf model):

- de school staat vrij autonoom en heeft een geringe betrokkenheid op het regionale maatschappelijk gebeuren; zo er samenwerkingsverbanden (scholengemeenschap) zijn, dan is dit enkel op administratief vlak;
- de directie heeft een beleid en structureert het geheel;
- de leerkrachten worden geacht mede te werken.

Het **schoolconcept** beoogt verticaal/categoriaal onderwijs:

- de studierichtingen hebben weinig of geen onderlinge raakpunten en overgangen zijn hiërarchisch geordend (overgangen via een watervalstelsel);
- de leerstof blijft centraal maar de hegemonie van het centrale leerplan wordt in vraag gesteld;
- er is een zekere leerlinggerichtheid en een zoeken naar een nieuwe aanpak, een eigen pedagogisch project.

Het **leerlingbegeleidingsconcept** beoogt het opvangen van de negatieve effecten van het verticaal/categoriaal onderwijs:

- de interne leerlingbegeleiding viseert het leerrendement:
 - begeleidingsactiviteiten: alle processen (het leer- en keuzeproces, het sociaal-emotioneel en psycho-motorisch functioneren);
 - werkvormen: voornamelijk het individueel en het groepsgericht correctief werken met leerlingen die moeilijkheden hebben, ongeacht er een dreigende mislukking is.
- de externe leerlingbegeleiding (het onderwijs als vindplaats):
 - er wordt veel met adviesprogramma's gewerkt op basis van oriënterings- en selectieprocedures;
 - voor de individuele hulpverlening wordt er samengewerkt met de school onder de vorm van leerlingbespreking;
 - tijdens deze interventies kan er sensibiliserend gewerkt worden ter bevordering van de interne leerlingbegeleiding en het procesleren.

Het **PMS-concept** wordt door de psychologische discipline bepaald:

- dit steunt eveneens op een klinisch werkmodel, dat wel meer gedifferentieerd wordt naargelang de doelgroep: de leerling, het gezin of de school;
- er worden specifieke methodieken toegepast: counseling, casework, leren-leren...

Het **curriculumconcept** is leerstofgericht:

- het cognitieve wordt terug gedrongen ten voordele van het conatieve en het positief waarderen van expressievakken;
- de vakken blijven nog gescheiden en hiërarchisch geordend al wordt er gezocht naar integratiemomenten: integratie basisscundair onderwijs, vakkenintegratie, projectwerk,...

Het **didactische concept** is productgericht:

- het onderwijs wordt gericht op de zelfactualisering van de leerling en de solidariteit binnen de groep: sociaal prestige en ongezonde concurrentie- en prestatiedrang worden afgeremd;
- er wordt geëxperimenteerd met interne differentiatie en individuele werkvormen.

schoolcultuurmodel, dat schoolorganisatorisch zeer hoge eisen stelt: de persoonscultuur of "Dionysuscultuur" (VAN HOESWIJK, R., 1990, p. 5). Leerkracht en leerling worden hier in hun uniciteit, als persoon aanvaard en gewaardeerd. De school stelt hierbij het individuele en het algemene welzijn ten doel. Op dit concept te kunnen uitwerken moet men schoolorganisatorisch tenminste kunnen beschikken over een integratie-matrix model. Toegegeven dat het twee uitersten zijn. Waar vind je nog Zeusscholen en waar is de Dionysus-school al gerealiseerd? De meeste scholen hangen ergens tussenin: ofwel blijven ze hangen in een "Apollo-cultuur" met een setting-lijn/staf model, ofwel verwijft men in een "Athene-cultuur" met een flexibel differentiatie collegiaal model.

De school met een "Apollo-cultuur" heeft een rollencultuur. De structuur overheerst hier alles: regels, afspraken, procedures. In zulke scholen moet er, in eerste instantie, zorgvuldig omgegaan worden met de regels. In de scholen met een "Athene-cultuur" of een

Tabel 3: De concepten voor een **meer-open school**.
(Athene- of takencultuur)

- Het **organisatieconcept** flexibele differentiatie collegiaal model):
- de school is betrokken op het regionale maatschappelijke gebeuren en er zijn vlotte samenwerkingsverbanden met andere onderwijsinstellingen (scholengemeenschap) of organisaties;
 - de directie steunt en coördineert de initiatieven die aan de basis genomen worden;
 - de leerkrachten vormen vak- en werkgroepen en stellen de meest uiteenlopende onderwerpen van het schoolleven aan de orde;
 - ook andere participanten worden geconsulteerd door het beleid.
- Het **schoolconcept** beoogt het opheffen van het dualisme in het onderwijs (onderscheid: algemeen vormend en technisch onderwijs):
- men wil in de onderbouw de klemtoon leggen op de integratie door een zo groot en lang mogelijk aangehouden gemeenschappelijkheid (middenschool);
 - het eigen systeem, het verborgen leerplan inclusief, wordt in vraag gesteld en er wordt gewerkt met een ontwikkelings- of schoolwerkplan;
 - de leerling komt centraal te staan en men zoekt naar oplossingen voor nieuwe maatschappelijke noden (leerplichtverlenging).
- Het **leerlingbegeleidingsconcept** beoogt het ontwikkelingsproces en de zelforiëntatie (geen structureel ingebouwde selectie):
- de interne leerlingbegeleiding (in functie van procesleren):
 - begeleidingsactiviteiten: alle processen (het leer- en keuzeproces, het sociaal-emotioneel en psycho-motorisch functioneren);
 - werkvormen: het individueel en het groepsgericht correctief en ondersteunend werken met alle leerlingen in het kader van de psycho-sociale preventie.
 - de externe leerlingbegeleiding (het onderwijs als werkplaats):
 - een groeiende openheid naar het welzijnswerk;
 - de moderne leertheorieën worden geïntegreerd;
 - de individuele hulpverlening wordt verder gespecialiseerd;
 - de systeembegeleiding implementeert de remediale hulp.
- Het **PMS-concept** respecteert de autonomie van de disciplines: psycho-pedagogische, medische en sociale:
- het PMS-werkplan zoekt aansluiting bij het schoolwerkplan van de school en de werking met lokale welzijnsinitiatieven;
 - intern wordt een interdisciplinaire samenwerking nagestreefd;
 - extern wordt een multidisciplinaire samenwerking geïmplementeerd met de school en het welzijnswerk.
- Het **curriculumconcept** is leerlinggericht:
- het curriculum maakt deel uit van het schoolwerkplan;
 - het leerstofjaarclassensysteem wordt zo mogelijk doorbroken.
- Het **didactische concept** is procesgericht:
- het is vooral gericht op het leerproces en het ontwikkelen van leer- en denkstrategieën;
 - het werken met meer-dimensionale doelen (cognitieve, conatieve en psycho-motorische) is verworven;
 - differentiatietechnieken worden maximaal toegepast.

taakcultuur gaat het niet om de structuur of het systeem maar om het komen tot probleemoplossingen. Alle participanten spelen hier mee: directie, leerkrachten, ouders en leerlingen.

Telkens liggen hier andere concepten aan de basis in verband met de doelstellingen van de school (het schoolconcept) en de plaats en de aandacht die de leerling in het geheel krijgt (het leerlingbegeleidingsconcept).

Het schoolconcept

Ziet men de school als een instelling die vrij autonoom staat en waar cultuuroverdracht geschiedt via leerstofoverdracht? Of ziet men de school als een instelling die alle participanten, ook de leerlingen, uitnodigt en stimuleert om actief deel te nemen aan het opvoedingsproject en de maatschappelijke en culturele integratie van de school in de lokale gemeenschap?

Tabel 4: De concepten voor een **open school**
(Dionysus- of persoonscultuur)

- Het **organisatieconcept** (integratie-matrix model of innovatie-moleculair model):
- de school is sterk betrokken op het regionale maatschappelijke gebeuren en er zijn intensieve samenwerkingsverbanden (lokale coördinatie) met andere onderwijsinstellingen of organisaties;
 - de directie leidt het ontwikkelingsproces van de school, die beschikt over een sterke organisatie;
 - de leerkrachten, samen met de andere participanten (ouders en leerlingen) vervullen een zeer belangrijke rol in het denkwerk rond het pedagogische project van de school;
 - ook andere participanten worden bij het beleid betrokken en krijgen deeltaken toegewezen.
- Het **schoolconcept** beoogt horizontaal onderwijs:
- de klemtoon ligt op de integratie door een zo groot en lang mogelijk aangehouden gemeenschappelijkheid;
 - de leerling blijft centraal staan en het onderwijs wordt emancipatorisch opgevat;
 - er wordt gewerkt met een ontwikkelings- of een schoolwerkplan.
- Het **leerlingbegeleidingsconcept** beoogt het individueel en het algemeen welzijn:
- de interne leerlingbegeleiding staat in functie van de harmonische ontwikkeling en de maatschappelijke integratie:
 - de begeleidingsactiviteiten: alle processen (het leren keuzeproces, het sociaal-emotioneel en psycho-motorisch functioneren);
 - de werkvormen: het individueel en het groepsgericht correctief en ondersteunend werken met alle leerlingen in het kader van de psycho-sociale preventie;
 - de externe leerlingbegeleiding wordt ruim opengetrokken naar het welzijnswerk:
 - de diagnostiek resulteert in interventies van de leerkracht;
 - de school wordt ook mee betrokken bij welzijnsprojecten en onderwijsopbouwwerk.
- Het **PMS-concept** heeft een brugfunctie:
- het PMS-werkplan is geïntegreerd in het schoolwerkplan;
 - het PMS biedt een platform voor de coördinatie van de interne en externe leerlingbegeleiding.
- Het **curriculumconcept** is leerlinggericht:
- heeft een maximale integratie van cognitieve, conatieve en psycho-motorische doelen;
 - het opdelen van het programma in vakken en richtingen wordt zolang mogelijk uitgesteld. Bij het doorvoeren van een noodzakelijke differentiatie tussen verschillende onderwijsniveaus en studierichtingen wordt er gelet op maximale overgangen.
- Het **didactische concept** is procesgericht:
- het benutten van de vormende momenten binnen de leefgroep;
 - het ervaringsgericht leren met een evenwicht tussen de theorie en praktijk;
 - het maximaal werken met heterogene groepen.

Het leerlingbegeleidingsconcept

Wordt de leerlingbegeleiding gezien als een individueel en vrijblijvend engagement van de leerkracht, waarbij de leerling zich enkel heeft aan te passen aan het systeem en de deskundige externe hulpverlening functioneert als bewaker van het categoriale onderwijs? Of krijgt de leerlingbegeleiding een structurele onderbouwing, waarbij het individuele en het algemene welzijn voorop staan, men het systeem permanent bijstuurt en de externe deskundige als een volwaardige participant aanvaardt?

De concepten over het ontwikkelings- en leerproces

Ook hier vindt men twee extreme standpunten. Beide strekkingen huldigen totaal verschillende opvattingen over het leerplan (het curriculum concept) en de groeieringswijzen van leerlingen met de te hantelerende werkvormen (het didactische concept).

De voorstanders van het categoriaal verticaal of hiërarchisch onderwijs beroepen zich op het gekende IQ-model. Volgens deze theorie is de veranderlijke aanleg bepalend voor het schoolse rendement van de leerling. De aanleg zou vastliggen van bij de geboorte. Het milieu zou hierbij een secundaire rol spelen. Om die reden stelde de psycholoog TERMANN, in het begin van deze eeuw, voor om de maatschappij in niveaus op te delen overeenkomstig de intellectuele aanleg (VROON, P., 1980, p. 34). Het IQ-model werd dan ook de wetenschappelijke verantwoording voor het dualisme binnen ons onderwijs: theoretisch en vormend onderwijs voor de verstandelijk begaafden en een praktische beroepsopleiding voor de verstandelijk minder begaafden.

De voorstanders van een zo lang mogelijk aangehouden gemeenschappelijk programma beroepen zich op de moderne ontwikkelings- en leerpsychologen, zoals PIAGET en VYGOTSKY (VAN DER VEER, R., 1985 en VAN PARREREN, C., 1988). Deze stellen het primaat van de aanleg sterk in vraag. Voor hen is de intelligentie kneedbaar. Het milieu, en dus ook het onderwijs, is zeer belangrijk. Het heeft een mediërende, een bemiddelende rol, voor de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens van het kind en de leerling. Het milieu moet wekken en structuur aanbrengen. Hierbij is het niet-cognitieve, het conatieve of het emotioneel-affectief functioneren, minstens even belangrijk. De leerkracht is niet alleen lesgever maar ook begeleider en bemiddelaar van het leerproces van de leerling.

Het curriculumconcept

Is men voornamelijk leerstofgericht en hecht men zeer veel belang aan een centraal leerplan dat maximale kennisdoelen viseert? Of is men eerder leerlinggericht en beoogt men via een schoolwerkplan een integratie van cognitieve, conatieve en psychomotorische doelen (het kennen, het willen en het kunnen)?

Het didactische concept

Ziet men in de didactiek in functie van het productleren, het 'cognitief' verwerken van een maximale hoeveelheid leerstof? Of legt men de klemtoon op het leren leren, op het creatieve, probleemoplossend denken van de individuele leerling en de groep?

Schoolcultuur en leerlingbegeleiding

De leerlingbegeleiding is een integraal deel van de schoolcultuur. Dit concept kan niet los gezien worden van al de andere concepten.

Binnen een Zeus-cultuur heb je niet zoveel speelruimte om aan leerlingbegeleiding te doen. Je kan ondersteuning geven met het oog op een aanpassing van het individu. Het systeem zelf kan niet in vraag gesteld worden. In echte noodsituaties blijft er nog slechts één vraag over nl. het heroriënteren van de leerling naar een andere onderwijsvorm of school. Binnen een Apollo-cultuur kan men beginnen te dokteren aan de spelregels. Via de lobby is hier al wat meer te bereiken. In de meeste scholen is het in om "leerlinggericht" te

werken. Men kan dit argument bespelen. Men mag er zich wel aan verwachten dat er niet vlug concessies zullen gedaan worden ten koste van het centrale leerplan of van het "onderwijspeil" van de school.

Binnen een "Athena-cultuur", waar leerkrachten het beleid mede bepalen, kan men via het schoolwerkplan ernstig werk maken van een eigen interne leerlingbegeleiding. Leerlingbegeleiding wordt niet als een bedreiging voor het systeem ervaren. Hierdoor kan men, zonder zich bedreigd te moeten voelen, zich ook gemakkelijk engageren naar de leerling toe.

Binnen de "Dionysus-cultuur" krijgt men de bijna utopische situatie van ontwikkeld onderwijs. De school erkend haar mediërende rol zowel op het vlak van de emotioneel-affectieve groei als op het vlak van de verstandelijke ontwikkeling. Vanuit de optiek van het individueel en algemeen welzijn van de leerlingen komt men ook tot vlotte samenwerkingsverbanden met externe welzijnswerkers.

Leerlingbegeleiding en maatschappelijk kwetsbaren

Men dient, als leerkracht, op zijn hoede te zijn zo men te afwijkende ideeën over de schoolcultuur huldigt. Men kan dan aardig in de problemen geraken. Dit geldt nog meer voor externe hulpverleners uit de PMS-sector of het welzijnswerk. Als buitenstaander is het niet gemakkelijk de schoolcultuur juist in te schatten.

De situatie wordt bijzonder delicaat zo men de problematiek van de maatschappelijk kwetsbaren wil aanpakken. Ons onderwijs is hier nog niet echt aan toe. De meeste scholen hanteren concepten van minder-geschoten scholen. Sedert de eenheidsstructuur is er zelfs een terugval merkbaar.

Om de maatschappelijk kwetsbaren structureel te kunnen helpen zou men de problemen regionaal moeten kunnen aanpakken. Dit houdt in dat alle scholen, binnen een bepaalde regio, de concepten zouden hantieren van de open-school. Men moet realistisch blijven en meestal zal men zich moeten beperken tot de individuele leerlingbegeleiding binnen de school met concepten van de meer-open school.

Bezin vooraleer je begint, is de regel. Het organisatie-model en haar concepten geven de limieten aan van wat je kan en mag verwachten.

Jan TALLON

Bibliografie:

- VAN HOESWIJK, R., Zo doen we de dingen hier. *Tijdschrift voor Leerlingbegeleiding*, 1990, 5, 2-8.
- MARX, E., *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*, Groningen, H.D. Tjeenk Willink, 1975, 331 p.
- PETRI, M., *Schoolontwikkeling*, Leuven/Amersfoort. Acco, 1990.
- TALLON, J., *PMS-Werkplan 91-92*, Intern werkdocument, Leuven. Vrij-P.M.S. 2.
- VAN AER VEER, R., *Cultuur en cognitie*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1985, 251 p.
- VROOM, P., *Intelligentie. Over het maken van een mythe en de politieke, sociale en onderwijskundige gevolgen*, Baarn, Basisboeken, Ambo, 1980, 191 p.

SAMENWERKING TUSSEN ONDERWIJS EN WELZIJNSWERK: SOCIALE GRONDRECHTEN ALS KRITISCHE TOETSSTEEN

Op 13 maart 1996 organiseerde WELWIJS een studiedag over “Welzijnswerk en Eindtermen, Praktijkvoorbeelden en vragen”. De verbondenheid van onderwijs en welzijnswerk is met de introductie van de ‘eindtermen’ versterkt geworden. De discussie over de doelstelling en de opdracht van het onderwijs wordt geplaatst in het breder educatief debat waarbij ‘zorgverbreding’ en ‘zorguitdieping’ meer en meer gezien worden als essentiële opgave voor het pedagogisch beleid.

De studiedag ging in op twee vragen:

- wat is het werkelijkheidsbeeld dat in de huidige ontwikkelingen wordt nagestreefd? Wat betekent dat concreet voor de kinderen en de jongeren zelf? Welke verwachtingen brengt dit mee voor het onderwijs en het welzijnswerk en wat is de positie hierin van het jeugdwerk?
- hoe wordt de samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk actueel gerealiseerd en wat kan uit de voorbeelden worden geleerd?

Voorliggend artikel – een bijdrage van Eugeen VERHELLEN en Maria BOUVERNE-DE BIE op het VFO-congres (het Vlaams forum voor Onderwijsonderzoek) van 26-27 oktober 1995 te Gent – leverde ons de nodige achtergrondinformatie en de boeiende vraagstelling.

Onderwijs en welzijnswerk: een van oudsher nauwe band

Onderwijs en welzijnswerk zijn, alleen reeds op grond van hun ontstaan, op een heel directe wijze met elkaar verbonden. De problematisering van de opvoedingssituatie van arbeiderskinderen leidde in de vorige eeuw in de meeste Westerse landen tot de invoering van de zogenaamde “kinderwetten”, namelijk: het verbod van kinderarbeid, de invoering van een algemene leerplicht en van een aparte wetgeving op de kinder- en jeugdbescherming. Het geheel van deze wetten moest kinderen de opvoeding garanderen die de wetgever wenselijk achtte voor hen. In concreto ging het om arbeiderskinderen. Voor kinderen uit de burgerij was het volgen van onderwijs reeds veel vroeger ingezet, en hield de leerplicht een bevestiging in van een reeds ingezette ontwikkeling. Voor arbeiderskinderen was de leerplicht nodig, des te meer omdat men verwachtte dat een gepaste opvoeding ook een antwoord kon bieden op problemen van ordeverstorend en/of crimineel gedrag.

De introductie van de kindwetten veranderde de invloedssfeer waar kinderen en jongeren mee te maken hebben ingrijpend. Behoudens over het (traditionele) kind van de familie, het gezin, kan voortaan gesproken worden van het “publieke” kind: het kind omringd door sociale voorzieningen en deskundigen, die zich om zijn welzijn bekommeren¹. De opvoedingsverantwoordelijkheid blijft in handen van de ouders, doch zodra zij hun kinderen de gangbare, voor iedereen gelijk gestelde gedragsregels niet kunnen of niet willen bijbrengen, zijn beschermingsmaatregelen

mogelijk, die tot in de kern van de gezinsstructuur kunnen doordringen. De introductie van de kindbescherming betekent op deze wijze een duidelijke breuk met het principe van het onaantastbare en absolute ouderlijke gezag. De “opvoedingsonbekwaamheid” van de ouders vormt de legitimatiebasis voor externe tussenkomst.

De interventie van de kindbescherming is niet enkel curatief, doch ook preventief. De tussenkomst ten aanzien van gezinnen met verhoogde kans op verwaarlozing van hun kinderen moet het mogelijk maken te vermijden dat kinderen in moeilijkheden komen en mogelijk delinquent worden. Even goed moet de kindbescherming tussen komen ten aanzien van minderjarigen die “predelinquente” bezigheden vertonen, teneinde een verder afglijden naar delinquentie te voorkomen. Latere herzieningen van de kinder- en jeugdbescherming benadrukken in toenemende mate het preventief opzet. Samen met de negatief geformuleerde legitimatiegrond (opvoedingsonbekwaamheid) verklaart dit preventief opzet mede een uitbreidend jeugdbeschermingsinterventionisme. Naarmate de samenleving moderniseert, en op steeds meer terreinen ernstige “opvoedingstekorten” kunnen ontstaan, ontstaat een grotere diversiteit aan voorzieningen en interventies ten behoeve van jongeren. Deze diversiteit aan voorzieningen en interventies zijn uitdrukking van (en geven mee vorm aan) nieuwe thematiseringen in het jeugdwelzijnsbeleid: de aanduiding “sociaal-onaangepastgeachte-jeugd” breidt uit van jeugdige delinquenten (in enge zin) over “predelinquenten” jongeren en “jeugdigen in gevaar” (jeugdbeschermingswet van 1965) tot “jeugdigen in culturele nood”² (problematische opvoedingssituaties –

decreet bijzondere jeugdbijstand 1985). Naast maatschappelijk niet storend functioneren wordt in toenemende mate, als norm, een actieve maatschappelijke en culturele participatie verwacht.

Hedentendage wordt een nauwere wisselwerking tussen onderwijs en welzijnswerk fundamenteel bepleit vanuit de theorievorming over "maatschappelijke kwetsbaarheid". Deze theorievorming geeft uitdrukking aan het risico van een bevolkingsgroep om, in haar contact met de maatschappelijke instellingen, vooral de negatieve effecten te ondergaan. Jongeren uit de lagere sociale milieus zijn "maatschappelijk kwetsbaar", dit wil zeggen dat zij verhoogd risico lopen het minst te genieten van het positieve maatschappelijk aanbod (onderwijs, hulpverlening, tewerkstelling, ...) en tegelijk het meest geconfronteerd te worden met controlerende instanties, waaronder de jeugdbescherming³. In de ontwikkeling naar maatschappelijke kwetsbaarheid speelt de school een centrale rol; negatieve schoolervaringen en/of risicogedrag zijn een belangrijke aanduiding voor een verdergaande maatschappelijke kwetsbaarheid. Preventie van maatschappelijke kwetsbaarheid wordt betracht via een nauwere afstemming van het welzijnswerk, in eerste instantie de jeugdhulpverlening (waaronder de bijzondere jeugdbijstand) op de schoolse socialisatie⁴. Welzijnswerkinterventies worden gezien als ondersteunend ten aanzien van het onderwijs, zowel preventief (voorwaardenscheppend voor een succesvolle onderwijsdeelname) als curatief (ingrijpen op negatieve onderwijsdeelname – b.v. spijbelen – en/of schooluitval). Het onderwijs wordt op zijn beurt aangesproken als participant in een ruimere netwerkontwikkeling ter preventie van probleemgedrag en verderschrijdende kwetsbaarheid.

Kenmerken van de wisselwerking onderwijs-welzijnswerk, zoals dominant uitgetekend

De wisselwerking tussen onderwijs en welzijnswerk, zoals uitgetekend in zowel de vroege kinderwetgeving, als – genuanceerder en empirisch meer gefundeerd – in de theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid, heeft een aantal specifieke kenmerken, met name de selectiviteit van de interventie, de negatieve probleemformulering, en de zakelijk-technische concretisering van de pedagogische opdracht. De *selectiviteit* van de interventie heeft bij het ontstaan van de kindervetten te maken met de prioritaire gerichtheid op de situatie van arbeiderskinderen. Ofschoon men, ook toen, beseftte dat veel van de "opvoedingsproblemen" die zich met betrekking tot arbeiderskinderen stelden te maken hadden met de sociaal-economische en sociaal-culturele omstandigheden waarin deze kinderen opgroeien, werd radicaal geopteerd voor een individuele en individualiserende heropvoedingspraktijk, waarvoor het burgerlijk gezins-, opvoedings- en ontwikkelingsmodel model stond⁵. Voor een belangrijk deel zijn ook de (toen opkomende) sociale wetenschappen actor in dit proces. De gerichtheid op een algemene, en "objectieve" (d.w.z. als waarden-neutraal vooropgestelde) weten-

schapsbeoefening heeft mede voor gevolg dat de aandacht voor de feitelijke heterogeniteit tussen kinderen en jongeren in de theorievorming ingeruild worden voor een algemeen beeld van "de jeugd". Geleidelijk aan vervaagt de notie "arbeiderskinderen" en spreekt men veeleer over "laaggeschoolden" en/of "kansarme" kinderen en jongeren⁶. Het actuele jeugdonderzoek heeft meer oog voor de vaak zeer verschillende situatie waarin kinderen en jongeren opgroeien. In de discussie over wat deze heterogeniteit verklaart, blijft de vaststelling van het verschil in opleidingsniveau een constante, en loopt ook de scheidingslijn tussen "kansarm" en "niet kansarm" over de notie "laaggeschooldheid"⁷.

Een tweede kenmerk in de overwegend uitgetekende wisselwerking tussen onderwijs en welzijnswerk is de *negatieve probleemdefinitie*: het gaat om het voorkomen en desgevallend corrigeren van probleemgedrag. Vanuit deze negatieve definitie worden welzijnsinterventies ten aanzien van jongeren vooral categoriaal ingevuld, en voor een merendeel als "bijzondere jeugdzorg". Zo b.v. wordt op de Vlaamse welzijnsbegroting ruim 5,3 miljard voorzien voor de bijzondere jeugdbijstand, ten overstaande van ruim 1,3 miljard voor jeugdwerk op de cultuurbegroting. Opvallend zijn ook, alleszins in Vlaanderen, de grote verschillen inzake professionalisering en organisatiekader. Anders dan in de bijzondere jeugdzorg is de werking van het jeugdwerk in Vlaanderen in hoge mate *informeel*. "Meer dan honderd jaar jeugdwerk hebben nog niet echt aanleiding gegeven tot een stevig organisatiekader, eigen theorievorming, eigen publicaties, een eigen opleiding, een eigen onderzoekscentrum, maar ze hebben evenmin afgedaan aan de dynamiek, aan groeiprocessen. Eén en ander is te verklaren door de jonge vrijwillige leiding die voortdurend wisselt: wat een vorige generatie opbouwt, wordt door een volgende weer bevroegd. Continuïteit in het jeugdwerk en contacten met sectoren buiten het jeugdwerk worden dan ook moeilijk gerealiseerd"⁸.

De positie van het jeugdwerk heeft consequenties naar de relatie tussen onderwijs en welzijnswerk, inzonderheid de jeugdhulpverlening en de jeugdbescherming. Net zoals de jeugdbescherming heeft ook het jeugdwerk in Vlaanderen een lange geschiedenis. Deels vindt het jeugdwerk zijn ontstaan in bewegingen vanuit jongeren zélf, in eerste instantie studerende jongeren die zich organiseren in "jeugdbewegingen". Deels sluit het jeugdwerk in zijn ontstaan aan bij de jeugdbeschermingstraditie, met name de patronaatswerking. De diverse afdelingen van de patronaten groeiden geleidelijk aan uit tot zelfstandige initiatieven die voor de begeleiding van jeugdigen in de vrije tijd ook beroep deden op jongeren zélf, en aldus tot jeugdbeweging uitgroeiden. De jeugdbeweging blijft tot aan Wereldoorlog II de dominante vorm van jeugdwerk. Na de Tweede Wereldoorlog wordt, mede vanuit een actiever overheidsbeleid, een opening gemaakt naar de "niet georganiseerde jeugd", en worden schuchtere stappen gezet naar professionalisering. Er ontstaat een brede differentiatie van werkvormen (jeugdhuizen, jeugdservicecentra, vorming werkende jongeren,...). De zogenaamde "alternatieve hulpverlening", ontstaan binnen het jeugdwerk, vestigt de aandacht op de onaangepastheid van de

eerstelijns hulpverlening aan de noden van jongeren, en op de noodzaak om de rechtspositie van de minderjarigen beter uit te bouwen. Dit probleem was voordien nooit aan de orde geweest, omdat men er in de vigerende jeugdbeschermingstraditie zonder meer van uitging, dat de jeugdwelzijnsinterventie heilzaam was voor de jongere. De interventie werd per definitie gezien in het belang, en ter bescherming van de jongere⁹. De discussie over handelingsbekwaamheid van, en (geleidelijke) rechtsverkrijging door minderjarigen leidt tot grote nadruk op inspraakbewegingen (uitbouw gemeentelijke jeugdtraden) en wat genoemd wordt een “maatschappelijk geïntegreerd jeugdbeleid”, dit wil zeggen de aandacht voor het welzijn van jongeren op de diverse beleidsdomeinen waar zij mee te maken hebben. Concreet uit zich dit in de oprichting van gemeentelijke jeugddiensten en de erkenning van de functie van jeugdconsulenten, die een belangrijke taak krijgen in de voorbereiding van het (lokale) jeugdbeleid¹⁰. Paradoxaal is dat de sterk maatschappelijke inbreng van het jeugdwerk in deze periode haar eigen functie onderuit haalt. Aandacht voor jongeren in alle beleidsdomeinen noopt ertoe de vraag te stellen wat de specificiteit nog is van het beleidsdomein “jeugd”. Het jeugdwerk lijkt dan op weinig aanspraak te kunnen maken. Het is niet meer de plaats waar maatschappijvisies ontstaan of verspreid worden, en het heeft ook niet langer een monopolie inzake vrijetijdsbesteding, gezien de toenemende mogelijkheden inzake sport en commerciële vrijetijdsbesteding. Binnen het jeugdwerk ontstane werkvormen, zoals de alternatieve hulpverlening, zien zich veeleer als welzijnswerk en worden geleidelijk aan ook beleidsmatig hier bij ingedeeld. De in dezelfde periode vast te stellen democratisering van het onderwijs geeft aan dat de samenleving voor de socialisatie van de jeugd in eerste instantie naar het onderwijs kijkt. Voor de opvang van “problemen” is er dan het (jeugd)welzijnswerk. In deze ontwikkeling slaagt het jeugdwerk er slechts beperkt in haar eigen doelstelling, namelijk de aansluiting bij, en ondersteuning van de *aspiraties van jongeren* zelf op de agenda te krijgen. Deze ontwikkeling wordt nog versterkt door een algemeen maatschappelijke evolutie, met name de toenemende druk, sinds begin de negentiger jaren, op (kans)armoedebestrijding als beleidsprioriteit. De initiatieven naar jongeren toe worden vooral gesitueerd op het vlak van het onderwijs (schoolopbouw) en de jeugdbescherming (verdere nadruk op preventie) – of met andere woorden de grote categoriale sectoren. Op het vlak van het jeugdwerk worden belangrijke impulsen gegeven naar het lokale jeugdwerk (decreet decentralisatie lokaal jeugdwerk), met ook hier accent op een aantoonbare, prioritaire aandacht voor kansarme jongeren.

De benadering van de wisselwerking tussen onderwijs en welzijnswerk in termen van de *selectieve* en zoveel mogelijk ook *preventieve* aandacht voor kansarme jongeren brengt met zich dat de discussie over de *pedagogische opdracht* die binnen deze wisselwerking moet waargemaakt worden een hoofdzakelijk *zakelijk-technische invulling*¹¹ krijgt. De wisselwerking tussen onderwijs en welzijnswerk wordt een in hoofdzaak individuele zaak: een samenspel tussen actoren teneinde een, gegeven de maatschappelijke omstandighe-

den, zo goed mogelijke leerlingenbegeleiding te realiseren. Het welzijn van leerlingen wordt een utilitair welzijn: een leren beheersen van vaardigheden en attitudes teneinde maatschappelijk zo goed mogelijk te kunnen functioneren. Dit is naar de ontplooiingskansen van kinderen en jongeren toe zeer waardevol. De vraag is of het ook *voldoende* is, en of niet meer aandacht moet gaan naar ook de maatschappelijke voorwaarden waarbinnen kinderen en jongeren opgroeien. Tegelijk moet de vraag gesteld worden naar de onbedoelde effecten van een doorgedreven preventiedrag: de school als “vindplaats” voor probleemgedrag keert zich tegen haar eigen socialisatiedoelstellingen, zoals b.v. blijkt uit de verminderde aantrekkingskracht van scholen met veel (gekend) probleemgedrag. Deze vaststelling verwijst naar een kwaliteitsvraag: leerlingen en ouders verwachten van de school een leeraanbod, dat in onderling vertrouwen en in gedeeld leerplezier vorm kan gegeven worden.

Het beschermingsparadigma onder druk

Het debat over een “maatschappelijk geïntegreerd jeugdbeleid” wordt ook in de jeugdbescherming gevoerd, dit vooral naar aanleiding van discussies over de uitvoering van de jeugdbeschermingswetgeving. De uitvoeringspraktijk van de eerste kinderbeschermingswet van 1912 liet reeds een uitdrukkend interventionisme zien, met als gevolg een stijgend aantal plaatsingen van kinderen in instellingen. De nieuwe jeugdbeschermingswet van 1965 wou hieraan tegemoet komen, door de invoering van een sociale of buitengerechtigde jeugdbescherming, en door een differentiatie van zowel het voorzieningspakket als van de mogelijkheden tot preventief optreden. Ook de toepassing van deze wet leidt tot een hoog aantal plaatsingen. Het plaatsingsdebat laat zien dat het denken in termen van kinder- en jeugdbescherming te kort schiet om concrete probleemsituaties adequaat op te lossen. Het biedt geen antwoord op de selectiviteit van jeugdbeschermingsplaatsingen¹², en fundamenteel: schiet te kort op het vlak van het *pedagogisch engagement* dat een samenleving moet kunnen opbrengen teneinde alle kinderen en jongeren tot ontplooiing te laten komen. Dit pedagogisch engagement wordt vertaald in een streven naar meer rechten van kinderen, en een verbetering van de juridische en maatschappelijke positie van kinderen¹³.

Het *kinderrechtenparadigma* betekent een omslag in de discussie.

In het beschermingsdenken wordt het referentiekader voor de discussie gezocht in een maatschappelijk project: het gaat om de opvoeding die nodig is in functie van het (toekomstig) goed functioneren van kinderen (als volwassenen) in de samenleving. Het kinderrechtendenken legt het referentiekader voor de discussie in de erkenning van de mensenrechten: pedagogische interventies dienen tot ondersteuning van de mogelijkheden tot een menswaardig bestaan, als een in de samenleving autonoom te realiseren waarde, voor volwassenen, én voor kinderen. Waar vastgesteld wordt dat de rechten van kinderen op een menswaardig bestaan systematisch geschonden worden, is er sprake van structurele kindermishandeling.

ling¹⁴. De jeugdbeschermingsinterventie moet niet alleen evenzeer gericht zijn op de juridische en maatschappelijke positie van kinderen. Als eerste, en belangrijk voorbeeld, wordt het uiterst geringe rechtsgehalte van de jeugdbeschermingswet zélf bekritiseerd.

De selectiviteit die het jeugdbeschermingsdenken kenmerkt, is in belangrijke mate het gevolg van een specifiek behoefte-denken, gebaseerd op de veronderstelling dat behoeften los van de maatschappelijke context kunnen omschreven worden, en dat ze onderworpen kunnen worden aan een ook externe rangordening¹⁵. In het kinderrechtendebat wordt afgestapt van deze veronderstelling. Behoeften worden kenbaar in een welbepaalde context, en deze context moet mee in de discussie zélf betrokken worden¹⁶. De aandacht verschuift hierbij van de rangordening van behoeften, naar de kwaliteit van de terzake gevoerde discussie, en met name naar de vraag of alle in een concrete situatie betrokkenen in de discussie aanwezig konden zijn. Concretisering van dit denken leidt tot een grotere aandacht voor onder meer opvoedingsondersteuning en de participatie van jongeren, als actor, ook in de hulpverlening¹⁷. Prioriteit voor jongeren in kansarmoedesituaties wordt niet bepleit vanuit de urgentie van hun situatie op zich, doch vanuit de solidariteit die in een samenleving nodig is om eenieder gelijke rechten op ontplooiing te garanderen.

De in het jeugdbeschermingsdenken overwegend negatieve welzijnsdefinitie wordt in het kinderrechtendenken vervangen door een positieve welzijnsbenadering. Preventie wordt van het “voorkomen van problemen” verruimd tot het “bevorderen van ontwikkelingskansen” van kinderen en jongeren¹⁸. Dit houdt anderssoortige activiteiten in, waarbij de aandacht vooral gaat naar het realiseren van een perspectiefverschuiving ten voordele van de rechten, zoals recht op onderwijs, gezondheid, bescherming tegen mishandeling, ... maar ook collectieve rechten zoals recht op bescherming tegen een verregerende commercialisering van hun leefwereld¹⁹.

De radicalisering die met het kinderrechtendenken in de jeugdbescherming doorgevoerd wordt, houdt in principe een toenadering in van “bijzondere jeugdzorg” naar “algemeen jeugdwerk”. In de actuele praktijk bestaan tussen beide vooralsnog weinig verbanden, ook niet op discussieniveau, al biedt het decreet op het lokaal jeugdwerk een aantal openingen, ondermeer in de procedure tot opmaak van de “jeugdwerkbeleidsplannen”, op basis waarvan het lokale jeugdwerk voortaan erkend en gesubsidieerd wordt. Dit gebrek aan verbanden is merkwaardig, in die zin, dat het betekent dat de focus voor een concretisering van een “positieve welzijnsbenadering” – of met andere woorden de realisatie van een autonoom gedacht jeugdbeleid – gelegd wordt op het “algemene preventie” denken binnen de “bijzondere jeugdzorg”. Dit houdt risico’s in tot opnieuw een versmalling van opvattingen over jeugdbeleid. De afwezigheid van het jeugdwerk in het debat over de wisselwerking tussen onderwijs en welzijnswerk is een illustratie.

Wisselwerking tussen onderwijs en welzijnswerk

Gezien vanuit het kinderrechtentema wordt de wisselwerking tussen onderwijs en welzijnswerk hertekend, in die zin dat beide, zoals ook het jeugdwerk, de jeugdgezondheidszorg, ... gezien worden als in eerste instantie interventies in de socialisatie, een socialisatie die vorm gegeven wordt door tal van invloeden en actoren, en waarin de pedagogische interventie een particuliere betekenis heeft²⁰. Van onderwijs, jeugdwerk, jeugdhulpverlening, jeugdbescherming, ... kan niet verwacht worden dat zij impact hebben op de gehele socialisatie, a fortiori exclusieve verantwoordelijkheid zouden kunnen hebben voor het voorkomen van probleemgedrag. De selectiviteit, verbonden met het beschermingsparadigma, geeft aan dat de intensifiëring van de pedagogische praktijk gepaard gaat met vormen van sociale uitsluiting, ten nadele van kinderen als groep (zie b.v. de evolutie van het jeugdwerk), a fortiori ten nadele van (kans)arme kinderen en jongeren (zie b.v. de theorievorming over maatschappelijke kwetsbaarheid). Gepleit wordt voor een meer bescheiden, doch doordachte opstelling, waarbij het accent ligt op de particuliere betekenis van pedagogische interventies in het geheel van de socialisatie.

Deze particuliere betekenis van pedagogische interventies ligt in wat zij ten aanzien van jongeren *helpen mogelijk maken*. Zo helpt onderwijs jongeren bij het leren. De jeugdhulpverlening helpt jongeren bij het zoeken naar handelingsmogelijkheden in concrete noodsituaties. Jeugdbescherming moet jongeren in staat stellen zich te emanciperen van situaties waarin hun waardigheid miskend worden, zoals b.v. situaties van kindermishandeling. Het jeugdwerk helpt jongeren bij het formuleren van aspiraties en het vinden van strategieën of de realisatie ervan in het maatschappelijk debat te krijgen. De wisselwerking overheen diverse sectoren van het werken met jeugdigen ligt in de nood aan *gezamenlijke reflexie én discussie* over de vraag welke *samenlevingskwaliteit*²¹ in deze interventies aangemoedigd wordt, en welke plaats hierin aan kinderen voorgehouden en vooral ook voorbehouden wordt. Van het onderwijs, de jeugdbescherming, het jeugdwerk, de jeugdgezondheidszorg, ... wordt in deze benadering een betrokkenheid op het maatschappelijk debat verwacht: de pedagogische interventie moet ertoe bijdragen dat de ontplooiingsmogelijkheden van kinderen en jongeren op elk van de onderscheiden beleidsdomeinen een aantoonbaar aandachtspunt vormen.

Het referentiekader voor een nauwere samenwerking én wisselwerking overheen de diverse sectoren van het werken met jongeren houdt een debat in over de waarden die de pedagogiek voorstaat. De Universele Verklaring van de Rechten van het Kind, maar b.v. ook de recente grondwettelijke erkenning van de sociale grondrechten (art. 23 grondwet van 17 februari 1994) vormen, in de benadering vanuit het kinderrechtententoonstelling, een concrete toetssteen.

Art. 23 van de gecoördineerde grondwet van 17 februari 1994 stelt:

“Teder heeft het recht een menswaardig leven te leiden. Daartoe waarborgen de wet, het decreet of de gewestregelingen, rekening houdend met de overeenkomstige plichten, de economische, sociale en culturele rechten, waarvan ze de voorwaarden voor de uitoefening bepalen.

Die rechten omvatten inzonderheid:

- 1° het recht op arbeid en de vrije keuze van beroepsarbeid in het raam van een algemeen werkgelegenheidsbeleid dat onder meer gericht is op het waarborgen van een zo hoog en zo stabiel mogelijk werkgelegenheidspeil, het recht op billijke arbeidsvoorwaarden en een billijke beloning, alsmede het recht op informatie, overleg en collectief onderhandelen;
- 2° het recht op sociale zekerheid, bescherming van de gezondheid en sociale, geneeskundige en juridische bijstand;
- 3° het recht op een behoorlijke investering;
- 4° het recht op de bescherming van een gezond leefmilieu;
- 5° het recht op culturele en maatschappelijke ontplooiing”.

De concretisering van deze rechten is meer dan een juridische aangelegenheid. Ze vergen interpretatie en analyse, een politiek, maar ook *pedagogisch* engagement legt de kern van de legitimering voor een nauwere samenwerking en wisselwerking tussen diverse sectoren van het werken met jeugdigen, waaronder ook het onderwijs en het welzijnswerk.

Samenwerking, maar ook begrenzing

Met het kinderrechtentema wordt een nauwere samenwerking tussen diverse sectoren van het jeugdbeleid gelegitimeerd, doch tegelijk begrensd. Het debat over een andere samenlevingskwaliteit kan zich niet zonder ook een reflexie over diverse vormen van sociale uitsluiting, waaronder de (kans)armoedeproblematiek. De pedagogische interventie is een interventie in het socialisatiegebeuren; ze werkt niet neutraal, doch is mede-actor in de productie van sociale verhoudingen, tussen mensen. Deze sociale verhoudingen kunnen een bepaald werkelijkheidsbeeld bevestigen of veranderen, zo ook het beeld dat we hebben over kinderen en jongeren, zoals aangereikt vanuit de theorievorming in het brede domein van de sociale wetenschappen, is tegelijk reconstructie van de verhouding tussen kinderen en jongeren, zoals we die “gewoonlijk” gestalte geven, en waaruit een bepaald “normaliteits” beeld, i.c. een ontwikkelingsprofiel spreekt. Dit “normaliteitsbeeld” moet deel uitmaken van de reflexie. Er stellen zich hierbij steeds vier vragen²¹:

- kan een heersende “normaliteitsnorm” binnen een bepaalde sfeer worden verantwoord? Deze discussie stelt zich per definitie in het onderwijs, recent in de bepaling van de zogenaamd “eindtermen”. Andere voorbeelden zijn b.v. de relatie gezin en school (wat kan/mag wederzijds verwacht worden?), en ruimer het debat over de participatie van ouders en jongeren zelf. Zo b.v. zal de “participatie” van jeugdigen en hun ouders in het onderwijs, de jeugdhulp-

verlening,... niet vooropgesteld kunnen worden, zonder ook zorgvuldige aandacht voor wat hieronder verstaan wordt, en hoe dit verantwoord kan worden);

- kan de dominantie van een bepaalde “normaliteitsnorm” over andere sferen worden verantwoord? (zoals dit het geval is voor de allocatiefunctie van het onderwijs in de verdeling van maatschappelijke kansen?);
- zijn de voorzieningen die worden getroffen voor de “uitgesloten” van een vigerende en/of dominerende normaliteitsnorm optimaal? (wat b.v. met leerplichtige jongeren die “buitengezet” worden op school; wat b.v. met jongeren die in een “a-typisch” gezin opgroeien?);
- reiken die voorzieningen ook mogelijkheden aan om uit de positie van “uitgeslotene” te geraken (zo b.v. de vraag of een intensifiëring van de samenwerking tussen onderwijs en jeugdbescherming de jongere, het gezin,... helpt in het realiseren van persoonlijke autonomie, dan wel een verdere stap is in de intensifiëring van het pedagogiseringsproces).

Samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk, en ruimer de diverse sectoren van het jeugdbeleid, houdt in dit licht reflexie in, doch niet in het minst ook een voortdurende kritische zelfreflexie.

Eugeen VERHELLEN
Maria BOUVERNE-DE BIE

NOTEN

- ¹ LIJESTRÖM, R., The public child, the commercial child and our child, in: KESSEL, F. and SIEGEL, A.W., (eds.), *The child and other cultural inventions*, New York, Praeger, 1983, 124-157.
- ² DE BOCK, G., Apatie voor protest of protest tegen apatie? De crisis in de hulpverlening aan de nietaangepastgeachte-jeugdige, in: *Jeugd en Samenleving*, 1973, 7/8, 457-471.
- ³ VETTENBURG, N., WALGRAVE, L. en VAN KERCKVOORDE, J., *Jeugdwerkloosheid, jeugdgedelinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Antwerpen, Kluwer, 1984.
- ⁴ VETTENBURG, N., *Welzijnswerk en onderwijs. Mogelijkheden en moeilijkheden in de samenwerking*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie/Majong, 1991.
- ⁵ TULKENS, F., Le droit pénal et la défense sociale en Belgique à l'aube du XXIème siècle, in: *Panopticon*, 193, 6, 485-504.
- ⁶ BERTELS, K., Adolescentie als historisch maakwerk, in: *Jeugd en Samenleving*, 1978, 1, 17-34;
- ⁷ MATZA, D., Subculturele jeugdtradities, in: *Jeugd en Samenleving*, 1986, 8/9, 483-507.
- ⁸ VAN GILS, J., Jeugdwerk in Vlaanderen, in: *Gids sociaal-cultureel en educatief werk*, afl. 4, maart 1993, 1-10 (cit. p. 2).
- ⁹ ROOD-DE BOOR, M., Sancties en rechtsbescherming van jeugdigen, in: *Recht, ouders en kinderen*, Groningen, Tjeenk Willink, 1976, 67-73.
- ¹⁰ FACHE, W., (red.), *Gemeentelijk jeugdwelzijnsbeleid*, Gent, Seminarie en Laboratorium voor Jeugdwelzijn en Volwassenvorming, 1981.
- ¹¹ Dit wordt door de Winter omschreven als een mechanistische opvatting over opvoeding en zorg, zie: DE WINTER, M., *De kwaliteit van het kinderlijk bestaan*, Bunnik, Landelijke Vereniging voor Thuiszorg, 1990.
- ¹² WALGRAVE, L., *Uitgeleide aan de jeugdbescherming*, Leuven, Acco, 1978.
- ¹³ VERHELLEN, E., Verdient de jeugdbescherming geen ander uitgeleide? in: *Kultuurleven*, 1979, 9, 835-852.

- ¹⁴ VERHELLEN, E., Structurele kindermishandeling: een evidentie? in: *Kindermishandeling en hulpverlening*, Antwerpen, Kind en Geweld, 1980, 36-43.
- ¹⁵ NOTREDAME, L., *Behoeft en zorg: naar een optimale afstemming*, Brussel, Federale Diensten voor Wetenschappelijke, technische en culturele aangelegenheden, Programma Maatschappelijk Onderzoek, 1995.
- ¹⁶ RAES, K., Overheen propaganda of onverschilligheid in de jongereninformatie, in: *Alert*, 1995, 32, 5-12.
- ¹⁷ BOUVERNE-DE BIE, M., Het jeugdrechtproject Vlinder, situering van een experiment, in: *Panopticon*, 1982, 3, 204-212; BOUVERNE-DE BIE, M., Een jeugdrechtproject opnieuw belicht: reacties op het werkingsverslag van Vlinder, in: *Panopticon*, 1986, 3, 210-232.
- ¹⁸ VERHELLEN, E. en SPIESSCHAERT, F., *Jongerenombudsfuncties. Een onderzoek inzake algemene preventie in de jeugdbescherming*, Gent, Seminarie en Laboratorium voor Jeugdwelzijn en Volwassenenvorming, Studie- en documentatiecentrum voor rechten van kinderen, cahier nr. 2, 1986.
- ¹⁹ RAES, K., De morele betekenis van het vertoog over de rechten van het kind. Naar een differentiële mens- en maatschappijopvatting, in: VERHELLEN, E., e.a. (eds.), *Kinderrechtengids*, Gent, Mys en Breesch, deel 1, 1.1, 1-48.
- ²⁰ GIESECKE, H., *Pedagogiek als beroep. Grondvormen van pedagogisch handelen*, Voorburg, De Meerval (Berchem, Epo, 1990).
- ²¹ MOLLENHAUER, K., *Vergeten samenhang. Over cultuur en opvoeding*, Meppel/Amsterdam, Boom, 1986.
- ²² RAES, K., Sociale grondrechten als mogelijkheidsvoorwaarden voor een gelijke individuele vrijheid van eenieder. Over de morele grondslagen en grenzen van individuele rechtsaanspraken, in: *Welzijngids-Noden*, Armoede, afl. 17 (september 1995), 1-22 (cit. pp. 16-17).
BOUVERNE-DE BIE, M., Een zicht op armoede en armoedebestrijding? in: CAUWELIER, D. en RENIER, R. (red.), *Armoede bestrijden, Resultaten van het actie-onderzoek "armoedebestrijding in de grootstad (Antwerpen, Brussel, Gent)"*, uitgevoerd in het kader van het tweede Europees Programma Armoedebestrijding, Brussel, Viboso, 1989, 111-124.

HET MINORIUS-PROJECT

Begin 1994 werd er in de schoot van het Verbond van Voorzieningen voor Jeugd- en Gehandicaptenzorg (VVJG) besloten om het Minorius-project op te starten. Dit project wil instrumenten ontwikkelen die de rechtspositie van jongeren en gezinnen in Vlaamse voorzieningen voor bijzondere jeugdbijstand verbeteren. Eind 1996 worden twee van die instrumenten ter ondertekening (op vrijwillige basis) aan de voorzieningen voorgelegd, nl. een code voor de hulpverlener en een code voor de jongere.¹

Motieven voor het opstarten van het Minorius-project waren:

- de geringe aandacht voor de rechtspositie van de jongere binnen de bijzondere jeugdbijstand;
- verbetering van de rechtspositie sluit nauw aan bij het emancipatorische werken in de sector;
- kwaliteit van hulpverlening veronderstelt een permanent bevragen van de eigen positie van de hulpverlener;
- draagt bij tot het reëler maatschappelijk imago van de voorzieningen bijzondere jeugdbijstand;
- sociaal-pedagogische hulpverleners zullen een eigen gedragscode en deontologie moeten ontwikkelen in de toekomst.

De naam Minorius vat twee betekenissen:

1. de rechtsbescherming (ius) van de kleineren (minoris) verbeteren;
2. een major-minor conclusio: een kwalitatief begeleidingsproces (major) en een volwaardige rechtspositie van de cliënt tijdens het hulpverleningsproces (minor) leidt tot een degelijke bijzondere jeugdbijstand (conclusio).

Minorius bestaat uit enkele vrijwilligers die op middellange termijn willen werken aan dit thema. De stuurgroep bestaat uit afgevaardigden uit voorzieningen voor bijzondere jeugdbijstand, comités voor bijzondere jeugdzorg, de academische wereld, de Vlaamse Administratie Bijzondere Jeugdbijstand, de Kinderrechtswinkel, het onderzoekscentrum Kind en Samenleving, ...

Minorius wil vier instrumenten² ontwikkelen die emancipatie en rechtsbescherming van cliënten in **Vlaamse voorzieningen voor bijzondere jeugdbijstand** bevorderen. Met voorzieningen bedoelen we alle Vlaamse voorzieningen die door het besluit van 13 juli 1994 door de Vlaamse Executieve erkend zijn als voorziening van de bijzondere jeugdbijstand.

Hulpverleningsovereenkomst

De erkenning, organisatie en financiering van voorzieningen voor bijzondere jeugdbijstand wordt steeds meer door de overheid gepland en gefinancierd. In die regelgeving zijn indicaties en verplichte werkwijzen opgenomen om tot een gewenste hulprelatie te komen.

Gevaar hiervan is dat de zorg uiteindelijk *over de cliënt heen* komt, zonder dat de jongere of zijn gezin een duidelijke invloed heeft op het (steeds meer gestandaardiseerd) gebeuren. De enige tegenbeweging en rechtsbescherming hiervoor is het meer *juridisch en zelfstandig uitwerken van een rechtsverhouding tussen cliënt en hulporganisatie via een hulpovereenkomst*.

Permanente opvolgingsstructuur van het Minorius-project

Het is wenselijk dat de opvolging van emancipatie en de rechtspositie van jongeren aandacht verdient. *Een opvolgingsstructuur kan een permanente ondersteuning en evaluatie van denken en instrumenten bieden.*

Code voor de hulpverlener in Vlaamse voorzieningen voor bijzondere jeugdbijstand³

De redenen voor het hanteren van een code zijn divers⁴:

- een houvast vinden voor het eigen handelen;
- de eigen werkmethodek beveiligen tegen kritiek van derden;
- een duidelijke stellingname en taakstelling van de samenleving ten aanzien van de eigen inbreng te krijgen;
- een garantie voor de cliënten die recht hebben een duidelijk zicht te krijgen wat hun in de hulpverlening te wachten staat.

Omwille van de toenemende professionalisering en macht van de hulpverlener, omwille van zijn toenemende (dikwijls individuele) autonomie, omwille van het verder ingrijpen van de overheid op de (complexe) hulpverleningsrelatie, lijkt het ons noodzakelijk om niet langer uit te gaan van een stilzwijgend veronderstelde en moreel gefundeerde code, maar om te streven naar een uitgewerkte gedragscode voor hulpverleners in bijzondere jeugdbijstand.⁵

Het Minorius-project ontwikkelt een code voor de **individuele hulpverlener** in Vlaamse voorzieningen voor bijzondere jeugdbijstand. Hiermee bedoelen we iedereen die deel uitmaakt van een voorziening en die betrokken is bij de hulpverlening. De orthopedagoog, psycholoog, de directeur of coördinator, de begeleider,... allen zijn ze verantwoordelijk voor het eigen handelen. Dit geldt zowel voor de professionele als voor de vrijwillige hulpverlener.

Zowel naar opleiding als naar opdracht onderscheiden we verscheidene soorten hulpverleners; opvoeders, psychologen, pedagogen, maatschappelijk werkers,... Hoewel de code voor elk van de hulpverleners kan tellen, moet er rekening gehouden worden met de specificiteit van elk beroep. Zo kunnen vb. voor psychotherapeuten bijkomende regels gelden betreffende de therapeutische omgang. De specificiteit is hier niet uitgewerkt. De code bevat dan ook **minimum-regels** voor de hulpverlener in de bijzondere jeugdbijstand.

Code voor de jongere in Vlaamse voorzieningen voor bijzondere jeugdbijstand⁶

De code betreft de rechten en verantwoordelijkheden van de *jongere* binnen Vlaamse voorzieningen voor bijzondere jeugdbijstand.

Met jongere bedoelen we een persoon die minder dan achttien jaar oud is.

We doelen zowel op jongeren die vrijwillig hulp genieten als diegenen die hulp opgelegd worden door de jeugdrechter. Uitgezonderd beperkingen door de jeugdrechter opgelegd, beschikken deze laatste over dezelfde rechten. De rechterlijke beslissing bepaalt immers slechts de dwang van de hulpverlening maar daarmee niet de inhoud van de hulpverlening.⁷

De rechtspositie van de jongere

In de grondwet, in internationale verdragen, nationale wetten en ontwerp-regelingen wordt zeer veel geregeld en vastgelegd ten aanzien van de grond- en mensenrechten, die *in principe* geldig zijn voor iedereen. "In principe" omdat nog niet lang en nog niet door iedereen wordt aangenomen dat het bestaande 'mensenrechten-instrumentarium' (v.b. Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (U.V.R.M.), Europees Verdrag inzake de Rechten van de Mens (E.V.R.M.)...) ook voor kinderen zou gelden. Leeftijd werd immers niet als non-discriminatiecriterium opgenomen in deze teksten. Steeds meer en meer wordt echter aangenomen dat kinderen mensen zijn en dat de mensenrechten ook voor kinderen gelden. Dan rest nog de vraag of kinderen **competent** zijn om die 'mensenrechten' uit te oefenen. Slechts langzaam wordt deze competentie erkend⁸.

Zolang het echter nog niet algemeen aanvaard is dat kinderen over alle mensenrechten beschikken is er nog nood aan een *apart kinderrechten-instrumentarium*.

Internationale ontwikkelingen

Internationale ontwikkelingen beïnvloeden meer en meer (ook) de 'jeugd-bescherming'. Naast economische imperatieven geeft o.a. ook de groeiende aandacht voor mensenrechten deze evolutie concreet gestalte.⁹ Er zijn op internationaal vlak dan ook veel verdragen, resoluties, verklaringen,... ontwikkeld met betrekking tot de mensenrechten c.q. de kinderrechten. Het bekendste en belangrijkste is het *VN-Verdrag inzake de rechten van het kind* (1989).

Rechtspositie in de Bijzondere Jeugdbijstand in Vlaanderen¹⁰

Zowel op federaal als op communautair vlak heeft de wetgevende en uitvoerende macht zich heel wat moeite getroost om emancipatorisch werken in de bijzondere jeugdbijstand te bevorderen. Ook de grondrechten en rechtspositie van de jongeren die in de bijzondere jeugdbijstand terechtkwamen kregen meer aandacht en werden zelfs expliciet opgenomen als een verplichting voor de erkende voorzieningen. We vermelden:

- *Het decreet van de Vlaamse Gemeenschap van 27 juni 1985.*

Het bijstandsbegrip vervangt voortaan het beschermingsbegrip. Ondanks het feit dat de Vlaamse Gemeenschap onbevoegd is om te raken aan het burgerrechtelijk statuut van de minderjarige, werd er in het kader van de emancipatoire hervormingsbeweging gepoogd om in de hulpverlening aan minderjarige feitelijke rechten toe te kennen.¹¹

- *Het Advies met betrekking tot een vernieuwd voorzieningenbeleid in de bijzondere jeugdbijstand (16 november 1990).*

In dit advies noemt de erkenningscommissie voor bijzondere jeugdbijstand het emancipatorisch werken de grondvoorwaarde voor het gezinsgericht werken, het gedifferentieerd werden en de toepassing van het subsidiariteitsprincipe.

- *Het Besluit van de Vlaamse Regering inzake erkenningsvoorwaarden en subsidiënormen voor voorzieningen van de bijzondere jeugdbijstand (13 juli 1994).*

Dit besluit besteedt concrete aandacht aan diverse rechten van minderjarigen die opgevangen of begeleid worden door erkende voorzieningen. Tevens vermeldt dit besluit dat de grondrechten van de minderjarige moeten geëerbiedigd worden.

- *De Wet van 2 februari 1994 ter wijziging van de Wet op de jeugdbescherming van 1965.*

Deze wet brengt een aantal verbeteringen aan aan de rechtspositie van de minderjarigen; beperking van duur van maatregelen, verbetering rechtsbijstand, opvoeringsplicht vanaf 12 jaar teneinde hoorrecht te effectueren,...

Daarnaast zijn nog andere wetten, aanbevelingen,... direct of indirect relevant voor de rechtspositie van de jongere in de bijzondere jeugdbijstand. Belangrijk is bijvoorbeeld de *privacywet* (Wet van 8 december 1992 tot bescherming van de persoonlijke levenssfeer ten opzichte van de verwerking van de persoonsgegevens, gewijzigd bij de wet van 30 juni 1994 en 21 december 1994), die sinds juni 1996 volledig van kracht is. De meeste van deze beleidsteksten creëren echter voornamelijk erkennings-, subsidiëerings- of procedurele voorwaarden om de emancipatie en rechtspositie van jongeren in voorzieningen te verbeteren. Dit betekent echter geenszins dat jongeren deze rechten kunnen uitoefenen of afdwingen. **Er is nood aan een aantal structurele elementen die in de hulpverleningsorganisatie een feitelijk, juridisch en moreel (af)dwingend karakter hebben.**

Pedagogiek en rechten?

(Participatie) rechten voor jongeren en pedagogiek staan soms in een ongemakkelijke, soms zelfs paradoxale verhouding tot elkaar. In theorie is de finaliteit van beide echter het nastreven van autonomie van de jongere, nl. zelfstandigheid, mondigheid en zelfontplooiing. In die zin ligt de idee van jongerenrechten in het verlengde van de pedagogiek en is omgekeerd de uitspraak plausibel dat pedagogiek fundamenteel om mensenrechten gaat.¹²

Welke rechten?

Een jongere in de bijzondere jeugdbijstand geniet **dezelfde rechten als andere jongeren** (buiten eventuele beperkingen door de rechtbank opgelegd). We kunnen die rechten op verschillende manieren indelen. Een sterk gangbare opdeling is de **3P'S-opdeling**: de Provision, Participation en Protection Rights. Een andere klassieke indeling van de mensenrechten onderscheidt burgerlijke rechten, politieke rechten, economische rechten, sociale rechten en culturele rechten. Deze rechten leggen een basis voor de rechtspositie in de hulpverlening. De jongere heeft recht op bescherming, onderwijs, cultuur, vrijheid van meningsuiting,... Deze rechten moeten als **Comprehensief** gezien worden, d.w.z. dat alle rechten even belangrijk zijn en onderling afhankelijk.

Een aantal rechten verdienen echter speciale bescherming in een hulpverleningsrelatie, als we de betrokkenheid en emancipatie van de jongere willen vergroten, nl.:

- **het recht op informatie**
- **het recht op inspraak en participatie**
- **het recht op privacy en bescherming van de persoonsgegevens**
- **het recht op beklag**
- **specifieke cliëntenrechten.**

Door te benadrukken dat de jongere niet alleen rechtsobjectief is maar **rechtssubject**, wordt hij als een verantwoordelijke persoon benaderd. Men gaat dan uit van de positieve eigenschappen van de jongere i.p.v. te kijken naar hetgene hij (nog) niet kan. De jongere wordt zo de kans gegeven meer 'verantwoordelijke' te (leren) zijn. Door het in/uitoefenen van deze rechten leert hij ook dat deze rechten ingebed zijn in de rechten van anderen en de rechten van de maatschappij. Dat betekent ook dat de jongere kan leren dat zijn vrijheid begrensd is door de vrijheid van anderen, waarmee hij rekening dient te houden. Een minimumvoorwaarde is dat de jongere er zich moet van onthouden om handelingen te stellen die schadelijke gevolgen kunnen teweeg brengen voor anderen.¹³

Waarom een code voor de jongere?

Indien de jongere in de bijzondere jeugdbijstand dezelfde rechten geniet als andere jongeren, waarom dan een aparte code voor die jongere?

Ten **eerste** is de rechtspositie van de jongere in de bijzondere jeugdbijstand vaag en onzeker. De mogelijkheid tot overbodig machtsmisbruik in een hulpverle-

ningsrelatie is niet irreëel. Jongeren in de bijzondere jeugdbijstand (alsook in andere hulpverleningsrelaties) zijn, vanwege de 'ongelijke' hulprelatie, op sommige vlakken kwetsbaarder dan anderen. Het lijkt ons dan ook belangrijk dat bepaalde rechten extra beschermd worden.

Ten **tweede** is het onze overtuiging dat we met het ontwikkelen van een code een **signaal** kunnen geven naar de samenleving. Die samenleving omvat zowel het beleid, als andere, soms aanverwante, sectoren.

Naar het beleid toe wordt het signaal gegeven dat er iets moet gebeuren aan de positie van de jongere (en zijn gezin) in de hulpverlening. Dit kan een aanzet zijn tot het verder uitklaren van die positie.

Dat signaal kan ook gegeven worden naar andere sectoren; het onderwijs, de gehandicaptenzorg, het algemeen welzijnswerk, het jeugdwerk,... Misschien is het interessant om eens te kijken hoe het gesteld is met de positie van de cliënt binnen die sectoren.

Ten **derde** kunnen we het ontwikkelen van een code zien als een **structureel maatschappelijke taak**. We bieden de jongere oefenmodellen aan, waarbinnen hij zijn rechten kan in/uitoefenen.

Ten **vierde** biedt een code voor de jongere, naast een code voor de hulpverlener, de hulpverlener een **handvat** in de praktijk.

Inspiratiebronnen

Het Minorius-project wordt geïnspireerd door zowel internationale en nationale ontwikkelingen die impact hebben op de bijzondere jeugdbijstand in Vlaanderen.

Het VN-Verdrag inzake de Rechten van het Kind

Op 20 november 1989 werd door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties het Verdrag inzake de Rechten van het Kind unaniem aangenomen. Dit verdrag trad op 15 januari 1992 effectief in werking in België.

De totstandkoming van dit Verdrag en de snelheid en omvang van ratificatie is een historische mijlpaal. Het is een weerspiegeling van een **wijzigend kindbeeld**. "Geleidelijk aan... wordt beklemtoond dat kinderen op de eerste plaats mensen zijn. Bijgevolg dient onze omgang met hen gebaseerd te zijn op respect van hun evenwaardig mens-zijn. Gerefleeteerd in rechtsregels betekent dit dat kinderen **draggers (rechtssubjecten i.p.v. rechtsobjecten) zijn van fundamentele mensenrechten.**"¹⁴

Het algemeen Verslag over de Armoede¹⁵

Op 5 januari 1995 wordt het Algemeen Verslag over de Armoede overhandigd aan de Minister van Sociale Integratie.

Tijdens de totstandkoming van het Verslag, "bleken bepaalde levensdomeinen – zonder dat daarom andere werden uitgesloten – toch van fundamenteel belang te zijn, en ook als zodanig te worden erkend in het collectieve gedachtegoed van de mensen die het ergst onder de armoede lijden"¹⁶, nl.: arbeid, huisvesting, cultuur en onderwijs en **het gezin**.

Het Verslag levert ook kritiek op het plaatsingsbeleid binnen de bijzondere jeugdbijstand in Vlaanderen." Als fundamenteel uitgangspunt dient gesteld dat de plaatsing van kinderen omwille van armoede nooit zou mogen gebeuren. Het verblijf in het gezin moet de regel blijven en plaatsing de uitzondering, de allerlaatste maatregel. Jeugdrechters en maatschappelijk werkers zouden van dit besef veel sterker moeten doordrongen zijn".¹⁷

Voorts wordt in het Verslag gevraagd om cliënten **meer rechten toe te kennen** binnen de jeugdbijstand. Zo vragen ze o.a. duidelijke informatie, inzagerecht in dossiers, klachtrecht, bezoekrechten en het recht op een vertrouwenspersoon.

De staatshervorming en de finaliteit van de jeugdbescherming

Ingevolge de hervorming van de Belgische staat in 1988 werd de Vlaamse Gemeenschap bevoegd voor de jeugdbescherming.¹⁸ Elk onderdeel dat niet uitdrukkelijk tot één van de aan de federale overheid voorbehouden materies behoort¹⁹, valt voortaan onder de bevoegdheid van de gemeenschappen. Door deze hervorming werd stelling genomen voor het **hulpverlenende** karakter van het gehele jeugdbeschermingsrecht; Gerechtelijke maatregelen worden immers als modaliteiten van hulpverlening opgevat, *hun finaliteit berust in de opvoeding, begeleiding en hulpverlening van de minderjarigen*. De dwanguitoefening blijft hierbij van secundaire en ondergeschikte aard. Een keuze dus voor **een emancipatorische en hulpverleningsgerichte aanpak**.²⁰

Opties

Dankzij een betoelaging van Minister Martens kon een medewerker voor een half jaar halftijds werken aan dit project. Daardoor kon gedurende een korte periode intensief doorgewerkt worden. **Enkele opties** van de stuurgroep zijn:

- Gedurende de korte financieringsperiode ons te richten op het ontwerpen van de beide codes (de hulpovereenkomst en de opvolgingsstructuur zullen later ontworpen worden).
- Hoewel de stuurgroep geheel achter de visie van het gezinsgericht werken staat kiezen we om een code te schrijven voor de jongere. De jongere is ons inziens het meest kwetsbaar in de hulpverlening. De jongere is tevens ook het aangrijpingspunt in de jeugdbijstand; zonder jongere geen bijzondere jeugdbijstand.
- We schrijven de teksten voor de voorzieningen. De beide codes zijn algemeen opgesteld, gericht op zowel residentiële als ambulante voorzieningen. Be-doeling is dat voorzieningen op vrijwillige basis de teksten ondertekenen en zelf (samen met cliënten!?) een 'vertaling' van deze teksten maken, geënt op de eigenheid van hun voorziening en hun cliënten. Deze vertaling houdt o.a. in dat artikels die niet van toepassing zijn voor de voorziening (v.b. residentiële regels voor ambulante hulpverlening) weggelaten worden, dat de artikels in eenvoudige taal

opgesteld worden, dat ze meer op de praktijk gericht worden, ...

- De instrumenten moeten getoetst worden. We willen geen instrumenten ontwikkelen die moeten leiden tot meer betrokkenheid van de cliënt in de hulpverlening, zonder de cliënt daarbij te betrekken. We hebben dan ook een comité van voorzieningen opgericht. Dit comité bestaat uit een achttal leden van de stuurgroep die in een voorziening werkzaam zijn. Elk van deze voorzieningen heeft een toetsing van de codes georganiseerd. In de teksten wordt rekening gehouden met de opmerkingen, bezwaren, aanvullingen,... van cliënten en hulpverleners.

En verder...

Het project stopt niet nu de beide codes ontwikkeld zijn. Integendeel, het meeste werk moet nog gedaan worden.

- De vertaling door de voorzieningen (samen met cliënten!?) zal moeten zorgen voor een werkelijke implementatie van de beide codes.
- De opvolgingsstructuur voor dit project moet nog ontwikkeld worden. Deze structuur zal een ondersteunende functie vervullen naar de voorzieningen toe.
- Ook het ontwikkelen en implementeren van een hulpverleningsovereenkomst is één van de doelstellingen van het project.
- Ons inziens verdient ook de positie van de andere cliënten (buiten de jongere) de nodige aandacht en kan een code voor de ouders opgesteld worden.
- We willen de doelstelling van het project op termijn verruimen. We zouden ons willen richten op alle welzijnsvoorzieningen die hulp verlenen aan jongeren; gehandicaptenzorg (een afgevaardigde uit deze sector is reeds lid van de stuurgroep), Kind en Gezin,...
- Het is één ding om structureel zaken te veranderen. Een werkelijk emanciperende werking zal echter veelal een attitudeverandering vragen. Deze zal niet van de één op de andere dag komen door de ondertekening van een code. Daarom is het belangrijk dat vorming en coaching wordt gegeven aan de praktijkwerkers. Het is immers niet voldoende dat er formele regels bestaan. Uiteindelijk blijkt de houding van diegene die met jongeren omgaan doorslaggevend. Voor de hulpverleners is een actieve rol weggelegd voor informatieverstrekking, formuleren van rechten en belangenbehartiging van de cliënt.²¹ **Het gaat hierbij in de eerste plaats om een attitude of een mentaliteit, eerder dan formele regels.**²²

Rudi ROOSE

NOTEN

- ¹ De beide codes kunnen opgevraagd worden bij het VVJG, Guimardstraat 1, 1040 Brussel, tel.: 02/511.44.70.
- ² BOSMANS, J., *De implementatie van jongerenrechten in Vlaamse voorzieningen voor bijzondere jeugdbijstand*, Tekst workshop European Conference Monitoring Children's Rights, Gent, 11-14 december 1994, pg. 12-13.
- ³ Voor de leesbaarheid van de tekst spreken we over de hulpverlener. We doelen zowel op de mannelijke als op de vrouwelijke hulpverleners.

- ⁴ FRANCK, J., *Deontologie in de opvoedingshulp*, Leuven Acco, 1989, pg. 21. Zie ook CAUWELIER, D., *Ethiek van de hulpverlening*, Antwerpen, Van Loghum Slaterus, 1982, pg. 1-2.
- ⁵ BOSMANS, J., o.c., p. 10.
- ⁶ We doelen zowel op jongens als meisjes. Omwille van de leesbaarheid van de tekst wordt dit niet telkens vermeld.
- ⁷ BARTELS, J.A.C., tekst studiedag "Begeleiding van jongvolwassenen uit de bijzondere jeugdzorg", 30 mei 1990.
- ⁸ VERHELLEN, E., Kinderrechten in Europa, *Panopticon*, jg. 14, nr. 3, 1993, pg. 192-193.
- ⁹ VERHELLEN, E., *Jeugdbeschermingsrecht*, Gent, Mys en Breesch, 1994, pg. 454.
- ¹⁰ BOSMANS, J., o.c., pg. 3-8.
- ¹¹ Jeugd uit de marge, Brussel, Vlaamse Gemeenschapsminister van Welzijn en Gezin, 1990, pg. 10-15.
- ¹² De uitspraak dat pedagogiek om mensenrechten gaat is van Verhellen. SENTEN, C., Participatierechten van kinderen in (semi)residentiële instelling, *Tijdschrift voor de rechten van het kind*, jg. 5, nr. 3, 1995, pg. 2.
- ¹³ DE GROOF, J., MAHIEU, P., *De school komt tot haar recht*, Leuven, Garant, 1993, pg. 40.
- ¹⁴ VERHELLEN, E., *Verdrag inzake de rechten van het kind*, Leuven, Garant, 1993, pg. 11.
- ¹⁵ KONING BOUDEWIJN STICHTING i.s.m. ATD Vierde Wereld België en Vereniging van Belgische Steden en Gemeenten, *algemeen verslag over de armoede*, Eeklo, Pauwels N.V., 1994, pg. 13.
- ¹⁶ Ibidem, pg. 18.
- ¹⁷ Ibidem, pg. 42.
- ¹⁸ SENA EVE, P., PEETERS, J. (red.), *De hervorming van het jeugdbeschermingsrecht*, Leuven, Acco, 1994, pg. 26-57.
- ¹⁹ De federale Belgische Staat heeft alleen nog een limitatieve en inhoudelijk omschreven bevoegdheid terzake voor wat betreft:
1. de burgerrechtelijke regels met betrekking tot het statuut van de minderjarige en van de familie;
 2. de strafrechtelijke regels waarbij gedragingen die een inbrek plegen op de jeugdbescherming als misdrijf worden omschreven en waarbij de omschrijving en straffen daarop worden bepaald;
 3. de organisatie van de jeugdgerichten, hun territoriale bevoegdheid en hun rechtspleging;
 4. de opgave van de maatregelen die kunnen worden genomen ten aanzien van de minderjarigen die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd.
 5. de ontzetting van het ouderlijk gezag en het toezicht op de gezinsbijslag of andere sociale uitkeringen.
- ²⁰ BOSMANS, J., o.c., pg. 3.
- ²¹ BOSMANS, J., o.c., pg. 10.
- ²² RAAD VOOR HET JEUGDBELEID, Defence for Children International, *Van verdrag tot gedrag. Rechten van kinderen getoetst in onderwijs en in jeugdhulpverlening en jeugdbescherming*. Utrecht, SWP, 1996, pg. 36.

SOCIO-EMOTIONELE BEGELEIDING VAN LEERLINGEN: GEEN APART VAK!

Vorig jaar verscheen in Welwijs¹ een bijdrage met als titel "De leerkracht als wonderdoener. Het relationele aspect van communicatie." Daarin werd gepleit voor een nieuwe aanpak van "lastige" leerlingen, op het ogenblik dat de klassieke straffen niet meer het gewenste effect hebben en alleen het aan de deur zetten als alternatief lijkt over te blijven. Het "Programma voor de begeleiding van leerlingen door de school" is een onderdeel van het A.R.G.O.-nascholingsproject "De leerkracht als leerlingenbegeleider".

Een aantal concrete problemen hebben aanleiding gegeven tot het ontstaan van het "Begeleidingsprogramma":

1. De zinloze carrousel van leerlingen die van de ene school naar de andere worden doorgestuurd zonder dat iemand daar beter van wordt.
2. De behoefte om als schoolteam over een handlingsplan te beschikken wanneer leerlingen ver over de schreef gaan en de klassieke straffen niet meer beantwoorden aan hun doelstelling, nl. het gedrag van de leerling bijsturen.
3. De overbelasting van PMS-ers die verondersteld worden in een handomdraai problemen op te lossen op een ogenblik dat ze al in hoge mate geëscaleerd zijn.
4. De nood van leerkrachten om in een rustige sfeer les te kunnen geven.
5. De nood van leerlingen om een goede relatie te hebben met hun leerkrachten.
6. Het gevoel van machteloosheid van leerkrachten die geconfronteerd worden met gedragsproblemen in de klas.
7. De hulpeloosheid van jongeren die geconfronteerd worden met de eis om hun gedrag aan te passen aan de schoolregels en ervan overtuigd zijn dat ze dat niet kunnen.
8. De zware druk op "vertrouwensleerkrachten" die, geconfronteerd met de soms schrijnende situatie waarin 'probleemleeringen' verkeren, hiervoor geen oplossing vinden en zelden voor hun inspanningen beloond worden.
9. De behoefte van schoolpersoneel om een scheiding te maken tussen gedrag in en buiten de school. De behoefte om de opvang van leerlingen met een moeilijke thuissituatie – een werk van lange adem – over te laten aan de welzijnssector, en zelf een instrument ter beschikking te hebben om gedragsproblemen op school op korte termijn op te lossen. Dat vergt een nieuwe invulling van het woord "begrip".
10. De behoefte om sociaal-emotionele begeleiding en studiebegeleiding te doen samenvallen.

Overzicht

Het "Programma voor de begeleiding van leerlingen door de "school" wordt toegepast met leerlingen over wie de voltallige klassenraad oordeelt dat ze de gedragsregels van de school te vaak en te zwaar overtreden. De directeur confronteert deze leerlingen met de eis om op korte termijn hun gedrag aan te passen. Ze krijgen de keuze tussen een contract – waarbij ze de klus alleen moeten klaren – of het begeleidingsprogramma, dat hen gedurende zes weken actief steunt om de gedragsregels van de school te leren toepassen.

Leerlingen die voor het begeleidingsprogramma kiezen, verbinden zich ertoe om gedurende zes weken elke dag een evaluatieformulier op te halen, om dat elk lesuur door hun leerkrachten te laten invullen en om het op het einde van de dag binnen te brengen bij de onderdirecteur (of een andere persoon). Gedurende diezelfde periode krijgen ze individuele begeleiding van een leerkracht met BPT-uren voor leerlingenbegeleiding of van een lid van het PMS-centrum. Die persoon steunt zich op de dagelijkse evaluatieformulieren om te achterhalen wat de gedragsproblematiek van de leerling precies inhoudt. Met behulp van reflectieoefeningen en concrete tips wordt de leerling actief gesteund om zijn gedrag op school aan te passen aan de normen van zijn leerkracht.

De individuele begeleiding gebeurt gedurende max. 3 lessen per week, liefst elke week op een ander tijdstip zodat niet steeds dezelfde lessen wegvallen. De leerling moet de gemiste lessen inhalen. De begeleiding beperkt zich tot het gedrag op school. Indien de leerling een persoonlijke problematiek heeft die samenhangt met de thuissituatie (wat vaak het geval is), wordt die op een ander tijdstip en eventueel door een andere persoon aangepakt. De begeleider stelt zich dus op als vertegenwoordiger van de school, en niet als persoonlijke vriend die zich uit sympathie om het lot van de leerling bekommert. Zo krijgt de leerling de boodschap dat het begrip en de steun die hij krijgt, een bewuste politiek is van zijn school. Slechts dan kan hij zich positief leren opstellen naar alle personeelsleden, in plaats van enkel naar diegenen met wie hij een vertrouwensrelatie heeft.

Ook het evaluatieformulier steunt op het principe dat het voltallige personeel solidair is bij de aanpak van gedragsproblemen. Van de basisregels van de school wordt niet afgeweken. Die zijn immers – normaal gezien – zo opgesteld dat ze noodzakelijk, redelijk en haalbaar zijn voor alle leerlingen, ook voor jongeren die thuis met heel andere normen te maken hebben. Maar het personeel erkent dat sommige leerlingen door omstandigheden in een vicieuze cirkel terecht zijn gekomen waar ze zonder hulp niet uitkomen: ze maken fouten tegen sommige gedragsregels, worden hiervoor berispt en bestraft, maken zich boos, begaan daardoor nog meer fouten en werken op de zenuwen van de personeelsleden, die hen steeds meer gaan berispen. De verwachtingen van beide kanten zijn dat de leerling zich slecht zal gedragen en dat de leerkracht zich hieraan zal ergeren.

Op het evaluatieformulier staan de basisregels van het gewenste gedrag vermeld. De leerkrachten duiden enkel aan wat de leerling goed doet. Gedragingen die niet in overeenstemming zijn met de normen van de leerkracht worden blanco gelaten. De aandacht wordt dus in de eerste plaats gevestigd op het feit dat de leerling een aantal gewenste gedragingen reeds beheerst. De lijst is zodanig opgesteld dat alle leerlingen wel ergens 'scoren'. Kunnen vertrekken van wat goed is, en daarop kunnen verderbouwen, geeft aan leerlingen die behept zijn met de idee dat ze *niets* goed doen, een basis om hun gedrag steeds meer aan te passen aan de regels van de school.

Eén schooljaar na de start van het "Programma voor de begeleiding van leerlingen door de school" blijkt dat de meerderheid van de leerlingen met ongewenst gedrag op school, in staat is om zich gedurende de rest van het schooljaar in die mate aan te passen aan de normen van de school dat ze aanvaardbaar zijn voor hun leerkrachten. De leerlingen uit deze groep die zich dit schooljaar opnieuw in hun school hebben aangemeld, blijven het gewenste gedrag volhouden. Het is dus niet zo dat ze in hun oude gedrag 'hervallen' als de zes weken afgelopen zijn.

Het gunstige effect van het begeleidingsprogramma op het gedrag van 'lastige' leerlingen is in de eerste plaats te danken aan het feit dat hen een uitweg geboden wordt uit de vicieuze cirkel: ze concentreren zich op de verbetering van een beperkt aantal concrete gedragingen en krijgen hiervoor de waardering van hun leerkrachten; daardoor neemt hun zelfvertrouwen toe, pakken ze een ander probleem aan, en krijgen hiervoor opnieuw erkenning. Van beide kanten wordt nu *verwacht* dat de leerling zich goed zal gedragen en dat de leerkracht zijn tevredenheid hierover zal laten blijken.

Welke leerlingen wensen wij?

Ondanks al het gezeur de laatste tijd over "de toenemende gewelddadigheid van de hedendaagse jeugd", weten de meeste leerkrachten heel goed dat het probleem daar niet zit. Leerkrachten krijgen geen maagzweer of migraine of een zenuwzinking van het feit dat hun autobanden herhaaldelijk doorgesneden werden, dat ze vuistslagen kregen van leerlingen of dat ze met een pistool bedreigd werden. Het is de *onvoor-*

spelbaarheid van het dagelijks klasgebeuren die zenuwlopend is: het feit dat je er niet zeker van kunt zijn of je de les die je hebt voorbereid, inderdaad zal kunnen geven. Leerlingen kunnen stokken in de wielen steken. Soms lijken ze daar zelfs een sport van te maken. Ze zijn niet meer 'bang' voor leerkrachten. Ze durven brutaal te zijn. Ze zijn niet bang voor straf. Ze maken een kosten-batanalyse: wat brengt het meeste op? Braaf zijn en een saaie les moeten uitzitten? Of iets gewaagds doen en het risico lopen gestraft te worden? Als leerkrachten hen niet kunnen boeien, zullen ze er zelf wel iets leuks van maken.

De eis dat leerkrachten hun lessen boeiend en levensrecht zouden maken, de eis dat de leerstof zou aansluiten bij de leefwereld van de jongeren in de klas, lijkt op het eerste gezicht iets van alle tijden te zijn. Iedereen weet dat je alleen leert als je daartoe gemotiveerd bent. Leerkrachten maken de vergissing te denken dat zij er vandaag opeens niet meer in slagen om jongeren te motiveren en te boeien, en schuiven de schuld op 'de gemakzuchtige jeugd'. Maar ik daag de lezer uit om terug te denken aan zijn eigen jeugd en een beschrijving te geven van het humeur waarmee hij op een gemiddelde schooldag uit zijn bed kwam, van de ontzaglijk boeiende ervaringen die hij elk lesuur op de schoolbanken mocht beleven en die zijn kennis van de wereld zo diepgaand beïnvloed hebben, van de kick die zijn leerkrachten hem gegeven hebben toen ze hem inwijdden in de mysteries van de altijd weer uitdagende en levensechte leerstof.

Dat is nieuw: de eis om de leerlingen te boeien, om de voortdurend ronddraaiende radar van hun waarneming vast te grijpen, tot stilstand te brengen en letterlijk vast te klinken als een boei. Die moeite deden onze leerkrachten niet voor ons. Ik heb in ieder geval ruim voldoende aan de vingers van één hand om ze te tellen, de onderwijskundigen – van kleuterschool tot en met universiteit – naar wie ik gefascineerd heb zitten luisteren.

Waarom wordt die eis nu plotseling wel gesteld, terwijl het vroeger de leerlingen waren die zich moesten aanpassen, die braaf moesten zijn en alles over zich heen moesten laten gaan, hoe saai of incompetent de onderwijzende ook was?

De eis komt van boven en van buiten maar ook van onszelf. Ze wordt gesteld door het departement, door de netten, maar ook door de publieke opinie, de media, de ouders. Daar is het raakpunt. Want de ouders, dat zijn wij ook. Wie maakt zich niet dik als zijn kind thuiskomt met overdreven veel huiswerk, met een onterechte straf, met een verhaal over een oersaaie les? Niemand wil terug naar de tijd toen kleuters nog in grijze, gesteven schortjes rieten matjes zaten te vlechten. We erkennen dat jongeren rechten hebben: het recht op ontdekken, om op eigen kracht iets te onderzoeken, om met vallen en opstaan te leren en niet slaafs na te bootsen wat volwassen hen voordoen. Het recht dus ook op een eigen opinie, hoe fout we die ook mogen vinden. Recht van spreken, hoe onaangenaam ons dat ook in de oren mag klinken. We willen kritische jongeren, die corrupte politici doorzien, weerbaar zijn tegen ongewenste seksuele intimiteiten, voor zichzelf kunnen opkomen, maar... braaf zijn in de klas. De leerkracht wil zijn ding kunnen doen. Het is niet verwonderlijk dat het moeilijk is voor leerkrachten om

aansluiting te vinden bij de leefwereld van jongeren als hen nooit geleerd is *hoe* dat kan. Vakgebonden nascholing binnen de diverse disciplines zou hier een steun bij kunnen zijn. Binnen elk vak zou men op zoek moeten gaan naar raakpunten met wat jongeren bezighoudt, naar probleemstellingen die hun interesse opwekken, naar werkvormen die ze als zinvol ervaren voor hun dagelijks leven en naar verbanden met andere vakken. Op dat vlak staat veel vakgebonden nascholing nog in zijn kinderschoenen.

Het gemeenschappelijk element dat de diverse terreinen van nascholing met elkaar verbindt, zou de aandacht voor de socio-emotionele ontwikkeling van jongeren kunnen zijn. Niet de leerkracht als psychotherapeut, maar de leerkracht die zich ervan bewust is dat elke leerling een bepaald verleden met zich meesleept, verwachtingen koestert, vooroordelen heeft, een vat vol tegenstrijdige emoties is, en die daarmee rekening houdt. Begrip tonen hoeft niet vertaald te worden als het uit handen geven van de teugels. Eisen blijven bestaan, maar er moet ruimte zijn voor interactie. In het "Programma voor de begeleiding van leerlingen door de school", tonen leerkrachten zich bereid om heel precies aan te geven wat hun verwachtingen zijn. Het onbespreekbare, autoritair opgelegde "je wéét hoe je je moet gedragen" wordt vervangen door een op redelijkheid gebaseerde houding: "Dat wil ik graag, daarom en daarom".

Weerstand

Een beperkt aantal *leerlingen* verzet zich tegen individuele begeleiding door de school. Het betreft vaak jongeren die wegens een persoonlijke problematiek reeds in behandeling zijn bij individuele psychiaters of psychotherapeuten, die bepaalde diensten van de welzijnssector bezoeken (J.A.C., C.G.G.Z., C.L.G., AMOK,...) of die op vraag van een jeugdrechter door een Comité Bijzondere Jeugdzorg in een instelling geplaatst werden. Het "Programma voor de begeleiding van leerlingen door de school" lukt zelden met jongeren met een zeer ernstige problematiek omdat het zich beperkt tot gedragsproblemen op school.

Sommige *ouders* verzetten zich tegen het feit dat hun kinderen uit de les gehaald worden om een individuele begeleiding te volgen. Het betreft mijns inziens vooral ouders die vrezen dat de school zich wil bemoeien met de thuissituatie en dat de begeleiding een vorm van therapie is. Het is dus noodzakelijk om de ouders zeer duidelijk in te lichten over de bedoelingen en werkwijze van de school. Er moet met nadruk gesteld worden dat het programma uitsluitend de bedoeling heeft om de relatie van de jongere met zijn leerkrachten te verbeteren zodat hij zich goed voelt op school en zijn schoolcarrière kan afmaken. Het feit dat hun kind nu vooral positief benaderd wordt, kan voor sommige ouders een stimulans zijn om het verbroken contact met de school te herstellen en zelfs om hun kind ook eens vanuit een andere hoek te bekijken. Een ouderpaar besliste naar aanleiding van het begeleidingsprogramma om een positieve evaluatiekaart te maken die thuis gebruikt kon worden. Het betreft immers vaak jongeren die ook thuis min of meer onhandelbaar zijn.

Maar de meeste weerstand komt van sommige *leerkrachten*. Dat het erkennen en waarderen van gewenst gedrag een gunstige invloed heeft op leerlingen, zal niemand ontkennen. Een aantal leerkrachten hebben dan ook zelf een initiatief genomen om voor hun eigen vak een positief evaluatieformulier te ontwikkelen. Een school besliste om het formulier op de achterkant van het rapport af te drukken: zo krijgen alle leerlingen, ook de 'brave', én hun ouders, geregeld positieve feedback. Graag complimenten horen, het is nu eenmaal menselijk. Maar lastige leerlingen prijzen en belonen? Dat ligt voor sommige leerkrachten erg gevoelig.

De opvatting dat lastige leerlingen welbewust persoonlijke aanvallen uitvoeren op bepaalde leerkrachten met het doel hen zwaar te kwetsen, is moeilijk uit te roeien. Toch blijkt dat in de praktijk zelden het geval te zijn. Individuele begeleiders merken tot hun verbazing dat de leerlingen in kwestie er niet het flauwste benul van hebben dat ze sommige leerkrachten slapeloze nachten bezorgen. De "macht van de leerling" wordt door leerlingen al even sterk onderschat als de "macht van leerkrachten" door leerkrachten. Het is een tragisch spel, waarin beide partijen zich het slachtoffer voelen en niemand zich bewust is van het leed dat hij de ander aandoet.

Met het begeleidingsprogramma wordt gekozen voor een pragmatische aanpak. We buigen ons niet over de oorzaken van de misverstanden, we stellen ons niet de vraag "wie er begonnen is", we vegen de spons erover en starten met een schone lei. Het blanco evaluatieblad dat door de leerling elke ochtend opgehaald wordt, staat daarvoor symbool. Het komt erop aan om de relatie te objectiveren. Leerkrachten zijn niet de persoonlijke vrienden van leerlingen en hoeven niet de ambitie te koesteren om dat te worden. Leerlingen zien hen als vertegenwoordigers van "het instituut school" en leerkrachten doen er goed aan om dit, terwille van hun eigen geestelijke gezondheid voor ogen te houden.

Leerkrachten die er niet in slagen om een blanco vakje blanco te houden, die tóch negatieve opmerkingen op de formulieren schrijven of die de kolom van hun lesuur gewoonweg schrappen, laten in hun hart kijken. Ze tonen dat ze niet in staat zijn om hun relatie met die leerling te objectiveren. Ze willen hun woede over die slechte relatie openbaar maken. In dergelijke gevallen lijkt de strategie van de "zachte dwang" het beste te werken: de directie verplicht de leerkrachten ertoe om het evaluatieformulier volgens de regels in te vullen. Of dat van harte gebeurt, doet er niet toe.

'Echt' of gespeeld?

Het doet er evenmin toe of de leerling zich 'van harte' aan de regels houdt. Elke leerkracht weet dat leren een aantal stappen inhoudt: een probleem onderkennen, theoretisch weten wat de oplossing inhoudt, een aantal deelvaardigheden inoefenen, de oplossing uitproberen, en blijven oefenen tot de nieuwe manier van met het probleem omgaan een automatisme is geworden. Dan pas is het leren "geïntegreerd" en is het gedrag "echt".

Wie leerlingen een vreemde taal aanleert, weet dat ze in het begin problemen zullen hebben met de uitspraak van nieuwe woorden, met de volgorde van de zinsonderdelen, enz. Wie leerlingen een werkstuk leert maken, weet dat ze in het begin zullen knoeien met het materiaal en dat ze het gereedschap op een onbeholpen manier zullen hanteren. Geen enkele leerkracht vindt dat abnormaal. Het is precies zijn opdracht om dit proces vloeiend te doen verlopen.

Maar als we het over gedrag op school hebben, ligt de zaak vaak heel anders. Een leerling die zich inschrijft in een school, ondertekent samen met zijn ouders het schoolreglement. Gedrag moet dus vanaf de eerste dag aangepast zijn aan de schoolregels. Is dat niet het geval, dan is het contract geschonden en heeft de school het recht om de leerling naar elders te verwijzen. De klassieke opvatting in het secundair onderwijs is dat gedrag op school niet aangeleerd moet worden: het moet er gewoon vanaf het begin zijn.

Sinds de verlenging van de leerplicht worden de scholen bezocht door jongeren die uit een heel ander milieu afkomstig zijn dan hun leerkrachten. Tussen de natuurlijke omgeving van sommige leerlingen en de school gaapt soms een grote culturele kloof, waarvan leerkrachten zich niet altijd bewust zijn. Die kloof is soms verantwoordelijk voor misverstanden tussen leerlingen en schoolpersoneel. Gedrag van leerlingen dat door leerkrachten ervaren wordt als 'provocerend', is in de ogen van de leerlingen soms vrij onschuldig. Voor leerkrachten die opgegroeid zijn in een milieu waarin min of meer dezelfde regels gelden als op school, is goed gedrag een vanzelfsprekendheid, het is "niet meer dan normaal". Stout zijn is dan een bewuste keuze om zich niet aan de regels te houden. Voor sommige leerlingen is de realiteit echter genuanceerder. Ter illustratie daarvan een voorbeeld uit de praktijk. Tijdens een les vraagt een leerling aan zijn lerares de toelating om naar het toilet te gaan. Het is het laatste lesuur en over 5 minuten zal de bel gaan. De lerares zegt dat de leerling 5 minuten moet wachten. De leerling neemt dit niet, staat op en zegt: "Als ik niet naar 't WC mag, zal ik eens in uw paraplu zeiken". De leerkracht geeft de leerling een strafstudie wegens onbehoorlijk taalgebruik. Twee weken later is er een oudercontact op school. De moeder van de jongen in kwestie is aanwezig. Ze zoekt de lerares op en zegt: "Proficiat, madame. Hij heeft die strafstudie verdiend. Ge moet niet op uw kop laten kakken". Jongeren zijn in staat om zich op verschillende niveaus te bewegen. Het kan duidelijk gemaakt worden dat op school andere regels gelden dan thuis. Als een leerling psychisch niet ernstig gestoord is, is hij in staat om zich de 'vreemde taal van de school' eigen te maken en 'vlot te spreken'. Maar dat moet hij wel leren! Als leerlingen onder druk van het begeleidingsprogramma in een eerste fase hun kiezen op elkaar klemmen uit schrik om iets onbeleefds te zeggen of een grimas op hun gezicht plakken in een poging om vriendelijk te lijken, dan is dat inderdaad 'niet echt', dit wil zeggen: ze hebben het gewenste gedrag nog niet geïntegreerd in hun persoonlijkheid; ze zijn nog aan het oefenen, aan het leren. Het willen zien en het erkennen van de poging, is een noodzakelijke stap om aan de leerling duidelijk te maken dat hij op de goede weg zit. Dat is de betekenis van het paraferen door leer-

krachten van gewenste gedragingen op het evaluatieformulier.

Met de tijd zal de leerling het gewenste gedrag zodanig hebben inge oefend dat het een gewoonte wordt en dan noemen we het 'echt'. Leerlingen die wij braaf noemen, hebben het geluk gehad dat ze opgegroeid zijn in een milieu waarin ze goed voorbereid werden op de schoolse omgangsregels. Ook zij hebben die ooit moeten leren, maar tegen de tijd dat ze in de secundaire school zijn aanbeland, zijn die een tweede natuur geworden.

In traditionele schoolse aangelegenheden wordt aan de leerlingen meer krediet gegeven. Een leerling die hopeloos slordig is, maar op een goeie dag een verzorgde taak inlevert, maakt veel kans op een compliment van zijn leerkracht: "Ja, dat is het! Prima! Doe zo voort!" Nochtans is netheid ook iets dat volgens veel leerkrachten "normaal" zou moeten zijn. In het "Programma voor de begeleiding van leerlingen door de school" wordt de strenge scheiding tussen gedrag en schoolse resultaten opgeheven. Ook gedrag mag op school geleerd worden. Ook daar wil de school tijd en energie in steken. Ook daar wil men geduld voor opbrengen.

De kloof tussen ASO en TSO/BSO

Gedragsproblemen komen traditioneel meer voor in BSO- dan in ASO-afdelingen. Dat komt enerzijds omdat jongeren uit gezinnen die de school geen goed hart toedragen, geneigd zijn om voor het beroepsonderwijs te kiezen, anderzijds omdat ASO-scholen vaak minder begrip en geduld opbrengen voor leerlingen die zich niet aanpassen aan hun normen. Gedragsfouten worden doorgerekend in het rapportcijfer, waardoor de leerling een C-attest behaalt en een andere onderwijsvorm zoekt.

Hoewel alle scholen tegenwoordig zwaar onder druk staan om aan 'leerlingbegeleiding' te werken, wordt dat begrip door scholen soms op een heel verschillende manier ingevuld. De traditionele scheiding tussen ASO- en TSO/BSO-scholen komt merkwaardig genoeg de laatste tijd weer verscherpt tot uiting. In ASO-scholen ligt de nadruk vaak vooral op het culturele, in TSO/BSO-scholen meestal eerder op het sociale en het sportieve vlak.

Veel leerlingen wensen een prettige relatie met hun leerkrachten. Die behoefte zou in het secundair onderwijs duidelijker tot uiting komen bij leerlingen in BSO en BuSO dan bij ASO-leerlingen. Als dat zo is, is het misschien te wijten aan het feit dat leerkrachten in het ASO zich nog kunnen permitteren om op een meer traditionele manier les te geven dan hun collega's in andere onderwijsvormen.

De 'nieuwe lichte van leerlingen', de jongeren die vroeger maar tot hun 14 naar school gingen en omwille van de hierboven genoemde redenen veelal in het BSO zitten, hebben van thuis soms weinig informatie gekregen over omgangsregels op school. Hun ouders zijn misschien meer ingesteld op werk dan op leren. Die jongeren gaan naar school omdat de wet hen daartoe verplicht. Soms hopen ze niet eens meer op een diploma, laat staan op beter werk dankzij een diploma. Op school moet je er daarom maar voor zor-

gen dat je er nog een beetje plezier aan beleeft. Die leerlingen worden door hun leerkrachten vaak beschreven als “open, eerlijk, recht voor de raap” wat in de praktijk zowel “brutaal en hard” als “aanhanke-lijk en gevoelig” kan betekenen. Samengevat: “Je weet wat je er aan hebt.”

ASO-leerlingen zien de school meer als een noodzakelijk kwaad om een diploma te behalen, waarmee je dan eindelijk kan studeren voor het beroep dat je wil uitoefenen. Die leerlingen komen soms eerder over als “koel, afstandelijk”. Als ze gemeen zijn, noemen hun leerkrachten hen “geniepig”. Bij informele contacten met leerkrachten blijft er vaak een barrière staan. ASO-leerlingen klagen over het feit dat leerkrachten geen contact met hen wensen, dat ze elk gespreksonderwerp afwimpelen met het excuus dat ze hun leerplan moeten afwerken, en dat ze zich tevreden stellen met de *illusie* dat ze de jeugd begrijpen. De wisselwerking in relaties, waardoor een bestaande verhouding steeds maar versterkt wordt tot beide partijen uiteindelijk gevangen zitten in een vicieuze cirkel², geldt hier eens te meer. ASO-leerkrachten behandelen hun leerlingen soms nog als “leermachines” en leerlingen verzetten zich daar niet openlijk tegen, zodat hun leerkrachten ook niet genoodzaakt zijn om hun lesstijl grondig te veranderen. BSO-leerkrachten weten dat hun leerlingen geen leermachines zijn en zoeken naar nieuwe manieren om met hun klas om te gaan. BSO-leerlingen spelen daar op in door het zeer duidelijk te maken als hun leerkrachten niet op de goede weg zitten.

“Leerkrachten hebben de leerlingen die ze verdienen, en omgekeerd”, zegt Andrea Thienpont (Lode-wijk De Raetstichting). Het gevaar dreigt dat ASO-scholen vast blijven zitten in een klassiek stramien, waarbij aandacht voor socio-emotionele begeleiding van leerlingen gezien wordt als “een luxe die zij zich niet kunnen permitteren omdat ze zich moeten wijden aan hun eerste taak, nl. leerlingen klaarstomen voor de universiteit”. Voor BSO-scholen dreigt een andere valkuil: de opvatting dat leerlingen meer zijn dan leermachines, kan de aandacht voor het leren zodanig afzwakken dat socio-emotionele begeleiding soms de leerstof *vervangt* en dat de school verweten kan worden dat ze zich soms bezondigt aan ‘bezigheidstherapie’. De niet-uitgesproken stelling in het eerste geval is: “ASO-leerlingen hebben geen sociaal-emotionele begeleiding nodig. Die trekken hun plan wel”. Voor BSO-leerlingen luidt ze: “Als die sloebbers maar gelukkig zijn. Verstand hebben ze toch niet”.

Oorzaak en gevolg versus cirkels en spiralen

Ik denk dat het noodzakelijk is dat sociaal-emotionele begeleiding niet langer gezien wordt als een op zichzelf staande vorm van leerlingenbegeleiding, iets dat losstaat van de ‘intellectuele begeleiding’, de studiebegeleiding. Elke leerkracht moet voortdurend aan sociaal-emotionele én aan studiebegeleiding doen. Voor uitgebreide en overzichtelijke taken geldt dikwijls “Het doet er minder toe waar je precies begint, als je maar ergens begint”. Het is niet zo dat een leerling die op school een leerachterstand heeft opgelo-

pen wegens een drugsproblematiek die dan weer verband houdt met zijn thuissituatie, eerst alle mogelijke diensten van de welzijnssector moet inschakelen en vervolgens een psychoanalytische behandeling moet ondergaan vooraleer hij zich op zijn schoolwerk kan concentreren. Het is veel haalbaarder om de leerachterstand onmiddellijk aan te pakken en daardoor het vertrouwen van de leerling in zijn eigen kunnen te versterken. Dat kan hem motiveren om minder drugs te gebruiken. Ondertussen kan de welzijnssector op de achtergrond aan de oorzaken sleutelen.

De neiging om te denken dat een probleem pas opgelost kan worden als eerst de oorzaken ervan aangepakt worden, zit diep ingebakken. Aan de basis ligt een rechtlijnige manier van denken die gebaseerd is op chronologie: wat voorafgaat, is de oorzaak van wat nadien komt. Cirkelvormige relaties passen niet in de traditionele logica.

Het scepticisme en het wantrouwen waarmee het “Programma voor de begeleiding van leerlingen door de school” in een eerste fase door sommige leerkrachten onthaald wordt, getuigt van die opvatting. De bewuste beperking tot gedragsproblemen op school, wordt vooral door vertrouwensleerkrachten ervaren als “hard, koud, egoïstisch, blind”. Pas als het experiment geslaagd is, de leerling op zijn gemak is op school en goede relaties heeft aangeknoopt met zijn leerkrachten, blijkt hoe belangrijk een goede schoolervaring voor jongeren is. Vooral voor die jongeren die het thuis moeilijk hebben. Daarmee is het thuisprobleem uiteraard niet opgelost. Maar de warme en veilige omgeving die de school hen kan bieden, geeft hen misschien een nieuwe basis om zich als persoon te ontwikkelen.

Monique D’AES

NOTEN

¹ Zie: Welwijs, 1996, nrs. 1 en 2.

² “Jongeren getuigen. Leven is niet gemakkelijk: met of zonder drugs” in: ID, Jrg. 2, nr. 8, januari 1997.

³ Zie de uiteenzetting over Watzlawick in: “De leerkracht als wonderdoener” in: WELWIJS, jrg. 7, nr. 2, juni 1996.

DE ROL VAN DE KLASLERAAR

Weer naar school...

Het is 31 augustus, twaalf uur 's nachts. Onze dertienjarige dochter roept dat ze niet in slaap geraakt. Ze denkt aan haar klasleraar voor morgen. "Ik heb schrik vake, 't kan nooit zo'n toffe worden als die van vorig jaar." Ook de oudste zoon ligt nog te dubben. Hij gaat naar de tweede graad, naar een ander gebouw, andere leraren, een nieuwe klasgroep. "Als ik nu eens geen vrienden vind vake, of als ze mij nu pesten, bij wie kan ik dan terecht, en hoe weet ik nu in welk lokaal ik zal moeten zitten?..." De jongste zoon die in zijn eerste slaap gestoord wordt, is enkel bezorgd of hij van zijn meester van het vierde wel naast zijn beste vriend zal mogen zitten.

Zij dromen alle drie van een persoon die er morgen voor hen zal zijn. Zij hebben geen nood aan iemand die enkel leerstof zal geven. Ze verwachten iemand die aandacht zal hebben voor hun hele persoon, die voorzichtig zal begrijpen dat ze met een klein hartje de schoolpoort weer binnen stappen.

Mijn vrouw en ik liggen om 1 uur nog te piekeren. Zij denkt aan haar vedetten van het eerste jaar B (de aanpassingsklas). Een paar leraren uit het zesde leerjaar en de juf van de laatste klas van het BLO hebben haar gewaarschuwd. Het is jaren geleden dat er nog zulke "sjarels" zullen overkomen. Van de twaalf zullen er twee de juiste leeftijd hebben. Zes zijn een jaar ouder en vier zijn reeds twee jaar te oud. "Zal ik ze wel aankunnen?" zucht mijn vrouw. "Welke thuissituatie brengen zij mee? Zal de praktijkleraar het niet te moeilijk krijgen in zijn lokaal? Hoe zal ik hen onze leefregels leren kennen en toepassen. Zal ik ze allemaal met een propere lei laten beginnen of volg ik de raad van een collega. Hij adviseerde vorig jaar om er vanaf het eerste lesuur goed "de prang op te zetten", zodat je de rest van het schooljaar gerust zal zijn."

Ik kan haar niet helpen. Eerlijk gezegd, ik luister maar half. Ik denk aan mijn klasgroep, 2H 23 leerlingen in het tweede leerjaar. Er zijn drie nieuwelingen bij. Twee zijn elders aan de deur gezet; omdat ze te hard hun best deden. Op het programma van de eerste schooldag staat: kennismaking, overlopen schoolreglement, boeken ophalen en de leerlingen wegwijs maken in de lokalen. Ik heb er tussen de regels bijgeschreven: leerlingen proberen gerust te stellen, wat over mezelf vertellen, ervoor zorgen dat ik iedereen zo vlug mogelijk met de voornaam kan aanspreken, iets plezants vertellen, tijdens de middagpauze eens rondwandelen en hen aanspreken, mijn ogen, oren en voelsprietten wagenwijd openzetten om meer te weten te komen dan de officiële info in het leerlingdossier me vertelt. Ik mag me ook niet laten misleiden door de eerste indrukken. Ze mogen de eerste dag geen bullebak ontmoeten, die de volgende dagen en weken voorzichtig de teugels lossen laat. Zal ik de passage

over "beroep van de ouders" niet beter schrappen? Op de inschrijvingsfiche hebben drie leerlingen hier niets ingevuld. Ons systeem van straffen ga ik de eerste dag ook nog niet uitvoerig uit de doeken doen. Het contractje dat we in onze klas elk jaar opstellen zal ik wel bespreken. En ze zullen dat later ook mogen ondertekenen.

Dit artikel wordt de weergave van persoonlijke indrukken van vijftien jaar klasleraar zijn in het tweede jaar van het secundair onderwijs, in een middenschool (eerste en tweede jaar van het secundair onderwijs in een autonome school). Mijn verhaal, met de lijn en voorstellen die erin verweven zitten is beslist geen evangelie, zelfs niet uit de mond van een godsdienstleraar.

Eerst zal ik een profielomschrijving van een moderne klasleraar geven. In een tweede deel geef ik u een aantal heel concrete werkvelden en invullingen van de job van klasleraar. Ik eindig met een aantal aanbevelingen voor het beleid. De jongere van 1997 brengt steeds meer zijn hele persoonlijkheid in de klas binnen. De tijd is voorbij dat ze de zorgen van thuis, de vragen bij hun uiterlijk, de ruzie met hun vrienden samen met hun jas aan de kapstok hingen. Wij plaatsen daar in onze school een opvoedingsproject tegenover en leraren die vanuit een gemeenschappelijke visie op deze uitdaging een antwoord willen bieden. Om de hoek staat de ons omringende wereld toe te kijken. De ouders, de vriendenkring van de jongere, de media, de consumptiemaatschappij, allen willen zij ook hun zeg hebben. De school, de klasleraar hebben slechts een beperkt aandeel in een complex relationeel gebeuren. Men mag de rol van de klasleraar niet overschatten. Maar het zou nog gevaarlijker zijn deze te minimaliseren. In de school van vandaag maakt de "onder"wijzer stilaan plaats voor de "op"voeder. Dit klinkt positief en opbouwend. Maar het vraagt een totaal andere ingesteldheid. Het is niet langer zo dat de jongere en de omringende maatschappij zich aanpassen aan de school en de leraren. De betrokken partijen dienen te overleggen. Zij zoeken samen naar een samenlevingsmodel, zij ondertekenen na uitvoerig overleg, een samenlevingscontract.

"School" in 1997 betekent algemene vorming aanreiken, de jongeren zaken bijbrengen die ze in het leven van elke dag kunnen gebruiken.

In dit nieuwe opvoedingsmodel krijgt de leerlingbegeleiding een centrale plaats. Deze begeleiding is er niet alleen voor leerlingen met problemen. Vele jongeren hebben behoefte aan een vertrouwenspersoon, die hen op meer beoordeelt dan op de weinig zeggende cijfers op hun rapport. Ik heb het hier niet alleen over de groene leerkracht, of de asielleraar. Elke school zou moeten volzitten met vertrouwenspersonen, ieder een beetje anders gekleurd, ieder met zijn eigenheid.

Zo kom ik bij die leraren die de rol van de leerling-begeleider het meest ter harte nemen. Wij noemen ze de klasleraar of de titularis en mentor van de leerlingengroep. Van de verantwoordelijkheid die deze job met zich meebrengt heb ik op 31 augustus dus wakker gelegen. En dat zal zich in de loop van het schooljaar nog wel eens voordoen. Klasleraar zijn is een voorrecht. Het geeft ons een unieke kans om in onze onderwijstaak veel meer te doen dan hetgeen het leerplan of de eindtermen van ons vragen. Je bent als klasleraar de coach van de klasgroep. Je begeleidt, je geeft adviezen. Maar de match wordt gespeeld door de leerlingen. Als de ploeg zelf niet mee wil, zal zelfs de beste trainer falen. Maar hij kan wel erg veel sturen, van bij het begin. Ik zie voor een klasleraar een aantal aandachtspunten in zijn bezig zijn met zijn klasgroep die ik hier wil voorstellen en daarna illustreren met voorbeelden uit mijn ervaring bij ons op school.

Specifieke taken van de klasleraar

1. Een goede klasleraar probeert een positieve sfeer in zijn klasgroep te brengen. Deze sfeer is vaak afhankelijk van kleine, ogenschijnlijk onbelangrijke dingen. De klasleraar dient oog te hebben voor het welzijn van zijn klasgroep en signaalgevoelig te zijn. Hij moet tijdig alarm slaan of hulp inroepen.
2. De klasleraar dient een poging te doen om op een discrete wijze dicht bij elk van zijn leerlingen te staan. De individuele aandacht mag gerust wat onrechtvaardig verdeeld worden. Het zijn vooral de "kleurlozen", diegenen die van anderen nauwelijks aandacht krijgen en niet opvallen die door de klasleraar extra moeten gevolgd worden.
3. Een klasleraar die zijn taak ernstig neemt zal in zijn jongens en meisjes meer zien dan alleen hun schoolse kwaliteiten. Toen ik vorige week aan mijn leerlingen vroeg om te noteren waarin zij goed waren, bleven er mij een vijftal met grote ogen aanstaren. Bij de verduidelijking dat het niet alleen ging over goed studeren, sportief zijn,... kwamen sommigen ook op gang. Eentje vroeg of "goed kunnen luisteren naar je vrienden" ook een positieve eigenschap was. Het is onze opdracht om achter het stoere schoolharnas van onze jongeren ook zulke wonderlijke eigenschappen te ontdekken.
4. Daarnaast moeten we als klasleraar specialist worden in het detecteren of eenvoudigweg opvangen van allerlei hulpkreten, ook al worden die vaak niet verbaal geuit. Leerlingen zijn meesters in het verdoezelen van datgene waar ze echt mee zitten. Er zijn gedragsveranderingen die om dringende aandacht vragen zoals vaak afwezig zijn, lastig doen in de klas of op de speelplaats, heel andere resultaten behalen dan men gewend is, brutale reacties, onverwachte vechtpartijen,... Gedragsveranderingen mogen niet te vlug afgedaan worden met opmerkingen als "hij komt in zijn apejaren, zijn lief heeft het zeker uitgemaakt of hij moest dit weekend weer naar zijn pa."
5. Daarnaast zal de klasleraar de jongeren begeleiden in de supermarkt van waarden die hun dagelijks worden aangeboden. Hij/zij zal daarover met hen in gesprek treden. Ze zullen haar of zijn idee

willen kennen maar ze zijn tegelijk allergisch voor opgedrongen waarden overdracht. Open communicatie is de aangewezen werkwijze.

6. We kunnen er als klasleraar niet onderuit dat we een belangrijke voorbeeldfunctie vervullen. De leerlingen zullen zelden woordelijk tegen jou zeggen dat ze je regelmatig observeren, dat ze willen te weten komen hoe jij over bepaalde zaken denkt, hoe jijzelf omgaat met je collega's, hoe jij je thuis gedraagt,... Als wij hen vragen respect te hebben voor iedereen in de klas, gaan ze toekijken of wij met al onze collega's correct omgaan. Ze observeren of wij zelf wel consequent zijn, of we leerlingen eerlijk behandelen, ook op dagen of momenten dat het ons niet goed gaat of wanneer we andere zorgen hebben.
7. Bij de curatieve leerlingbegeleiding is de klasleraar de spilfiguur. Hij/zij zit op de eerste lijn bij het detecteren en opvolgen van leerlingen met ernstige sociale- emotionele- of leerproblemen. Zij is de aangewezen contactpersoon voor de vakleerkrachten, voor de directie, voor het PMS en MST of voor de professionele, externe hulpverleners. Hier stelt zich natuurlijk de prangende vraag naar de grens van de begeleidingstaak van de leraar. Bijzondere aandacht besteden aan probleemjongeren zorgt ervoor dat men van alles naar boven brengt. Sommigen stoppen dan niet meer om wat hun dwars zit aan hun klasleraar toe te vertrouwen. Deze brave man of vrouw gaat dan na verloop van tijd gebukt onder de zorgen. Zij moeten als eerstelijns werkers contact zoeken met gespecialiseerde diensten. In onze school ontwikkelen wij een ondersteunende structuur van clusterverantwoordelijke¹.
8. De klasleraar is tenslotte de aangewezen man of vrouw om de contacten te onderhouden met de ouders en het thuismilieu van de leerlingen. De ouders blijven de eindverantwoordelijken in de opvoeding van hun kinderen. Het is daarom van fundamenteel belang hen te ontmoeten en samen met de leerlingen te zoeken naar de beste weg. Het blijft daarom jammer dat de ouders van jongeren met de urgentste problemen vaak afwezig blijven op de door de school georganiseerde contacten. Voor hen is de stap naar de school te moeilijk. Later zal ik verduidelijken hoe wij daar in onze school op reageren. De klasleraar is ook de bemiddelende, vaak verzoenende figuur tussen zijn leerlingen en andere leraren. Dit is wellicht de meest delicate opdracht omdat je dan het terrein van je collega's betreedt.

De taak van klasleraar concreet ingevuld

Deze profielbeschrijving wordt pas tot leven gebracht wanneer ze gekleurd wordt door een concrete invulling van de taak van klasleraar bij ons op school. Deze taak is niet alleen weggelegd voor de perfecte leraar. Iedereen die begaan is met het welzijn van zijn leerlingen moet deze opdracht aankunnen. Het verloopt niet altijd probleemloos. Mensen moeten soms geholpen worden. De directie gaat erg selectief tewerk bij het uitkiezen van een nieuwe klasleraar en de invulling van de job wordt ook regelmatig geëvalueerd. Desondanks gebeuren er af en toe toch nog foute en

domme dingen, worden problemen te laat of niet opgemerkt, worden klasleraren van hun job ontheven omdat ze hun taak niet naar behoren vervullen. In deze materie kan elke directie, zonder inmenging van ministerie of vakbond, erg autonoom beslissen. Zijn competentie is beslissend om ervoor te zorgen dat de juiste man (of vrouw) op de juiste plaats terecht komt en blijft.

Het schooljaar begint in onze school in de maanden juli-augustus, bij het opmaken van de uurroosters, het samenstellen van de klasgroepen en de lerarenopdrachten. Elke klasleraar komt zoveel mogelijk uren in zijn eigen klas. De lessen in zijn groep worden verdeeld over de hele week. Bij de klassamenstellingen helpen sommige klasleraren zodat men bepaalde leerlingen zeker wel of zeker niet samen zet in dezelfde klas. Bepaalde leraren wordt ook gevraagd of ze jongeren met specifieke problemen in hun klas willen opvangen. Soms wordt er beslist om leerlingen waarvan we de voorgeschiedenis via contacten met het PMS of door info uit het intakegesprek door de intakegroep goed kennen, niet bij bepaalde klasleraren te zetten. Klasleraren worden gekozen voor het eerste jaar of het tweede jaar omwille van hun sterke punten in het omgaan met leerlingen. De allerbesten worden gevraagd om klasleraar te zijn van onze beroepsklassen omdat voor deze jongens en meisjes het beste nog niet goed genoeg is.

Onze eerste week is een verwelkomings- en inleefperiode. De eerste dag wordt er een heleboel informatie uitgewisseld. De klasleraar blijft de eerste drie dagen constant bij zijn klasgroep. De tweede dag verhuist de hele school naar onze sportterreinen buiten de stad. Daar maken de leerlingen onder begeleiding van hun klasleraar een lange boswandeling. Tijdens de namiddag organiseren wij een grote spelinstuif met coöperatieve spelen. Daar proberen wij elkaar beter te leren kennen. De verschillende proeven bevorderen ook de groepsgeest. En tijdens deze dag probeert elke klasleraar zoveel mogelijk te participeren. De jongeren zien dan vrij vlug een heel andere meneer of mevrouw: iemand die mee aan sport doet, die ook de helling vol bruine zeep opkruipt, die zelf riskeert in de vijver te vallen, bij de klasovervaart met een primitief vlot. 's Avonds vertellen de intakekers (een ploeg van tien goed geïnformeerde inschrijvers die elk gedurende drie dagen tijdens de vakantie hun taak vervullen) hun indrukken aan de nieuwe klasleraren. De dag daarna vertellen de klasleraren van het eerste jaar de leraren van het tweede jaar welke jongeren ze zullen ontvangen. De directie vraagt dat deze informatieoverdracht poogt een positief beeld te schetsen van de nieuwe leerlingen.

In de klas zelf worden er deze dagen heel wat afspraken gemaakt! Elke klasleraar hanteert daarvoor een eigen stijl. Ik maak met mijn leerlingen elk jaar een contractje met daarin heel concrete leefregels. Zij worden gevraagd dit te ondertekenen. En het wordt gedurende het schooljaar soms weer gebruikt wanneer een van de leerlingen zich helemaal niet aan de gemaakte afspraken kan houden. Wanneer de leerlingen inspraak hebben in de inhoud van dit contract, zijn ze soms verrassend streng voor zichzelf. Het gebeurt bijna nooit dat ze weigeren dit te ondertekenen. Soms wordt het contract geïndividualiseerd. Het

contract van Daan, een jongen die zwaar hyperkinetisch is, is een stuk soepeler opgesteld dan dat van zijn kameraden. Stijn, die momenteel erg getraumatiseerd is door de echtscheiding van zijn ouders en die niet meer weet waar hij het volgende weekend naartoe moet, heeft een speciale clausule in zijn contract, aangepast aan zijn chaotische situatie. Het kan ook gebeuren dat voor individuele leerlingen strengere regels worden afgesproken. Zo moest An mij vorig jaar elke dag om vier uur haar agenda tonen omdat zij voortdurend vergat haar taken in te schrijven. Met Saskia werd er een studeerschema afgesproken dat nauwkeurig werd opgevolgd. In de beroepsklas kwam er een paar jaar terug een jongen elke donderdagmiddag samen met mij zijn boterhammen eten zodat hij kon vertellen over zijn heel aparte thuissituatie. Ik moet er eerlijkheidshalve aan toevoegen dat het toch nog slecht met hem is afgelopen. Hij is momenteel door de jeugdrechter in Mol geplaatst, maar hij schrijft af en toe nog wel eens hoe het met hem gaat.

Contracten kunnen gedurende het schooljaar aangepast worden. Zij kunnen, net zoals onze jongeren veranderen, maar dit gebeurt nooit zonder dat er een gesprek tussen de twee partijen aan voorafgaat.

De leerlingen noteren de eerste dag mijn telefoonnummer in hun agenda. Zij gebruiken dat nummer meestal ten gepasten en een enkele keer ten ongepasten tijde. Vorig jaar nog moest een moeder om kwart over zes 's morgens weten of haar zoon nu laarzen moest aantrekken. Ze weten de klasleraar te vinden. En ik aarzel zelf ook niet om bij ernstige problemen de ouders te contacteren. Soms, echter in heel speciale situaties, is het aangewezen naar de ouders toe te zwijgen, het contact uit te stellen of het nieuws heel voorzichtig aan te brengen.

De derde week van het schooljaar organiseren wij voor alle vaders en moeders van de leerlingen van het tweede jaar een infoavond met de klasleraar. Alle ouders van de leerlingen van de tweede klas zitten dan in het leslokaal en wij verduidelijken wat er met de leerlingen werd afgesproken. Zij kunnen allerlei vragen stellen, interessante maar soms ook lastige. Ik geef een vijftiental minuten les zoals dat in de klas gebeurt. Ik laat ze zelf eens een bladzijde van de schoolagenda invullen. Ik leg uit hoe wij leren leren aanpakken, welke de leefregels zijn en hoe wij tewerk gaan wanneer leerlingen daartegen fouten maken.

Deze infoavond bevat nog een derde deel, vaak het meest interessante: bij een Diesters Gildenbier wordt informeel nagebabbel. Als klasleraar kom ik zo heel wat te weten over de ouders en onrechtstreeks ook over mijn leerlingen.

De ouders die bij deze infoavond, of bij het eerste individuele contact in oktober niet komen opdagen, noemen wij de afhaakouders. Elke klasleraar heeft dan de plicht om deze mensen – het aantal schommelt per klas tussen 15 en 20% – voor de kerstvakantie thuis op te zoeken. Wij zijn niet altijd even welkom maar ondanks de moeilijke start twee jaar geleden hebben de meeste klasleraren begrepen dat zo heel wat vragen opgelost worden en dat heel wat problemen door dit ene bezoek een stuk gemakkelijker aan te pakken zijn.

De leerlingen van onze beroepsklassen (tussen 12 à 15 leerlingen per klas) worden elk jaar door een ploeg

van vijf leraren thuis bezocht. En op een lange avond, ingekleurd met een natje en een droogje wisselen wij onze ervaringen in verband met deze bezoeken uit. In onze school wordt in elke klas de klasleraar bijgestaan door een klasverantwoordelijke. Hij/zij wordt begin oktober door de klas voorgesteld, uitzonderlijk wordt er gestemd. Meestal komen de leerlingen er al pratend achter welke klasgenoot de meest geschikte persoon is voor deze taak. Hij gaat om de drie weken naar de algemene vergadering bij de directeur en hij kan daar op aanraden van zijn klasmakers voorstellen doen en krijgt de nodige info die dan later aan alle leerlingen doorgespeeld wordt.

Gedurende het schooljaar zit elke klasleraar viermaal de klassenraad voor. In de loop van het derde trimester sluiten deze leerlingbesprekingen af met een pre-deliberatie: twee leerkrachten en de directeur maken een voorstel klaar dat maakt dat in negen of tien gevallen alleen nog dient bekrachtigd te worden door de deliberatie zelf. Wij voorkomen zo de vreselijke discussie op de laatste vergadering. Voor niet zo brave leerlingen die men dan op het laatste moment laat boeten voor hun gedrag is die immers vaak erg bestraffend. Tijdens de leerlingbesprekingen in de loop van het schooljaar behandelen wij minder de resultaten. We praten meer over de leef- en leerhouding van de leerlingen. Op het einde van de vergadering wordt ook soms wat tijd voorzien voor een bespreking van de klassfeer. Het gebeurt ook dat er voor een bepaalde klas een crisis-klassenraad wordt samengeroepen. Sedert een paar jaar doen wij dat soms met alle leerlingen erbij, samen met alle leraren en de directeur. Leerlingen krijgen dan net zoals de leraren de kans om hun bedoelingen te verduidelijken. Vorig jaar werden er na de tweede vergadering een aantal zeer klare afspraken op papier gezet waaraan ieder zich in de klas diende te houden. De klasleraar coördineerde het geheel, deed navraag of iedereen zich aan de afspraken hield en bij een duidelijk bewuste overtreding van één van zijn leerlingen werd deze terstond voor drie dagen uitgesloten. Zij hadden het daarna gelukkig begrepen. Elke maand kwam deze groep met al de opvoeders samen. Het is nooit een modelklas geworden maar het werd weer leefbaar en alle leerlingen hebben de finish gehaald. En dat was voor sommigen in hun vroegere studieloopbaan elders nog nooit gebeurd.

Gedurende het tweede trimester gaat de aandacht van de klasleraar wat meer naar de studiekeuze. Elke leerling maakt een keuze en die wordt door de lerengroep op zijn haalbaarheid getoetst. Hij/zij zorgt voor de nodige info en documentatie van de gekozen richting. Hij/zij probeert soms de jongeren en hun ouders te bewegen tot een meer realistische keuze.

Op school zelf doen zich meerdere gelegenheden voor waarin wij meer facetten van het samenleven aan bod laten komen dan het leren in de klas. De klasleraar begeleidt bij ons jaarlijks drie studiereizen. Veertien dagen geleden zorgde ik ervoor dat onze tweedejaars in Brussel hun weg een beetje leren vinden, dat ze weten hoe ze een metroticket moeten kopen, dat ze niet hopeloos verloren lopen in City II en dat ze eens ervaren dat een drankje in het Nederlands bestellen heel vaak mislukt. Wij lopen geen musea plat met bundels vragen die dienen ingevuld. Wij verkennen een

stad en het is de klasleraar die daarbij helpt. Onze laatste lesdag voor de kerstvakantie is méér dan een halfuurtje rapporten uitdelen en dan met z'n allen een misviering bijwonen. Elke klasleraar organiseert met zijn groep een feest, zonder overdadig eten en drinken, met zelf bedachte spelletjes en goedkope pakjes. In februari feesten we met de ganse school in Hengelhof Houthalen, met een Breugeliaanse maaltijd 's middags en daarna een 'keineige' survival per klas, waar menigeen een nat pak aan overhoudt bij een mislukte overtocht per koord over de beek. In de tweede klas sluiten wij het jaar af met een klasbarbecue. Sommige lezers zijn misschien de extra uren voor de klasleraar aan het optellen. Maar je krijgt er zoveel voor in de plaats. En je hebt oneindig veel kansen om dichterbij de stillen, de onopvallenden van de klas te komen, om signalen op te vangen die je in de klas of in de les nooit zou merken. Sommige leerlingen zijn op studiereis of buiten de school precies losgeslagen. Dan merk je pas hoe egoïstisch sommigen zijn, hoe weinig sociale vaardigheden ze hebben, hoe ze al hun geld er zo snel mogelijk door willen draaien, maar ook hoe iemand die in de klas nooit opvalt plotseling een prima kok blijkt te zijn of heel wat verantwoordelijkheden opneemt bij het opruimen van alle rotzooi na het kerstfeest of na de barbecue.

Elke klasleraar die dicht bij zijn leerlingen staat, die vele gelegenheden aangrijpt om hun binnenkant beter te leren kennen, stoot vast op dingen waarbij hij zich wat machteloos voelt. Om die frustratie op te vangen zijn wij drie jaar geleden met een systeem van clusterverantwoordelijke gestart. Vier leraren staan elk in voor de opvolging van en de hulp van de klasleraren van telkens zes klassen. De klasleraar zelf blijft de centrale figuur, de spil. Maar hij kan problemen doorspelen aan de clusterverantwoordelijken die wkelijks contact heeft met twee mensen van het PMS. Voor sommige leerlingen worden dan ook echte behandelingsplannen opgesteld die door de clusterverantwoordelijke en de klasleraar worden opgevolgd. Hierbij houdt men rekening met de mogelijkheden van elke leraar. Zo werd er voor een jongen uit de A-klas van wie de ouders in een erg pijnlijke echtscheidingsprocedure verwickeld zaten, contacten gelegd met thuis en afspraken gemaakt voor zijn studies. Eénmaal per week mocht hij komen vertellen en één keer heeft hij in een panieksituatie zelfs een avond doorgebracht bij zijn klasleraar thuis, nadat hij van huis weggelopen was en nadat de ouders ervan verwittigd waren en hem de toelating gaven om een paar uur op adem te komen. Wat voor domme dingen zou hij anders misschien niet uitgehaald hebben...

Wij krijgen door deze werkwijze steeds meer het gevoel dat wij in onze functie van klasleraar veel meer doen dan lesgeven of rapporten invullen. Dat betekent niet dat we onze taak als lesgever mogen verwaarlozen. Het zou moeten samenvloeien, onze leerschool dient te groeien naar een leefschoon. Leerlingen verwachten niet dat wij modelleerkrachten worden. Ze kijken er wel nauwlettend op toe of we authentiek en eerlijk zijn, dat we zelf doen wat we zeggen of van hen vragen.

Sociale activiteiten: het lesuur van de klasleraar

Er rest mij nu nog alleen een oproep te richten tot het beleid om deze invulling van een persoonsgericht titulariaat ook praktisch mogelijk te maken. In onze school gebruiken wij uit ons lesurenpakket dat jaarlijks wordt toegekend 5% voor onze leerlingbegeleiding. Dat betekent dat elke klasleraar elke week in zijn klas een lesuur krijgt toegewezen. Wij noemen dat sociale activiteit, een uur waarin alle problemen, alle zaken die niet specifiek met vakken te maken hebben, kunnen besproken worden! We hebben het dan over een methode van leren studeren, hoe je schoolagenda goed invullen en gebruiken als planningsinstrument, de sfeer in de klasgroep, bespreken van spanningen, problemen bij andere leerkrachten. Dit laatste is zeer delicaat en het is belangrijk om in zulke discussie niet te vlug een standpunt in te nemen. Het gaat nl. over je eigen collega's. Soms is het trouwens voldoende dat ze hun hart eens kunnen luchten. Op het einde snappen ze wel dat zijzelf ook fouten maken, maar een zeldzame keer hebben zij overschot van gelijk.

Het is ten strengste verboden om tijdens het uur sociale activiteit je eigen vak te geven, ook al ben je door vakanties of om andere redenen heel wat uren verloren. Elke klasleraar krijgt bij ons voor deze taak in zijn opdracht één uur betaald. Wij willen daarmee, ook financieel uitdrukken hoe belangrijk wij die job vinden. Sinds vorig jaar zijn onze klasleraren gestart met het programma Leefsleutels, om jongeren weerbaar te maken. We doen ook op voorstel van de directie een poging om met elk van onze leerlingen in de klas tijdens het tweede trimester een persoonlijk gesprek te houden (in de bedrijfspsychologie noemt men dit tegenwoordig functioneringsgesprekken). Wij heb-

ben bij ons op school het gevoel dat de directie, de ouders en onze andere collega's het klasleraar zijn au sérieux nemen. Tweemaal per jaar voert de directie persoonlijke gesprekken met elke klasleraar en tijdens de koffiepauze of de lunch gaan bijna evenveel gesprekken over onze leerlingen als over de match van Anderlecht of de laatste verwikkelingen in Wittekerke. Zelden ontaarden de gesprekken over leerlingen in verwijten. Het geluk en de toekomst van Yves en Jan of van An staat centraal. Velen onder ons zitten soms met hun handen in het haar. Vroeger was het allemaal zo gemakkelijk. Onze va zei het is rechts, en dan was het ook rechts. Mijn leraar Latijn onderbrak ooit een leerling die zijn kritische zin begon met "Mr. ik denk" met de repliek: "Jij moet niet denken, ik denk in uw plaats". Nu zien onze jongeren hun opvoeders regelmatig twifelen. Wij volwassenen hebben ook geen oplossing voor alle problemen.

En toch proberen wij onze job, als nieuweling of als ancien zo goed mogelijk te doen, proberen wij de expeditietocht (geen afvallingskoers) die in september startte, tot een goed einde te brengen, liefst met evenveel deelnemers aan de finish als aan het vertrek. Maar soms schudden we meewarig het hoofd als al onze goedbedoelde inspanningen tevergeefs zijn, als leerlingen toch nog onbegrijpelijke dingen doen, als iemand toch op het slechte pad geraakt.

En toch blijven wij vertrouwen stellen in alle leerlingen. Het zijn zij, Dieter, Els, Maarten, Rachid en Leen die ons elke dag weer de energie bezorgen om vol te houden.

Dré VERSTRAETEN

NOOT

¹ VERSTRAETEN, D., Clusterwerking als ondersteuning van de leerlingbegeleiding, gekozen voor de verkeerde job of de leerling als vriend, *Welwijs*, 1997, 2.

DE VISIE ACHTER ONS EDUCATIEF SYSTEEM

Aan welk jeugdbeleid werkt het onderwijs, het jeugdwelzijnswerk, het jeugdwerk?

In maart 1996 organiseerde de redactie van WELWIJS een studiedag met als thema "Welzijnswerk en eindtermen, Praktijkvoorbeelden en vragen". Jan Van Gils gaf er een voordracht over "de visie achter ons educatief systeem". Hij had het over de voortschrijdende pedagogisering van de samenleving, het steeds weer en meer aanpakken van nieuwe aspecten van opvoeding, het steeds verder gaan in de organisatie van de opvoeding. Deze bijdrage werd op de studiedag zeer goed onthaald en kende in de onderwijswereld een verdere uitstraling. Zoals de auteur zelf schrijft, is zijn zoekwerk naar de gehanteerde visies op het kind en de jeugd in het onderwijs, het jeugdwerk en het jeugdwelzijnswerk nog niet afgerond. De redactie van WELWIJS vond de aangehaalde denkpijpen en de geëxpliciteerde visie, in die mate belangrijk dat zij de bijdrage van Jan Van Gils, bij het begin van het schooljaar, expliciet onder de aandacht wil brengen.

Wie nadenkt over onderwijs én over jeugdwelzijnswerk én over jeugdwerk, moet op tijd en stond stilstaan bij de achterliggende, impliciete opvattingen, moet peilen naar visies. Dat is niet simpel en in een periode waarin elke werksoort zich voortdurend moet bewijzen en profileren, is daar steeds minder tijd voor. In het kader van deze studiedag rond 'welzijnswerk en eindtermen' mogen we de discussie evenwel niet beperken tot strategische overwegingen, maar moeten we proberen wat dieper te boren in de jeugdmaterie. We gaan dan ook op zoek naar:

- visies op het kind, op de jeugd, zoals die in het onderwijs, in het jeugdwelzijnswerk en in het jeugdwerk gehanteerd worden;
- visies op de wijze waarop het kind in de samenleving ingeleid wordt (visie op het agogisch bezig zijn met de jeugd) en dus visies op de maakbaarheid van de mens en van de samenleving.

Mijn zoekwerk hieromtrent is niet afgerond. Ik heb een aantal denkpijpen, maar de samenhang is nog onvoldoende geëxpliciteerd.

Wat wel duidelijk is, is dat het hele denkwerk draait rond de voortschrijdende *pedagogisering* (GIESECKE, 1987) van de samenleving, het steeds meer en weer aanpakken van nieuwe aspecten van opvoeding, het steeds verder gaan in de organisatie van de opvoeding.

Ik wil vooraf ook duidelijk stellen dat het niet de bedoeling is in te gaan op de aparte sectoren van onderwijs, welzijnswerk, jeugdwerk. Ik wil het veeleer hebben over het gehele *educatieve systeem* zoals we dat in onze samenleving kennen.

Bevraging van het educatieve systeem waarbinnen onderwijs, welzijnswerk, jeugdwerk in onze samenleving functioneren

Mijn bedenkingen betreffen dan ook in eerste instantie de context waarin onze samenleving aan het onderwijs, het welzijnswerk en het jeugdwerk werkt. Die context wordt niet bepaald door courante pedagogische opvattingen, die hebben er ook wel een minuscule invloed op, maar andere mechanismen wegen zwaarder door.

Het is hierbij dus niet de bedoeling om de praktijk van alledag, de inspanningen van de mensen die erin werkzaam zijn, naar hun waarde te beoordelen; het is wel de bedoeling een aantal vragen te stellen bij het educatieve systeem, bij de organisatie van de opvoeding en die je makkelijker ziet als je de verschillende sectoren in ogenschouw neemt.

Ik stel deze vragen niet omdat ik een groot expert zou zijn van de verschillende sectoren die met opvoeding bezig zijn, ik stel deze vragen wel vanuit het nadenken over wat goede ontwikkelingen kunnen zijn voor kinderen en jongeren.

Eigenlijk ben ik op zoek naar andere pedagogische benaderingen om daarmee een aantal inconvenïenten zoals we die nu kennen, op te vangen. Ik zoek deze in filosofische benaderingen van de opvoeding en ik zoek deze in diverse initiatieven (niet alle zo nieuw) over heel de wereld: in het onderwijs hier en elders, in het jeugdwerk, in het werken met straatkinderen in Latijns-Amerika en Afrika, in het filosoferen met kinderen, in resilience, enz...

Enkele globale typering van het educatieve systeem (bij wijze van 'unfreezing'):

1. De *positie* van de opvoeder ten aanzien van de opvoeding is heel karakteristiek: een actieve persoon versus een passieve, een verantwoordelijk persoon versus een onverantwoordelijke, een deskundig persoon versus een ondeskundige, het meester-knecht model (FREIRE).

Het hele onderwijskorps en hulpverlenersteam heeft genoeg pedagogische achtergrond om die autoritaire benadering van de pedagogische relatie grondig te bevragen, maar daar gaat het hier niet om. Het gaat hier niet zozeer om houdingen van individuele leerkrachten, het gaat hier om de kenmerken van een systeem:

- een systeem dat absoluut niet overweg kan met kindparticipatie omdat doelstellingen en eindtermen bepaald worden ver van hun dagelijkse leefwereld;
- een systeem dat werkt met punten, proeven, rapporten... dat de anderen beoordeelt.

Zo zie je ook leerkrachten, die erg streven naar een evenwichtige relatie met hun leerlingen, veranderen de dag dat ze zelf weer voor een bijscholing op de bank gaan zitten. Onmiddellijk veranderen zij in 'knechten', die in plaats van te denken aan leerkanalen, eerst en vooral denken aan proeven en punten. Het illustreert hoe het pedagogisch systeem machtiger is dan de pedagogische houding.

Dit hele pedagogische systeem is gebaseerd op een benadering waarin kinderen worden gezien als 'not-yet' (VERHELLEN, 1991); zij krijgen voortdurend het signaal: nog niet, later, eerst dit proces doorlopen, niet vol, nog niet evenwichtig, nog niet dit, nog niet dat... Deze benadering is niet in alle sectoren even sterk aanwezig, maar men mag niet te snel zeggen dat men eraan ontsnapt. Ook het jeugdwerk ontsnapt hieraan niet; gisteren nog hoorde ik hoe een jonge man tevreden was eindelijk leider te zijn, eindelijk zelf eens te mogen bepalen wat anderen zullen doen.

Het is wenselijk zich bij deze overwegingen de vraag te stellen of men voor bepaalde doelstellingen kan ontsnappen aan een dergelijke positionering, of men er wil aan ontsnappen en of men er mag aan ontsnappen. Maar daarin moet men dan maar duidelijk zijn.

2. Heel typisch in heel het educatieve systeem, is het *instrumenteel denken*: opvoeden is een kwestie van de juiste impuls geven, want de juiste impuls geeft de gewenste respons. De hoge verwachtingen ten aanzien van het onderwijs hebben met deze instrumentele benadering en het geloof erin te maken: het onderwijs lost alle problemen op.

Ook het projectmatig werken is hierop gebaseerd; voor velerlei problemen worden aparte initiatieven genomen: V.F.I.K., S.I.F., preventie, multicultureel onderwijs... Welke ook de problemen zijn, door de juiste formule te zoeken, het juiste antwoord te zoeken, lost het educatief systeem het probleem op.

De deskundigen lossen het probleem op: zij zoeken en fabriceren het pedagogische instrument, allerlei didactische hulpmiddelen, (als extra komt er vaak bij dat zij de doelgroep isoleren) en gaan er tegenaan. Een typisch voorbeeld is het materiaal dat het laatste jaar op de markt is gekomen rond pesten, zowel naar onderwijs, als naar jeugdwerk. Het gaat in grote mate uit van dit mechanistische denken. Deze behaviouris-

tische benadering van opvoeding, doordeesemt vele educatieve initiatieven. Ze is ook niet zonder meer af te schrijven, zij levert resultaten op, maar zij is niet veralgemeenbaar en vooral, zij vergt inbedding, zij vergt veel meer visie. Het preventiedenken kan daarop niet gebaseerd zijn en toch heb ik soms de indruk dat het in die richting gaat: men begint aan preventie te denken als er een probleem is, als er gespijeld wordt, als er druggebruik vastgesteld wordt... Deze preventie is meer bezig met de aanpak van problemen in een vroeg stadium dan met het voorkomen ervan. Als preventie zich in dit instrumentele denken laat prangen, kan het niet bezig zijn met de kern van haar opdracht. We komen daarop verder terug.

3. *Individu-gerichte aanpak*: het welzijnswerk en het onderwijs gaan ervan uit dat de optimale mens het onafhankelijke individu is. Autonomie, creativiteit, vrijheid, prestaties, recht op eigendom, ... dat is de kern van de educatieve doelstelling. Individuele prestaties worden beoordeeld, het 'cogito ergo sum' (in het enkelvoud) en de differentiatie staan centraal en niet de verbondenheid, niet het wederzijds geïmpliceerd liggen, niet de mens als knooppunt van relaties, staan centraal.

Dit heeft niet te maken met ethiek, wel met antropologie, met de filosofische benadering van de mens. In de filosofie – en die beweging is behoorlijk lang aan de gang (cfr. BUBER) – ontdekt men steeds meer dat de intersubjectiviteit eerst is en dan pas het subject: het wij komt voor het ik. WIELEMANS beschreef hoe diverse wetenschappen al uitgaan van een mensbeeld 'voorbij het individu' en hoe ook onderwijs (en ik zou zeggen, opvoeding) daarin moet volgen (WIELEMANS, 1993).

4. *Maatschappelijke isolatie*: het gehele pedagogische optreden speelt zich af binnen een maatschappelijke isolatie, geïsoleerd van andere leeftijdsgroepen en van het maatschappelijk gebeuren met als grote bekommernis de toch wel erg nodige bescherming van het kind. Het onderwijs, het jeugdwerk, de kinderopvang en grote delen van het welzijnswerk zijn behoorlijk ziek in dit bedje.

Deze 'splendid isolation' biedt evenwel niet alleen bescherming, ze is omwille van haar levensvreemdheid een domper op vele ontwikkelingskansen. Het onderwijs dat zich afspeelt binnen vier muren van de school, het jeugdwerk dat zich terugtrekt in eigen lokalen en op eigen speelterreinen, de kinderopvang die zich afschermt ten aanzien van het onderwijs, ten aanzien van het hele vrijetijdsaanbod, ten aanzien van de omgeving, ten aanzien van andere kinderen, enz.

De participatiegedachte moet niet zwaar inboeten. Om kinderen een idee te geven van de volwassenenwereld, van de economische wereld, moeten we ROEFEL organiseren. Dat is zonde, niet van ROEFEL, maar van de enorme kansen die gedurende de 364 andere dagen blijven liggen.

5. *Probleemgericht werken* (negatieve probleemdefinitie): we zijn aan de oplossing bezig van de problemen die zich stellen, maar we denken weinig na over de situatie van de 'modale' jeugd, het modale kind, de modale jongere. Het educatieve systeem wordt

voortdurend bijgesteld vanuit en in functie van problemen die zich stellen, maar zeer zelden naar aanleiding van een grondige discussie over de maatschappelijke plaats van het kind en de verwachtingen ten aanzien van het kind. Zodoende is men gedoemd om de problemen achterna te hollen (VERHELLEN, 1995).

Het probleem is het signaal. Als we erin slagen om het probleem belangrijk en groot genoeg te maken, dan krijgen we de subsidiërende overheid in actie. De enige uitzondering van recente aard die we hierop kunnen maken, is het jeugdwerkbeleidsplan dat de gemeenten moeten maken, willen zij van de Vlaamse overheid toelagen krijgen voor hun jeugdwerkbeleid. Heel deze benadering kan zo omschreven worden: *de beter wetende opvoeder die via instrumentele aanpak op een maatschappelijk eiland erg probleemgericht kan werken zodat het individu zich ontwikkelt...*

Het is een enorm adultocentrische benadering, die eigenlijk het educatieve systeem enkel situeert vanuit de nood van de samenleving om zich in stand te houden, om zich te reproduceren. Deze benadering is wel niet allesoverheersend (het hele educatieve systeem is overigens geen monoliet), maar ze is niettemin bijzonder sterk aanwezig.

We kunnen er niet onderuit te stellen dat hier een toenemende pedagogisering aan de gang is.

De sociale controle, de socialisatie die vroeger veel meer gebeurde in gezinnen, families, buurten, verenigingen, worden thans georganiseerd op een grotere schaal en met een sterkere impact van de overheid; vooral het onderwijs krijgt hier een cruciale rol met als gevolg een grotere impact van de samenleving, een grotere druk op jongeren, minder bewegingsruimte, minder ruimte om je identiteit te bevestigen buiten de voorgetekende paden. Het jeugdland en daarmee het jeugdmoratorium (DASBERG) worden nog steeds uitgebreid.

De bekommernissen die achter deze pedagogisering zitten, betreffen vooral de samenleving, en niet zozeer het kind en de samenleving. Er wordt bij dit alles te weinig nagedacht over de plaats en de eigen ontwikkeling van het kind binnen de samenleving.

En om die plaats en de ontwikkeling van het kind wat meer onder de aandacht te brengen, wil ik nu enkele elementen aanreiken, een beetje zuurstof zoeken.

Zuurstof voor het educatieve systeem

Rechten van het kind

Eén van de problemen waar de pedagogische praktijk mee vecht, is het ontbreken van algemene doelen. De tijd van de grote verhalen is voorbij, in onze postmodernistische tijd mag ieder zijn eigen verhaal in elkaar knutselen.

De rechten van de mens en de rechten van het kind kunnen gezien worden én als een in elkaar geknutseld verhaal gezien de lange tijd die er door vele mensen vanuit vele gezindheden aan is gewerkt, én als een groot verhaal, een verhaal dat lijnen uitzet naar de toekomst. Het gaat hier om sociale grondrechten van ieder mens.

Betreffende de functie van het educatieve systeem kan dan vanuit de kinderrechten ook gezegd worden: *'pedagogische interventies dienen ter ondersteuning van de mogelijkheden tot een menswaardig bestaan, als een in de samenleving autonoom te realiseren waarde, voor volwassenen én voor kinderen'* (VERHELLEN, 1995).

Pedagogische interventies dienen niet in de eerste plaats het voorbestaan, de reproductie van de samenleving. Pedagogische interventies dienen het menswaardig bestaan.

Opvoeding vanuit dit perspectief, is niet zozeer bezig met de mens in overgang, met de mens in wording. Opvoeding is dan geen initiatieritueel. Het kind, de jongere is in deze benadering geen voorwerp van actie, geen lijdend voorwerp, kinderen zijn in deze benadering een actor. Het volwaardig mens zijn is niet het doel van de pedagogische interventie, ze is er het uitgangspunt van. Dat vergt een heel andere positionering van het educatieve systeem; uitgangspunt is niet het onevenwicht, het 'not-yet'. De functie van het educatieve systeem wordt erdoor gerelativeerd: het is niet dankzij het educatieve systeem dat men volwaardig mens wordt; men is het, punt uit.

Kinderparticipatie is hierbij geen kunsttoer om kinderen bij de besluitvorming te betrekken, geen correctiemechanisme om scheve verhoudingen bij te sturen. Het is als kind betrokken zijn bij en medeverantwoordelijk zijn betreffende jezelf en je omgeving.

Preventie is dan niet langer het voorkomen van problemen, maar het bevorderen van ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren, niet zozeer om problemen te vermijden, maar omdat ze er recht op hebben.

Flaneren aan de wij-kant van de opvoeding

Het nadenken over resilience (GROTBERG, 1995; VANISTENDAEL, 1995; VAN GILS, 1995²), illustreert hoe de kern van de opvoeding zich afspeelt buiten het intentionele pedagogische handelen en dus niet kan gerealiseerd worden via het gericht inwerken op het individu.

Dit denken is ontstaan vanuit de vaststelling dat een aantal kinderen, ondanks de erg negatieve omgeving waarin ze opgroeien, toch uitgroeien tot mensen die het goed doen in onze samenleving. Het wordt nogal eens vermengd, verward met de protectieve factoren. Wij bekijken dat anders. Ze zijn voor ons een aanzet om te denken over basisvoorwaarden, basiskenmerken van het opgroeien.

Er is in internationaal verband behoorlijk nagedacht over resilience en dit vanuit praktijkervaringen. Het is geen theoretische constructie, het is een inductief begrip opgebouwd vanuit de ervaringen van veel straathoekwerkers en andere mensen die vaak net buiten de formele educatieve systemen werkten.

Men komt tot een vijftal categorieën van factoren die de resilience uitmaken. Resilience is geen optelling van deze factoren, maar als je resilience tegen het licht houdt, dan kan je het volgende patroon onderscheiden:

1. netwerken van sociale ondersteuning, met centraal het onvoorwaardelijke aanvaarden van het kind als

persoon (acceptatie). Deze onvoorwaardelijke aanvaarding en verwelcoming van de mens door een andere mens komt meestal tot stand binnen het gezin; de aard van het gezin, de context ervan, verandert daar weinig aan (cfr. vierde wereldgezinnen, geplaatste en mishandelde kinderen) (NEIRINCKX, 1995);

2. de bekwaamheid om zin in het leven te ontdekken (zingeving). Dit is de ervaring dat het leven ondanks vele slechte ervaringen toch wat te bieden heeft en dat jij het leven wat te bieden hebt; het ontdekken dat je greep hebt op het leven, al is het dan vaak erg beperkt. De enorm positieve reacties van straatkinderen in verband met het filosoferen met kinderen kunnen zo begrepen worden. Kinderen, zelfs in zeer belastende omstandigheden, kunnen al filosoferend ontdekken dat zij denken, dat zij zelf denken, dat zij zelf de zin van het leven ontdekken, ontsluiten (VAN GILS, 1995³);
3. vaardigheden en het gevoel enige controle te hebben over wat er in het leven gebeurt (sociale vaardigheden). Het gaat hier om sociale en probleemoplossende vaardigheden: je plan kunnen trekken, kunnen omgaan met agressiviteit van jezelf en van de ander, een probleem kunnen aanpakken – hulp erbij vragen aan de juiste mensen – de juiste hulpmiddelen zoeken en vinden, enz., daarenboven deze vaardigheden op het juiste moment willen en kunnen activeren;
4. een ervaring van eigenwaarde (eigenwaarde) hebben: een positief zelfbeeld dat gebaseerd is op ervaringen, op feedback die je gekregen hebt van de anderen, van je omgeving nadat je aan die omgeving hebt deelgenomen, geparticipeerd;
5. een gevoel van humor (humor). Humor is moeilijk te definiëren, maar in deze context heeft het zeker te maken met het relativeren van onvolkomenheden. Relativeren betekent in relatie plaatsen, in een context plaatsen, niet verabsoluteren. En de onvolkomenheden die gerelativeerd worden kunnen samenhangen met het individu, maar evenzeer met de omgeving.
We kennen wellicht allemaal gehandicapten die met zeer veel humor over hun eigen handicap kunnen vertellen en ook onderdrukte volkeren gaan vaak op dezelfde manier om met hun onderdrukker.

Het is heel opvallend hoe al deze factoren verwijzen naar andere mensen. Het goed functioneren van mensen hangt dus in grote mate samen met het behoren tot relatiernetwerken. Het individu is heel belangrijk, maar het kan maar tot ontwikkeling komen binnen het 'wij', binnen het samen horen.

Een tweede opvallend kenmerk is dat deze factoren (misschien met uitzondering van sociale vaardigheden) zeer moeilijk te trainen, te oefenen zijn. Vanuit deze vaststelling is een behoorlijke dosis pedagogische bescheidenheid aangewezen. De pedagogische vaardigheden zijn vooral ontwikkeld in verband met factoren die te oefenen zijn, in verband met individuele vaardigheden. Dit is de pedagogie aan de 'ik-kant'. Om de pedagogie aan de 'wij-kant' te ontwikkelen, moet minder gedacht worden aan het beïnvloeden van het kind, van de pupil, van de leerling, maar moet er

intenser geleefd worden: samen eten, samen spelen, samen praten, samen filosoferen, samen genieten, samen sporten, samen wandelen, samen tv-kijken.

Daarmee zijn er nog geen resultaten gewaarborgd. Immers, het soort denken in termen van 'niet tevreden, geld terug', past niet in dit kader.

Kortom, veerkracht wijst naar verbondenheid, naar context, naar een oerlaag in de opvoeding die groten-deels ontsnapt aan het doelgerichte handelen.

Naar diezelfde oerlaag verwijzen ook de resultaten van ons recent onderzoek naar de beleving van het gezin door het kind (VAN GILS, 1995¹). Centraal daarbij kwam het 'wij' te staan: het gezin is een wij, het is geen optelling van individuen. Het gezin wordt door kinderen niet ervaren als een opvoedingsgemeenschap (in de betekenis van intentionele opvoeding). Precies deze wij-ervaring zou weleens de kern van het opvoedkundig gebeuren kunnen uitmaken, van de opvoeding als communicatief handelen (MASSCHELEIN, 1987). De rest wordt dan minder belangrijk, wordt ondergeschikt.

Opvoeding komt aldus in een minder instrumentele context te staan, ze wordt minder individugericht en meer relatiegericht, en ze is veel minder een kwestie van meerwaarde van de opvoeder. De maatschappelijke isolatie heeft een zeer beperkt functie en er wordt uitgegaan van de waardigheid van de mens, veeleer dan van de opvoedbaarheid.

Nadenken over de globale organisatie van het educatieve systeem vanuit pedagogisch oogpunt in termen van ruimte, tijd, gezelschap

Met behulp van deze zuurstof kunnen wij dat instrumentele denken over opvoeding lossen, zonder het gevoel te hebben te capituleren, zonder de grond onder onze voeten te voelen wegschuiven.

- Een grotere pedagogische bescheidenheid is nodig (een inperking van de intentionele opvoeding);
- een grotere maatschappelijke oefenruimte is nodig (meer menging van leeftijdsgroepen, duidelijker maatschappelijke verankering): speelruimte, overbruggingstijd (zwak bestemde tijd), eigen vrienden;
- gerichtheid op het algemene welzijn, dit is op het menswaardig bestaan van de jongeren;
- valorisering van de eigen plaats voor het gezin.

In hun concrete uitwerking zal de formele opvoedingstijd moeten worden verminderd en de informele opvoedingstijd vergroot.

De instrumentele benadering zal men beperken tot wat nodig is; en waar die instrumentele benadering nodig is, zal ze erg duidelijk geprofileerd zijn: voor kinderen kan een dergelijke tijd het karakter krijgen van verplichte tijd, van arbeidstijd. En daarmee moet er tijd vrij komen voor een dialogale benadering, voor communicatief handelen; dergelijke tijd is geen vrije tijd in de klassieke betekenis van 'rusttijd', maar is groeitijd en viertijd waarbij andere manieren van leren en leven centraal staan. Het gezin moet in dit verband geresponsabiliseerd maar vooral gedeculpabiliseerd worden.

seerd worden en daarnaast moet er sociale experimenteeruimte komen.

Er zijn in het buitenland hieromtrent modellen voorhanden die evenwel ook niet alle geïdealiseerd moeten worden. De meeste zijn overigens ook gegroeid vanuit de bekommernis om de kinderen een goede opvoeding te geven, terwijl wij zoeken naar het vooropstellen van het globale welzijn van de jeugd.

Het gaat om de rechten van het kind, dit wil zeggen over de waardigheid van het kind, over de volwaardigheid van het kind en het gaat om de wij-kant van de opvoeding.

Daar moet meer aandacht aan besteed worden, die moeten het educatieve systeem gaan doordringen. Met de huidige trend naar pedagogisering zijn we daar aan nog niet toe.

J. VAN GILS

Bibliografie

- GIESECKE, H., *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1987 (3).
- GROTBORG, E., *A guide to promoting resilience in children*, Den Haag, Van Leer Foundation, 1995.
- MASSCHELEIN, J., *Pedagogisch handelen en communicatief handelen. De 'ontbinding' van het opvoedingsbegrip en de betekenis van Habermas' "Kommunikationstheoretische Wende"* voor de pedagogiek, Leuven, K.U.Leuven, 1987.
- NEIRINCKX, P., en CARTON, B., *Algemeen verslag over de armoede*, Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1995.
- VAN GILS, J., *Ik krijg geen konijn en geen broer. Kinderen over het gezin*, Leuven, Garant, 1995.
- VAN GILS, J., *Vrijtijdsopvoeding en resilience*, in: HAERDEN H. en JANSSEN, D. (red.), *Pedagogische preventie: een antwoord op kansarmoede*, Leuven, Garant, 1995.
- VAN GILS, J., 'Filosofen met kinderen', *Kultuurleven*, 1995, 1, p.18.
- VANISTENDAEL, S., *Resilience of de hoop van het realisme*, Meise, Kind en Samenleving, 1995.
- VERHELLEN, E., *Conventie van de rechten van het kind. Achtergronden, motieven, strategieën en hoofdlijnen*, Leuven, Garant, 1991.
- VERHELLEN, E. en BOUVERNE-DE BIE, M., *Samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk: sociale grondrechten als kritische toetssteen*, Gent, VFO-Congres, 1995.
- WIELEMANS, W., *Voorbij het individu*, Leuven, Garant, 1993.

PARTICIPATIE IN KINDERSCHOENEN

Artikel 12 van het Kinderrechtenverdrag bepaalt dat volwassenen rekening moeten houden met de mening van het kind in alle zaken die het kind aanbelangen.¹ Dit revolutionaire artikel erkent het burgerschap van onze kinderen en heeft dus meteen verregaande consequenties voor haast alle maatschappelijke sectoren. Een kind moet dit burgerschap evenwel nog *leren*. Kinderen verlenen hun positie dus aan het *burger-in-wording-zijn*. De plaats om dit burgerschap te leren is niettemin de maatschappij en haar instellingen zelf.

Deze gedachtegang is een logische deductie. Dat logica nog ver zoek is in deze kwestie is te merken wanneer de positie van het kind binnen die maatschappij wordt bekeken. Een kind is *vooral* nog een beschermd persoonje. Bescherming op zich is oké maar mag echter niet ten koste gaan van het leren *aandeel te hebben* in de maatschappij en haar instellingen. Als we onze kinderen weghouden uit de samenleving en hen bijgevolg geen inspraak verlenen in de vormgeving ervan, geven we hen de impliciete boodschap dat de maatschappij voor hen een onaantastbaar gegeven is. Bescherming wordt *overbescherming* als we kinderen niet de kansen verlenen om mee *zin te geven* aan de maatschappij en haar instellingen. Overbescherming gaat dus om het ontnemen of niet bieden van kansen aan kinderen (kansen om actief betrokken te worden bij hun leefomgeving, wat hen het gevoel geeft van tel te zijn). Dit gevoel van sociale waardering laat kinderen toe binding aan te gaan met de samenleving waarin ze leven. Het gaat hier om een emancipatorische strijd waarin het kind door het *leren nemen van zelfstandige beslissingen zijn eigen engagement in de samenleving kiest*.² Door jongeren te laten oefenen binnen die maatschappij worden zij gestimuleerd in hun mogelijkheden om zelf inzichten te verwerven en constructief te leren omgaan met het leven binnen die maatschappij, om zelf aan het eigen en aan andermans welzijn te werken. Dit welzijnsverhogend effect kan je dus tweërlei interpreteren. Aan de ene kant kunnen jongeren, door ze maatschappelijk te betrekken, meehelpen aan een samenleving die er op die manier niet alleen meer *kindvriendelijk* zal uitzien, maar ook voor *elkeen* welzijnsbevorderend kan en zal zijn. Het louter participatieve, het gevoel te hebben dat je mening telt, heeft aan de andere kant op zich reeds een welzijnsbevorderend effect. Het simpele feit iets te betekenen en sociale waardering te ondervinden, kan een jongere in staat stellen binding aan te gaan met de maatschappij waarin hij leeft. Om deze mogelijkheden daadwerkelijk te kunnen stimuleren is er uiteraard een structureel maatschappelijk aanbod nodig. Er moeten met andere woorden maatschappelijke structuren gecreëerd en methodieken uitgedacht worden die kinderen en jongeren in de mogelijkheid stellen verantwoordelijkheid op te nemen. Het zoeken naar dit adequaat aanbod moet op een weldoordachte manier gebeuren. Dit artikel kan je bekijken als een soort denkraam omtrent het recht op participatie. Het biedt geen concrete voorstellen, maar is

eerder een nadenken over de aard van het maatschappelijk participatief aanbod in het algemeen. Uitgaande van de meest gangbare obstructies omtrent de implementatie van het recht op participatie gaat het artikel op zoek naar een adequaat maatschappelijk participatief aanbod.

Obstructies

Een artikel in een Verdrag met daaromheen een mooie visie zorgt er niet voor dat maatschappelijke participatie van jongeren van vandaag op morgen een feit zal zijn. Wat zijn de belangrijkste obstructies?

Van trend naar principe

In verschillende sectoren van de samenleving zie je dat er reeds eerste aanzetten gegeven worden om participatie van jongeren daadwerkelijk te implementeren. Denk maar aan de meest algemeen gekende vormen van kinderparticipatie, zoals kindergemeenteraden, leerlingenraden, enz. Toch is er binnen die verschillende sectoren maar weinig sprake van een vanzelfsprekende manier van denken en een gestructureerde manier van werken omtrent het recht op participatie. Dit omdat maatschappelijke participatie immers steeds werd geopperd vanuit een *gunstparadigma*. Of kinderen daadwerkelijk hun zegje mogen doen, wordt aan de goodwill van volwassenen overgelaten. Vaak zie je dat volwassenen kinderen ten tonele brengen omwille van de verkeerde doelstellingen, bijvoorbeeld omdat het bij het publiek zo mooi en charmant overkomt. Dit schattigheidseffect is echter een halsstarrig vasthouden aan het beschermingsdenken. Het reduceert kinderen immers tot hun lieve, emotionele functie, tot schattige, aabare wezentjes. Het is bijvoorbeeld niet ondenkbaar dat politici kinderen gebruiken om bij het publiek het *beeld* te scheppen van hun eigen kindvriendelijkheid, meer dan dat er opgekomen wordt voor het *belang* van kinderen. Op politiek vlak wordt een kleuterklasje aangespoord om tekeningen te maken over de oprichting van een speelplein. Of er bij de bouw van het speelplein ook daadwerkelijk wordt rekening gehouden met de ideeën van de kinderen is nog maar de vraag. Ook wijzen Rik en Loore Schreurs in hun artikel over de werking van gemeenteraden op het gevaar dat beleidsmakers zich schuilen achter die par-

ticipatievorm.³ Ze vinden het voldoende dat de raad er is, de inhoud en het participatief gehalte ervan laten vaak te wensen over. Zo ervaren jongeren vaak dat er met hun voorstellen niets gebeurt. Een minimumvereiste is wel dat het werk of de voorstellen van jongeren bekeken wordt. De stimulans om aandacht te schenken aan het werk van jongeren is noodzakelijk. Sinds het kinderrechtenverdrag is participatie echter een *recht*. Zoals reeds gezegd is daardoor niet elk initiatief waarbij we kinderen betrekken van een even hoog participatief gehalte. Ook zal omwille van dit recht in een of ander verdrag deze trend niet van de ene op de andere dag omgezet worden in een principe, een vanzelfsprekendheid. Onze *mentaliteit* moet eerst veranderen. Deze moet passen in een emanciperende samenleving die openstaat voor de stem van elkeen, ook van kinderen. We moeten leren inzien dat een kind ook zin moet geven op zijn manier, dat een kind moet leren op welke manier samen met volwassenen te zorgen voor een betere samenleving voor elkeen. Volwassenen moeten niet bang zijn van “kinderen aan de macht”, want daar gaat het niet om. Het gaat om leren samenwerken, leren verantwoordelijkheid opnemen binnen een maatschappij die bevolkt wordt door een grote variëteit aan mensen met wiens behoeften stuk voor stuk rekening moet gehouden worden. En het is hierbij aan de overheden om mensen te sensibiliseren rond dit thema en nieuwe en door-dachte structuren en methodieken aan te bieden en te ontwikkelen om deze mentaliteitswijziging kracht bij te zetten.

Rome is niet gebouwd op één dag

Dat het revolutionaire artikel 12 een serieuze mentaliteitsverandering noodzaakt, spreekt voor zich. Wat men wel eens wil vergeten is het feit dat elk nieuw concept en de verwezenlijking ervan niet gespaard kunnen blijven van de nodige verwickelingen, die op zich stimulerend zijn voor het optimaliseren van de uiteindelijke doelstelling. Leren participeren gaat met andere woorden met vallen en opstaan, zowel voor de kinderen en jongeren zelf als voor de begeleidende volwassenen. Volwassenen verwijten de jeugd wel eens onvoldoende normbesef te hebben, maatschappelijke regels aan hun laars te lappen, onvoldoende geïnteresseerd te zijn in politiek,... Hoe kan het ook anders? Wanneer wij als volwassenen kinderen niet van jongs af aan actief betrekken bij hun leefomgeving, hoe kunnen wij als volwassenen dan verwachten dat jongeren maatschappelijke betrokkenheid ervaren, laat staan zich schikken naar de maatschappelijke regels? Volwassenen verwijten het “mislukken”⁴ van participatiemomenten vaak aan de jeugd zelf. Volwassenen menen dat jongeren ongeïnteresseerd zijn in of niet competent zijn om op een adequate manier te participeren aan de samenleving. Misschien ligt het falen van sommige initiatieven wel voor een groot deel bij de volwassenen zelf. Misschien passen zij niet de juiste methodieken toe of hebben ze niet de capaciteiten om met kinderen te communiceren. Ook volwassenen moeten leren samenwerken met jongeren. Zij moeten niet enkel gewillig vallen, maar zeker durven opstaan. Een onderzoek ter staving.

Een onderzoek van Unicef heeft uitgewezen dat kinderen vinden dat volwassenen moeten leren luisteren naar en leren praten met kinderen.⁵ We geven uit dit onderzoek twee voorbeelden van uitspraken van kinderen die in zo'n kindergemeenteraad gezeteld hebben. Een schepen vermeldde tijdens een kindergemeenteraad het aantal inwoners in de gemeente (10.000). Wat later legde hij uit dat de gemeente voor het ophalen van het huisvuil jaarlijks 25 miljoen frank uitgaf. Een jongere vroeg zich af waarom hij niet het bedrag per inwoner of per huis vermeldde. Een andere jongere vroeg hoeveel de gemeenschap uitgeeft voor het lager onderwijs van een kind gedurende een jaar.

De boodschap is dat een kind een kind blijft. Wanneer volwassenen zich bewust worden dat kinderen anders zijn en van de manier waarop ze anders zijn, dan pas zullen volwassenen de juiste manier ontdekken om kinderen te helpen hun maatschappelijke positie te verstevigen.

Van negatieve energie naar positieve energie

Vaak wordt de hedendaagse jeugd verweten een rebellerende jeugd te zijn, of aan de andere kant een maatschappelijk apathische jeugd. De jongerencultuur beschouwt men als probleemcultuur. Deze cultuur zorgt ervoor dat het steeds moeilijker wordt om zich bewust te zijn van de positieve mogelijkheden van jongeren. Dit beeld wordt sterk in de hand gewerkt door de negatieve belichting van jongeren in en door de media. Anderzijds kan je er ook niet omheen dat een aantal grote-mensen-problemen zijn weg naar onze jeugd gevonden heeft. Zo zag ik onlangs een reportage over depressieve kinderen. Ook de schietpartijen door jongeren zijn te drastisch om te negeren. Door problemen van en met jongeren is het beleid ten aanzien van jongeren ook nog grotendeels gericht op die problemen. De vraag die dit automatisch bij mij oproept is of we jongeren nu net niet op hun mogelijkheden moeten aanspreken in plaats van op hun tekortkomingen? Meer nog, moeten we jongeren niet *meer* mogelijkheden aanbieden, zodat ze zich kunnen profileren als verantwoordelijke zingeverers in plaats van als onverantwoorde relschoppers? Naar onze mening moet het verhogen van de actieve betrokkenheid op zich, gekoppeld aan het aanspreken van jongeren op hun mogelijkheden, de primaire doelstelling zijn van het stimuleren van participatie van jongeren. Het gaat dus in essentie om het geven van maximale ontplooiingskansen en het actief stimuleren van welzijn. Als door zo'n strategie het non-conform gedrag van jeugdigen vermindert, dan is dit – om het cru te stellen – mooi meegenomen. Vast staat dat het uitgangspunt betreffende het stimuleren van participatie niet ligt in het oplossen van problemen of het bestrijden van onwelzijn. Wanneer we toch geconfronteerd worden met situaties die verder liggen op de lijn van probleemwording, dan moet ook nagedacht worden over de manier waarop deze jongeren actief kunnen betrokken bij de oplossing van hun probleem en aangesproken worden op hun mogelijkheden. Zo leert de jongere veel meer dan wanneer hij rechtstreeks en op een repressieve manier op zijn problemen wordt aangesproken.

Vast staat dat er bijna geen *adequaat* aanbod bestaat voor jongeren om zich voor te bereiden op het volwassenleven. Door het gebrek aan een adequaat aanbod is en blijft de maatschappelijke positie van het kind betreurenswaardig. Jongeren worden maatschappelijk verdrongen. Stel jezelf maar eens de vraag hoe een kind spontaan sociale contacten kan aangaan in de drukke verkeerssituatie van vandaag. Een adequaat aanbod bestaat uit een participatief aanbod dat de *mogelijkheden van elk* kind respecteert, maar toch *grensverleggend* is.

Op zoek naar een adequaat aanbod

Een kind is een complex mensje. Het is aan de ene kant een wezen dat voortdurend moet gewenteld worden in warmte en genegenheid van ouders en naaste omgeving en behoefte heeft aan een beschermend milieu. Aan de andere kant moet het ook en in dezelfde mate gestimuleerd worden om het warme nest te verlaten om van de echte wereld te proeven. Een kind moet met andere woorden gestimuleerd worden zelfstandig te beslissen over zijn engagement in de samenleving. Deze stimulans versterkt het geleidelijk emancipatieproces van een kind. De stimulans moet natuurlijk aangepast zijn aan het ontwikkelingsniveau van het kind.

Rechtenparadigma of zorgparadigma?

Is het poneren van rechten de ideale manier om een kind maatschappelijk betrokken te maken? Kan autonomie als grondslag dienen voor het poneren van kinderrechten? Op het eerste gezicht zou je geneigd zijn om hier negatief op te antwoorden omdat kinderen nog niet autonoom *zijn*, ze moeten het nog *worden*. Ook heeft een kind misschien wel meer zorg nodig dan volwassenen dan het ooit op grond van welke rechten ook kan claimen. Verrechterlijking van gezins- en maatschappijverhoudingen leidt ook niet automatisch tot verbetering van de sociale positie van het kind noch tot versnelling van zijn ontplooiing. Omwille van deze redenen zou de optie van een zorgparadigma meer verantwoord lijken.

Schuilt in deze opvattingen echter niet het gevaar voor paternalisme? Wanneer volwassenen enkel oog hebben voor de zorg die ze aan het kind te bieden hebben en bijgevolg kinderen beschermen door op te komen voor het kwetsbare kind (dus *in de plaats van* het kind), lopen deze kinderen dan niet het risico om genegeerd te worden? Wordt de bekwaamheid van kinderen niet onderschat en ondergewaardeerd? Moet een ouder-kind relatie niet een gezagsrelatie zijn die emancipatie mogelijk maakt in plaats van een machtsrelatie die verstikkend en paternalistisch werkt? Is het ethisch niet te verantwoorden om kinderen verantwoordelijke risico's te laten nemen, waardoor ze misschien wel 'foute' beslissingen nemen, – maar wat op zich weer een extra stimulans is om het opnieuw te proberen en te 'leren' – waardoor hun competentie toeneemt? Moeten we met andere woorden geen rechten toekennen *opdat* kinderen en jongeren competent zouden worden en in plaats van rechten toe te kennen *omdat ze nog niet* competent zijn?

Deze laatste vragen duiden op het geleidelijk leerproces dat emancipatie via het toekennen van participatieve oefenmomenten moet zijn. Door het nemen van verantwoorde risico's in het toekennen van participatiemomenten en door stimulering van volwassen deskundigen, zullen emancipatorische grenzen verlegd worden, zonder echter de noodzakelijke grenzen te overschrijden! Waar moeten we die grenzen leggen?

Grenzen zijn verschuifbaar

Je kan natuurlijk nog geen zelfstandigheid verwachten van een zuigeling. Van een vierjarige mag je verwachten dat hij/zij alleen zijn/haar veters kan binden, van een achtjarige kan je al verwachten dat hij/zij alleen een straat oversteekt, van een twaalfjarige dat hij/zij alleen naar huis fietst en van een tiener dat hij/zij een probleem in (al) zijn complexiteit kan aanschouwen. Dit duidt erop dat het nemen van zelfstandige beslissingen een *geleidelijk proces* is. Het groeit naarmate de leeftijd vordert. Het in staat zijn om zelfstandige beslissingen te nemen komt dus niet zomaar. Het impliceert dat *volwassenen dit proces stimuleren*. Zoals reeds gezegd moet deze stimulatie aangepast zijn aan het *ontwikkelingsniveau* van het kind. Je kan met andere woorden een driejarige na school niet alleen de weg naar huis laten zoeken. Toch zullen we even verder zien dat door oefening met deskundig begeleide participatiemomenten grenzen kunnen verlegd worden. *Risico's nemen* is de boodschap!

Verwijzend naar het emancipatiebegrip kunnen we ons de volgende vragen stellen. Hoe ver kan het nemen van risico's gaan? Wanneer wordt het nemen van risico's onverantwoord? Aan de andere kant moet je je ook afvragen of en wanneer dit geleidelijk proces wordt geremd door overbescherming? Wanneer wordt *macht overbodig*?

De grenzen die wij zoeken zijn verschuifbaar. Het is moeilijk om te spreken over een welomlijnde grens inzake participatieve momenten omdat men spreekt van een geleidelijk proces. En dit proces kent een vluchtig bestaan omdat het steeds evolueert of zou moeten evolueren. Wanneer wij als volwassen samenleving dus de juiste *methodieken* ontwikkelen en de juiste *structuren* aanbieden inzake participatieve momenten, kunnen grenzen verlegd worden en kan met andere woorden het proces versneld worden. Dit proces wordt versneld door het individu *verantwoorde risico's* te laten nemen in zijn participatieve ontwikkeling en wordt afgeremd door het gebruiken van *macht* over een individu die *overbodig* is. Macht is dus goed wanneer ze niet overbodig is en risico's zijn goed voor zover ze niet onverantwoord zijn. Wanneer je in het achterhoofd houdt dat kinderen in staat moeten gesteld worden om te participeren *opdat* ze competent gemaakt zouden worden, ligt de overbodigheid van de macht in het niet aanbieden van kansen om dit te realiseren. De onverantwoordheid van de risico's ligt dan uiteraard in het niet aangepast zijn van de participatie-activiteiten aan het ontwikkelingsniveau van het kind. Een kind heeft goede zorgen nodig van een volwassene. Het heeft meer goede zorgen nodig wanneer het om een jong kind gaat dan wanneer het om een ouder kind gaat. Dit wil echter niet zeggen dat een

jonger kind minder nood heeft aan zelfstandigheid en maatschappelijke participatiekansen. Het aanbod moet misschien wel op een gelijkwaardige manier verdeeld worden onder elke leeftijdscategorie of ontwikkelingsniveau. Laten we even verduidelijken met concrete voorbeelden.

Vóór ongeveer de leeftijd van twaalf jaar neemt de psychologische ontwikkeling van een kind toe. Op ongeveer twaalfjarige leeftijd is een kind volgens studies van PIAGET psychologisch in staat om intellectueel en moreel complexe situaties in te schatten en daarover op een 'volwassen' manier te reflecteren.⁶ Vanaf de leeftijd van twaalf jaar is een kind dus in min of meerdere mate in staat om zich te profileren in de maatschappij. Het aanbod van de maatschappij moet dan ook present zijn. De idee van kindergemeenteraden, leerlingenraden,... is dus zeker verantwoord vanaf de leeftijd van ongeveer twaalf jaar. Toch ben ik van mening dat participatie van kinderen op ongeveer elke leeftijd mogelijk is. Het gaat er in het geval van een zeer jonge leeftijd uiteraard niet om via het analyseren van een complex probleem een oplossingsstrategie uit te denken. Het gaat om participatie aangepast aan het ontwikkelingsniveau van het kind. Een mooi voorbeeld hiervan is het Snaterproject.⁷ Snater leert kinderen hoe ze zich in hun dagelijkse omgeving rond een probleem of zelfgekozen thema kunnen organiseren. Het gaat niet alleen om groepjes tieners die werken rond actuele problematieken zoals het vluchtelingenprobleem. Het gaat ook om kleutergroepjes die zich op hun manier rond voor hen interessante thema's bezighouden.

Volwassenen kunnen dus de ontwikkeling van een kind stimuleren door het verantwoorde risico's te laten nemen. Risico's laten nemen is de ideale stimulans om iemand *in staat te stellen* te leren (eventueel van gemaakte fouten). In het aanleren van zelfstandige handelingen *balanceert* men dus steeds op een punt waarin men niet zeker is of men het kind risico's moet laten nemen waardoor een kind sneller leert of het kind bescherming moet bieden waardoor het kind wel geen risico loopt op het maken van de foute beslissing maar aan de andere kant ook minder de kans krijgt autonoom te leren zijn. Kinderparticipatie moet gestimuleerd worden *opdat* kinderen competent zouden gemaakt worden. Het recht op participatie wordt niet toegekend *omdat* ze reeds competent zijn. In dit laatste schuilt meteen het gevaar voor overbescherming en betutteling, waardoor de ontwikkelingskansen sterk ondermijnd worden. Wij kunnen dit aantonen met een voorbeeld inzake motorische ontwikkeling.⁸ Het gaat om het ontwikkelen van de elementaire motorische vaardigheid 'klimmen'. In dit voorbeeld zal je merken dat deze vaardigheid tot stand komt door de wisselwerking tussen de *omgeving* en de *groeivende* vaardigheden van het kind. In de manier waarop opvoeders een kind de trap leren opklimmen, bestaan veel variaties. Er zijn ouders die hun kind willen beschermen tegen het risico om van de trap te vallen, door het plaatsnemen van traphekjes. Er zijn ook ouders die principieel tegen het plaatsnemen van traphekjes zijn. Zij zijn van mening dat hun kinderen van jongs af aan leren beseffen dat ze voorzichtig moeten zijn in de buurt van een trap en dat ze zo snel mogelijk de vaardigheden moeten leren. Traphekjes werken in dat opzicht

averechts. Ondanks de grotere risico's konden kinderen zonder traphekjes sneller en beter de trap beklimmen. In de opvoeding staan ouders voortdurend voor dit soort keuzes tussen bescherming en het nemen van risico's tot stimulans van zelfstandigheid. Wanneer mag een kind alleen de straat oversteken? Wanneer mag het alleen naar school fietsen? Inzake maatschappelijke participatie moeten wij als volwassenen ook onze kinderen durven laten 'klimmen' en hekjes van de trap van de maatschappij wegnemen. Ook hier moeten volwassenen de *omgeving* (lees: *samenleving*) zo inrichten dat jongeren gestimuleerd worden in hun maatschappelijke ontwikkeling. Net zoals het aanleren van motorische vaardigheden, staat het aanleren van maatschappelijke vaardigheden in interactie met de omgeving. Het aandeel van die omgeving inzake maatschappelijke ontwikkeling is een zeer belangrijke factor, zoals hieronder zal blijken.

Afhankelijke onafhankelijkheid

Op welke leeftijd is een kind in staat welke handeling te stellen? Een eenduidig antwoord hierop zou té ver gaan. Zowel de cognitieve competentie als de aard van de zelfstandige handeling spelen een rol bij het aankunnen van die handeling. Aan de andere kant is en blijft een kind een kwetsbaar en afhankelijk iemand. Het toekennen van rechten doet deze kwetsbaarheid en afhankelijkheid niet teniet. Er is sprake van een overgangsgebied waarin zelfstandigheid groeit. En het zijn dan de volwassenen die hun kinderen dienen te helpen om in deze fase ervaring op te doen en vaardigheden te ontwikkelen. Deze fase wordt gekenmerkt door *afhankelijke onafhankelijkheid*: *het kind leert zich steeds zelfstandiger gedragen maar is daarbij afhankelijk van een of andere vorm van ondersteuning door volwassenen*. Kinderen hebben die steun nodig omdat er veel kennis nodig is over de complexe maatschappelijke structuren en instellingen om zelfstandig verantwoordelijkheden te kunnen dragen. Omdat ze nog voor een groot deel afhankelijk zijn van volwassenen zijn ze ook erg beïnvloedbaar. Ze kunnen slachtoffer worden van misleiding en aan allerlei gevaren blootgesteld worden. Een antwoord op dit slachtofferschap biedt onder andere de brochure "Stapstenen" die wil dat communicatie van kinderen met volwassenen op een respectvolle manier gebeurt waardoor er een openheid gecreëerd wordt, zodat kinderen vlugger hun ouders in vertrouwen gaan nemen als er iets scheelt.⁹ De preventiecel van het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Brussel wil in haar project FILO KIDS de Brusselse jongeren in de mogelijkheid stellen om zelf hun omgeving te vormen, door in eerste instantie personen die werken met deze jongeren de techniek van het filosoferen met jongeren aan te leren, om zo in tweede instantie de ware noden en behoeften van jongeren te vinden.¹⁰ Ook het Snaterproject laat zien dat het aandeel van volwassenen zich beperkt tot een louter *ondersteunende* functie. De begeleiding kan in het begin wel zeer intensief gebeuren (toch moet erop gelet worden dat steeds gewerkt wordt rond een initiatief van de kinderen zelf, dat zij het werkschema bepalen, dat zij de timing bepalen,...), maar moet naarmate het project vordert subtieler worden en mag nooit bevoogdend zijn. Het is de bedoe-

ling dat kinderen uiteindelijk zichzelf kunnen organiseren en zelf de relevante volwassenen kunnen inschakelen in het werken rond hun thema. Ook mogen oefenmomenten in maatschappelijke participatie niet louter informatieuitwisselingsprogramma's zijn. Kinderen moeten ook iets aankunnen met de informatie die ze krijgen. Een terechte kritiek op de kindergemeenteraden is het feit dat aan kinderen uitvoerig uitgelegd wordt hoe een gemeenteraad werkt. Daarenboven wordt naar de mening van deze kinderen gevraagd in aangelegenheden waarin gemeenteraadsleden *denken* dat kinderen interesse hebben. Kinderen krijgen echter geen ruimte om te experimenteren met deze nieuwe verantwoordelijkheid. Ze kennen dus wel de regels van het spel maar mogen ze niet toepassen. Zelf een probleem aankaarten tijdens de gemeenteraad zit er immers dikwijls niet in.

Wij benadrukken hier nogmaals dat een strakke leeftijdsgrens eigenlijk een vertekening van de werkelijkheid is. Het in staat zijn een eigen mening te vormen is een geleidelijk proces dat afhankelijk is van vele factoren. Om dit aan te tonen betrekken we een onderzoek van VAN WAMELEN.¹¹ Zij deed een omvangrijk onderzoek naar de opinies van kinderen tussen 9 en 13 jaar over echtscheiding en over de positie van kinderen daarbij. Het gaat om een Nederlands onderzoek waar de leeftijdsgrens voor het horen van kinderen ook op 12-jarige leeftijd is getrokken. De respondenten waren Nederlandse kinderen, waarvan voor het grootste deel de ouders niet gescheiden waren. Zij beschrijft hoe moeilijk het was voor de kinderen om een standpunt te geven over de rechten van ouders en kinderen bij een echtscheiding. Ze beseffen welke loyaliteitsproblemen dit met zich mee kan brengen. Dikwijls blijken ze niet op de hoogte van de gevolgen van een echtscheiding. Zij constateerde dat ouders verwickeld in een echtscheiding niet met hun kinderen praten over de gevolgen die een echtscheiding kan hebben. Toen de onderzoekster vroeg naar het recht op scheiding en het concept van co-ouderschap vonden de meeste kinderen dat beide moeten kunnen. Wanneer ze de vragen zo formuleerde dat ze betrekking konden hebben op de eigen situatie waren de meeste kinderen niet te vinden voor beide concepten. Dit duidt erop dat kinderen ambivalent zijn bij het geven van hun mening en dat de antwoorden sterk afhangen van de formulering van de vraag. Wanneer VAN WAMELEN hen vroeg of kinderen jonger dan twaalf jaar (het grootste deel van de respondenten) in staat waren om te zeggen bij welk van beide ouders ze het liefst zouden verblijven, aarzelden de meesten. Zij waren overwegend van mening dat jonge kinderen meestal nog niet door hebben wat er aan de hand is, dat ze de situatie nog niet begrijpen.

Uit dit onderzoek blijkt volgens ELBERS niet dat een kind van tien jaar niet even goed moet gehoord worden dan een twaalfjarige. Ergens moet echter wel een einde komen aan het terugschroeven van de leeftijdsgrens. Hoe jonger kinderen zijn, hoe meer afhankelijk ze zijn van informatie van volwassenen. Dit betekent meteen dat ze ook veel kwetsbaarder zijn en daardoor veel meer vatbaar voor suggestie en manipulatie.

Wij zijn akkoord met de stelling van ELBERS dat er geen scherpe (leeftijds)grens kan getrokken worden

inzake het in staat zijn een eigen mening te vormen. Er is ergens, in zulk een gevoelige materie die toch een zekere verantwoordelijkheid op de schouders van het kind legt en veronderstelt dat het kind de gevolgen van zijn beslissing kan overzien, een grens nodig. Toch denken wij dat die grens op een veel lagere leeftijd kan getrokken worden, als wij als samenleving en in concreto de direct betrokkenen (ouders, rechters, maatschappelijk assistenten,...) meer moeite doen om op een adequate manier het kind te informeren en te bevragen. Zoals reeds gezegd is het kind zeer afhankelijk van de informatie die het krijgt van de betrokken volwassenen. Waarom praten ouders niet met hun kinderen over de gevolgen van een echtscheiding, waardoor zij op een min of meer onderbouwde manier een beslissing kunnen nemen? Wij zijn ons terdege bewust van de extreme gevoeligheid van de kwestie en de pogingen van beide ouders om op een heel subtiele manier de voorkeur naar de betreffende ouder te doen uitgaan. Maar bewijst dit niet nogmaals dat wanneer een kind op een zo objectief mogelijke manier (wat omwille van de gevoeligheid van de kwestie bijna onmogelijk is) informatie krijgt en omwille van de goedhartigheid van beide ouders niet gemanipuleerd wordt en het kind ook niets verweten wordt, het kind niet een mooie mening zal kunnen formuleren? Ligt het niet voor een groot deel aan onze manier van omgaan met kinderen die het kinderen moeilijk maakt om voor hun mening uit te komen? Bevestigt het doodzwijgen van de echtscheidingskwestie de beschermingsgedachte niet? Ook vanuit de rechters is het nog maar de vraag of zij op hun beurt 'in staat zijn' om kinderen te horen.

Zoals reeds gezegd in het onderzoek van VAN WAMELEN is het antwoord van kinderen sterk afhankelijk van de formulering en de reden van de vraag. Ook kinderen boven de twaalf jaar en zelfs volwassenen zijn nog gevoelig voor manipulatie. Als kinderen in de toekomst meer oefenmomenten krijgen in maatschappelijke participatie zal hun morele ontwikkeling er ongetwijfeld op vooruitgaan. Zo zie je maar weer dat *overbodigheid van macht* subtieler is dan je denkt. Participatie zal ook mogelijk zijn vanaf jonge leeftijd, aangepast aan de mogelijkheden van het kind maar steeds met als doelstelling te oefenen in participatie en dus *risiconemend*, maar enorm leerrijk vanuit ontwikkelingsperspectief. Misschien moet het horen van jonge kinderen ook wel mogelijk gemaakt worden die op een manier aangepast is aan de mogelijkheden van het jonge kind. Is het niet de manier van bevragen die de doorslag zou moeten geven? Is het niet ons respect voor de *gelijkwaardigheid* (dit is geen *gelijkheid!*) van het kind dat ons inzicht moet versterken over het betrekken van kinderen bij de totale maatschappij?

Conclusie

Deze laatste vragen zetten aan tot nadenken. En dat is de bedoeling. Het is niet in *de mate van* participatie, maar in *de manier waarop* men een kind leert participeren, dat men moet rekening houden met het geleidelijk proces dat een kind aflegt in zijn groei naar volwassenheid. Dit proces kan aangesterkt worden

door onze houding ten opzichte van onze kinderen te veranderen. Grenzen inzake participatieve ontwikkeling kunnen nog een reuzensprong verlegd worden. Als wij, als samenleving, ons aanbod aan jongeren meer verantwoord risicovol willen inkleuren door hen onder onze ondersteunende begeleiding te laten experimenteren met participatie, zullen kinderen vlugger verantwoordelijk gesteld kunnen worden. Het is dus aan de samenleving om te doorzien dat het leren participeren van jongeren ook essentieel een *leer*proces is. En leren gaat met vallen en opstaan, niet alleen voor jongeren maar zeker ook voor ondersteunende volwassenen. De overbodigheid van machtsaanspraken van volwassenen ligt dan ook in dit halsstarrig vasthouden aan het beschermingsdenken. Bescherming is oké, maar het mag niet neigen naar overbescherming, waardoor het kind onmondig gehouden wordt, niet leert opkomen voor zichzelf en bijgevolg later niet voor een eigen inbreng in de samenleving kan zorgen. Maatschappelijke participatie is daarom ook de ideale manier om zich de normen en waarden van een emanciperende maatschappij eigen te maken, waardoor aanpassing aan de maatschappij bevorderd wordt. Door jongeren aan te spreken op hun mogelijkheden en door een aanbod te creëren waarin ze in hun *dagelijkse omgeving* ondersteund en gestimuleerd worden om die mogelijkheden in daden om te zetten, verhogen we het welzijn van onze kinderen. In deze dagelijkse omgeving moeten de fundamenten gelegd worden voor maatschappelijke participatie. Allerhande raden zoals leerlingraden, kinderpalementen, cliëntenraden gaan voorbij aan de doelstelling van participatie: *elke* jongere moet zich leren emanciperen in de maatschappij. Misschien is het onderwijs de geschikte plaats om jongeren actieve maatschappelijke betrokkenheid bij te brengen. Dan moet het echter wel zijn leerplan wijzigen en bijgevolg meer aandacht gaan besteden aan het echte leven in plaats van aan het boekenleven. Hoe dan ook, het staat vast dat de samenleving moet zoeken naar manieren om het aanbod af te stemmen op de participatieve behoefte van elk kind.

Lieve SAENEN

NOTEN

- ¹ Het recht wordt veruitwendigd in artikel 12.1 van het Internationale Verdrag voor de Rechten van het Kind: "De Staten die partij zijn, verzekeren het kind dat in staat is zijn eigen mening te vormen het recht die mening vrijelijk te uiten in alle aangelegenheden die het kind betreffen, waarbij aan de mening van het kind passend belang wordt gehecht in overeenstemming met zijn leeftijd en rijpheid."
- ² Volgens WALGRAVE is emancipatie een proces naar een zo groot mogelijke zelfstandigheid in het beslissen over de aard van zijn engagement in de samenleving.
- ³ L. SCHREURS en R. SCHREURS, "De kinderprovincieraad en kindergemeenteraden in Limburg. Kinderparticipatie in de praktijk" in E. VERHELLEN (ed.), *De maatschappelijke positie van kinderen. Lezingenbundel 5*, Gent, RUG, 1996, 304-306.
- ⁴ Mislukken is echter een groot woord met een overwegend negatieve betekenis. Hier wordt het gebruikt met het oog op zoeken naar constructieve oplossingsmogelijkheden.
- ⁵ E. CASMAN, "Participatierechten van kinderen: de Kindergemeenteraden in België in *Unicef en de rechten van het kind*, Studievoormiddag naar aanleiding van de 50ste verjaardag van UNICEF, Brussel, 11 december 1996, 25.
- ⁶ J. PIAGET, "De psychologie van het kind" geciteerd in F. SPIES-SCHAERT en E. VERHELLEN, *Rechten van kinderen. Jongerenombudsfuncties. Een onderzoek inzake algemene preventie in de jeugdbescherming. Cahier 2*, Universiteit Gent, 1986, 37.
- ⁷ J. VAN GILS, "Kinderparticipatie – sociale participatie: een exemplarische benadering" in E. VERHELLEN (ed.), *De maatschappelijke positie van kinderen. Lezingenbundel 5*, Gent, RUG, 1996, 281-297.
- ⁸ E. ELBERS, "De verschuivende zone tussen zorg en zelfstandigheid", in C. VAN NIJNNATTEN (ed.), *Kinderrechten in discussie*, Boom, Meppel, 1993, 81-101.
- ⁹ ONDERZOEKSCENTRUM KIND EN SAMENLEVING, *Stapstenen naar kinderrechten*, Brussel, Ministerie van Cultuur, Gezin en Welzijn, 1998, 1-19.
- ¹⁰ COMITE VOOR BIJZONDERE JEUGDZORG BRUSSEL, "FILO KIDS, Stem geven aan Brusselse kinderen", *Welwijs* 1998, jg. 9, nr. 1, 37-38.
- ¹¹ E. ELBERS, "De verschuivende zone tussen zorg en zelfstandigheid", in C. VAN NIJNNATTEN (ed.), *Kinderrechten in discussie*, Boom, Meppel, 1993, 81-101.

PRATEN OVER DRUGS: EEN UITNODIGING TOT KWETSBARE COMMUNICATIE

Een tijd geleden bereikte me, via een vriendin die lesgeeft in een middelbare school, de uitnodiging om over drugs te komen spreken voor vijfde- en zesdejaars (ASO). Ze stelde me de vraag omdat ze wist dat ik, als uitloper van een tweajaardurend megadancingonderzoek², een beperkt kwalitatief onderzoek had gedaan naar *niet-gebruikers*³ binnen de harde kern van de megadancingbezoekers.⁴ Precies die invalshoek interesseerde haar omdat binnen haar school het drugfenomeen aanwezig was, doch in beperkte mate. Helaas was het die minderheid die vaak de meeste aandacht kreeg, want geef toe... wat is er nu interessant aan een niet-gebruiker...

Deze vaststelling binnen de school sluit bovendien aan bij mijn eigen onderzoekservaring. In het megadancingonderzoek maar ook in heel wat andere onderzoeken⁵ blijkt telkens weer dat slechts een minderheid van de Vlaamse jongeren op een meer dan eenmalige manier met illegale drugs bezig is. Toch is het steeds weer die minderheid die de aandacht trekt. Denk maar aan krantenkoppen als 'drie op tien jongeren gebruikt'; terwijl er ook had kunnen staan: 'zeven op tien Vlaamse jongeren gebruikt geen illegale drugs'. Erger is het nog te moeten vaststellen dat het beleid ten aanzien van jongeren vaak gestoeld is op een extreme minderheid van de jongeren. Een duidelijk voorbeeld hiervan is het beleid dat in België werd gevoerd ten aanzien van megadancings. Terwijl ruim negentig procent van de megadancingbezoekers uitging zonder problemen te maken (d.w.z. ze gingen één à twee avonden per weekend weg, bezochten daarbij één dancing in een straal van dertig kilometer van hun woning en gebruikten geen illegale drugs), werd een zeer repressief beleid gevoerd ten aanzien van megadancings. In concreto bestond het beleid uit razzia's en – tijdelijke – sluitingen. Dit betekende dat een grote groep jongeren werd gestraft om een spreekwoordelijke groep 'rotte appels'... alsof het voetbal zou worden afgeschaft omdat er een kern hooligans bestaat...

Twee grote valstrikken

Om deze 'spreekbeurten' te kunnen voorbereiden werd aan alle vijfde- en zesdejaars gevraagd om minstens één vraag (anoniem) op papier te zetten. Deze werden ingezameld en aan mij bezorgd. Ik herkende er een aantal grote thema's en tegelijk grote valstrikken in.

1. Productinformatie

Een eerste pak vragen ging over productinformatie. Dit soort vragen noem ik een valstrik omdat voor jongeren, zeker voor vijfde- en zesdejaars, die zich daar echt vragen over stellen heel wat informatie beschikbaar is, dit gaande van boeken in de bibliotheek tot

folders van allerlei organisaties tot lezingen door hulpverleners en/of politie.

Ik noem dit soort vragen dan ook een valstrik omdat het voor mij duidt op een interesse die niet echt diep zit (anders had men de info al gevonden) en/of op een gemakkelijke manier om over drugs te praten, nl. door te praten over waar het eigenlijk au fond niet om gaat, door te praten over de producten in plaats van over de manier van er mee om te gaan. Mijn antwoord op dit soort vragen is dan ook steeds verwijzen naar een goede informatiefolder.

2. Legale/illegale drugs – Soft/hard drugs

Deze thema's komen het meeste voor in de vorm van: 'Maar alcohol en tabak zijn toch ook drugs' en 'Maar een joint is toch niet schadelijk'. Ik noem dit soort vragen valstrikken omdat ze gemakkelijk een voor-tegen debat uitlokken. Op die manier wordt een echt gesprek, echte communicatie vermeden. Dit is veilig want dit is een algemene discussie; we hoeven niets over onszelf bloot te geven. Het is het soort gemakkelijke communicatie (en dus ook verleidelijk voor een spreker) waarbij een persoonlijke confrontatie uit de weg wordt gegaan.

Bovendien is dit debat ook op een andere manier een valstrik. Er wordt te vaak gedaan alsof het legaliseren van iets, iets verandert aan de werkelijkheid en/of problemen oplost. Niets is echter minder waar. Denken we maar aan alcohol. In België is alcohol volstrekt legaal, doch alcoholverslaving (in zijn vele gradaties) vormt nog steeds dé belangrijkste verslaving in België. Daarenboven krijgen bepaalde fenomenen of problemen soms minder aandacht als er een wetelijk kader voor bestaat. Denk maar aan abortus. Eind jaren tachtig, begin jaren negentig was dit nog een groot strijdthema. Na de abortuswet hoor je hier echter nog bitter weinig van... alsof een meisje of vrouw die voor de keuze staat niet eenzelfde strijd doormaakt.

Help mij, help mij, uit de nood...

Ten slotte was er een derde groep vragen, nl. wat te doen als je te weten komt dat iemand illegale drugs

gebruikt; wanneer is iemand verslaafd en wat te doen als je ziet dat iemand verslaafd is. Dit thema verwoordt volgens mij zeer goed de onmacht, ook bij jongeren,⁶ om met illegaal druggebruik om te gaan. Het is niet iets gewoons om mee om te gaan, anders zou dit soort vragen niet komen. Zo hoor je jongeren niet vragen wat ze moeten doen als ze merken dat een vriend of vriendin een lief heeft. That's part of live... illegale drugs – gelukkig – nog steeds niet.

Deze onmacht wordt volgens mij in de hand gewerkt doordat illegaal druggebruik als iets aparts wordt beschouwd. Het risico bestaat dat het op die manier een zaak van (semi-)specialisten wordt. Dit is jammer omdat we weten dat jongeren nog steeds de meeste invloed hebben op elkaar. Dat deze invloed bestaat in de negatieve zin weten we allemaal. 'Ze sleuren elkaar mee', 'er bestaat groepsdruk', enz. Ook bij (illegaal) druggebruik speelt deze invloed. Zo weten we dat vrienden een belangrijke rol spelen in het beginnen gebruiken van legale maar zeker ook illegale drugs. De eerste keer wordt meestal aangeboden door vrienden ('probeer het ook eens') en niet zozeer door een onbekende dealer. De meeste jongeren beginnen niet in de eerste plaats te gebruiken omdat ze nieuwsgierig zijn naar een bepaald product, maar wel omdat de gelegenheid zich voordoet en meestal is dat in aanwezigheid van één of meerdere vrienden of jongeren die men kent. Groepsdruk (impliciet – bijv. een joint wordt rondgegeven in een groepje – of expliciet – 'je moet dat ook eens proberen' –) speelt hier een zeer belangrijke rol. Het is moeilijker om neen te zeggen tegenover vrienden omdat je daar iets te verliezen hebt, nl. de vriendschap.

Wat vaak niet geweten is en veel minder benadrukt wordt, is dat jongeren ook in andere zin, in de positieve richting, invloed hebben op elkaar.⁷ Jonge mensen vallen in eerste instantie terug op hun vrienden als ze met iets zitten, eerder dan dat ze naar hun ouders stappen of naar een leerkracht. Jongeren nemen ook gemakkelijker iets van andere jongeren dan van zgn. volwassenen. In het megadancingonderzoek bleek bijv. dat jongeren die drugs gebruiken iets zelden over gebruik bij anderen als ze de indruk hadden dat het 'verkeerd aan het lopen was', concreet was dat dan vaak als ze merkten dat vrienden niet alleen meer tijdens het weekend gebruikten, maar ook tijdens de week.

Gezien deze preventieve kracht die bestaat tussen jongeren onderling is het een spijtige vaststelling⁸ dat er zeer weinig communicatie is tussen gebruikers en niet-gebruikers. Deze laatsten weten wel dat sommigen gebruiken, maar ze hebben er weinig vriendschapsbanden mee. Op die manier wordt communicatie moeilijk en wederzijds gaan zeer makkelijk vooroordelen ontstaan: de niet-gebruikers zien gebruikers vaak als stoerdoeners en de gebruikers zien de niet-gebruikers vaak als bangeriken en/of moraalridders.⁹

Kwetsbare communicatie: een uitweg uit de impasse

Dé grote uitweg is volgens mij dus communicatie. Niet zomaar communicatie, geen voor-tegen debat, geen stoefcommunicatie¹⁰, maar kwetsbare communica-

tie. Kwetsbare communicatie betekent in de eerste plaats communicatie vanuit de eigen (kwetsbare) ervaring. Al te vaak stopt een gesprek tussen ouders en kind over drugs met de frase: 'Maar jij rookt toch ook en dat is toch ook een drug'. De reactie hierop is dan vaak: 'Ja, maar dat is toch iets anders, dat kun je toch niet vergelijken'. Het is de discussie van legaal versus illegaal geconcretiseerd. Op die manier ontstaat echter geen gesprek over *waar het om gaat* en het risico bestaat dat na enkele herhalingen van dit soort 'strijd-communicatie' het onderwerp taboe wordt.¹¹ Een ander antwoord op: 'Maar jij rookt toch ook', is 'Ja en ik zie inderdaad dat ik niet zomaar meer kan stoppen; dat ik langzaam grenzen verleg, enz. enz.'. Dit soort gesprek is echter een kwetsbaar gesprek en dus ook een moeilijk gesprek.

Dit soort gesprek is bovendien een gesprek over grenzen en een gesprek over genot. Te vaak wordt dit soort debatten gevoerd in termen van voor of tegen: 'Ne joint, dat zouden ze toch moeten toelaten, hé'. Waar de realiteit echter vaak om draait is om de grenzen die je trekt, waarom je die trekt en of je je eraan kunt houden. Al te vaak wordt gedaan alsof illegale druggebruikers geen grenzen meer zouden hebben. Dit is echter evenmin waar als voor de legale druggebruikers. Beiden hebben grenzen en beiden gaan er wel eens over.

In het megadancingonderzoek bleek bovendien dat illegale druggebruikers zich vaak vragen gingen stellen wanneer ze merkten dat ze over hun eigen grenzen gingen (in concreto betekende dat vaak dat ze ook tijdens de week gingen gebruiken). Op dat moment is echter té vaak alle communicatie met niet-gebruikers al verbroken. Jongeren voeren onder elkaar wel eens voor-tegen discussies over drugs, maar op een bepaald moment zijn 'de standpunten' duidelijk en wordt het onderwerp begraven. Ouders weten meestal niets van het gebruik af, dus is het voor jongeren een bijna onoverbrugbare kloof om op dat moment een gesprek aan te knopen met hun ouders... het is alsof je als meisje moet gaan vertellen dat je zwanger bent zonder dat je ouders wisten dat je een lief had ...

Kwetsbare communicatie is dus praten over grenzen. Meteen brengt dit ons bij het thema van verslaving, een onderwerp waarover zeer veel vragen waren. Ook bij verslaving gaat het om grenzen; het gaat om 'over grenzen gaan'. Bij verslaving duiken meestal negatieve termen en beelden op: men heeft zijn drugs nodig, men is afhankelijk, enz. Te vaak wordt vergeten dat verslaving ook in belangrijke mate gaat om genot; niet voor niets spreken we over genotsmiddelen. Verslaafd ben je aan het genot, de positieve aspecten, de rest neem je erbij.

De druk van 'het moeten genieten' ligt in onze maatschappij bovendien behoorlijk hoog. De vrijetijdindustrie heeft de laatste decennia de jongeren meer dan ooit ontdekt en biedt hen een beeld aan van jongzijn dat o.m. wordt gekenmerkt door 'cool'-zijn en steeds klaar voor een nieuwe kick (denk bijv. aan recente rages zoals benji-springen). In reclames is het leven van jongeren één grote party; uitbundigheid is troef. Dat deze druk van het moeten genieten ook meespeelt bij illegaal druggebruik blijkt uit volgend citaat van een megadancingbezoeker: "Als je uitgaat, ge amuseert u. Ge weet op voorhand, 'k ga mij amu-

seren. Terwijl anders, ge gaat uit en ge zegt, 't is te hopen dat ik mij zal amuseren. Maar als je dat pakt, dan ben je 100% zeker."

Weerbaarheid heeft met andere woorden veel te maken met het leren omgaan met genot en genieten. Kwetsbare communicatie betekent dan ook spreken over genot en de plaats die dat inneemt in je leven. Dit trekt meteen het gesprek over drugs open naar een gesprek over genot. Deze manier van spreken biedt meteen een ruimer kader. Het gaat niet langer om druggebruik of niet, maar ook om luxe, geld, tv, uitgaan, reizen, relaties, seksualiteit, enz. Ieder van ons moet hiermee (leren) omgaan, ieder van ons moet m.a.w. (leren) omgaan met genot. Het gaat dus ieder van ons aan en precies daarom biedt het een basis voor communicatie, geen communicatie meer over voor of tegen (want dan moet je tegen genot zijn), maar een communicatie vanuit de eigen levenservaring, een kwetsbare maar tegelijk sterke communicatie. Bij deze nodig ik jullie uit!

Conny VERCAIGNE

NOTEN

² VERCAIGNE C. (1995), *Jeugd tussen (sub)cultuur en business. Een onderzoek naar megadancings, house en de last van de recreatie*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie (uitgeput). Een 'populaire' vertaling van het rapport verscheen bij het Davidsfonds: Vercaigne C. (1996), *Megadancings en housemuziek*, Leuven, Davidsfonds.

³ VERCAIGNE C. (1996), *Wel houser, niet gebruiker. Verkennend onderzoek naar harde-kern housers die geen illegale drugs gebruiken*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.

⁴ Het was trouwens een triestige vaststelling dat we voor dit onderzoek geen middelen kregen vanuit de overheid. Niet-gebruik is immers geen probleem en geen probleem betekent geen geld. Uiteindelijk vonden we de nodige middelen in de privé, nl. bij Quality Disco (d.i. een vereniging van discotheekeigenaars die wilden werken aan een beter imago van de dancings).

⁵ LAMBRECHT P., e.a. (1996), *Middelengebruik in de hoofdstad, de hoofdstad van middelengebruik? Onderzoek naar het gebruik van genotmiddelen, alcohol, medicatie en illegale drugs in relatie tot de vrijetijdsbesteding van jongeren van 12 tot 22 jaar in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel*, Brussel, V.U.B.; LEMMENS M. (1994), 'Het druggebruik bij de Vlaamse schooljeugd. Een overzicht van recente bevolkingsenquêtes bij schoolgaande jongeren', in: *Journal Club*, nr. 3, p. 4-21.

⁶ Deze onmacht leeft trouwens ook zeer sterk bij ouders en leerkrachten.

⁷ Een project dat vanuit deze positieve invloed die jongeren op elkaar hebben wil werken is peer-education.

⁸ Deze vaststelling maakten wij in het megadancingonderzoek.

⁹ Nochtans weten we uit het onderzoekje bij niet-gebruikers dat de redenen om niet te gebruiken niet zo principieel zijn, vaak gaat het om zeer concrete dingen, zoals veel sporten, geen controle willen verliezen, daar gewoon geen behoefte aan hebben, het te duur vinden.

¹⁰ Gebruikers in het megadancingonderzoek zeiden vaak dat er onder hen over drugs gepraat werd, doch dit ging meestal niet verder dan stoefverhalen; 'ik heb dit weekend dat genomen en dat was wawh'; negatieve ervaringen werden meestal verzwegen. Ook als onderzoeker kreeg ik eerst uitvoerig alle positieve aspecten voorgeschoteld en pas na doorvragen kwam dan soms een minder prettige ervaring ter sprake.

¹¹ Dit risico bestaat niet enkel als het om illegaal druggebruik gaat. Een ander domein dat té vaak taboe wordt, is bijv. relaties en seksualiteit. Ouders die gescheiden zijn en al dan niet met iemand anders samenwonen of ouders die nog samen zijn, maar waar heel wat spanningen en problemen zijn, durven vaak niet meer over een duurzame relatie of trouw praten. Schuldgevoelens tegenover de kinderen spelen hier sterk mee alsook de angst als reactie te horen 'jij moet daar iets over zeggen; je bent zelf gescheiden'.

HET LEVEN IS HIER

Jongeren in de publieke cultuur*

Ik iets vertellen over jongeren? Ik ben 41, hooggeschoold en niet echt arm. De voorbije jaren heel wat veld- en basiswerk gedaan, soms ook met jongeren. Maar altijd het gevoel dat wat ik schreef, hùn stem niet sterker maakte. Het gewriemel met teksten en goede bedoelingen, het leidt vaak tot het tegendeel van wat bedoeld wordt. Wie ben ik dat ik iets te vertellen zou hebben over jongeren in de stad?

“Wie ben ik dat...” Misschien is het een goede beginvraag. Hoe is het mij vergaan – opgroeien? En hoe vergaat het “hen”?

De getemde wereld

Ik ben zeven, acht jaar. Aan de kerk staat een plaasteren beeld voor een metershoge grot. Scherpe stenen, ruwe mortel en binnenin – onder de voeten van Maria – ons kamp. 's Zaterdags gaan we er spelen: ikzelf, mijn broers Jan en Lieven en soms Philipe, de zoon van de elektricien. Als we 's avonds naar huis spurten, win ik soms maar als het donker is, win ik altijd. Als het donker is, zit Monster mij op de hielen. Monster is bloeddorstig en mijn adrenaline haalt het op de spiermassa van mijn oudere broers.

Elke week zitten we onder de schrammen. Elke week het verplichte bad in een teil op de gootsteen van de veel te kleine keuken. Hoe meer schrammen, hoe langer de stoomketel op het vuur blijft. Daarna televisie: *Mission Impossible*. De opdracht staat op een bandje dat na het beluisteren zichzelf vernietigt. Ze zijn met vier, de baas lijkt op een Duitse schlagerzanger, er is een zwarte die allerlei hightechspullen bedient, een knappe vrouw en een soort Jerommeke. Samen vinden ze altijd de oplossing. Samen kijken we TV, in “familieverband”. Het is de enige avond dat ik mijn vader zie nietsdoen. Morgen is het zondag, dat betekent: mis, boterkoeken en 's namiddags opa die zijn sigaar komt roken. Het is 1965. Vier jaar later komt opa 's nachts langs. De Amerikanen zijn op de maan en de televisie zendt rechtstreeks uit. Opa vindt het onvoorstelbaar “dat ze dat in Hollywood zo kunnen trukeren”. Als verlengstuk van de open haard maakt de TV van de wereld daarbuiten een verteerbare saus. Wat er in de huiskamer gebeurt, valt nog tamelijk goed samen met wat er elders aan de hand is. Zo blijft alles herkenbaar. Zelfs de sciencefiction. Zelfs ruimtevaart, de hippies, de oorlog in Vietnam.

Ik ben twaalf jaar en we zijn verhuisd. Opa komt niet meer langs. Er is geen kerk meer. Geen grot. Mijn spurt-palmares is in elkaar gezakt want de truc met het monster werkt niet meer. Het is de vroege jaren '70. Mijn vrienden wonen nu elders. ‘Thuis’ is een verkaveling aan de rand van een dorp dat ik nooit zal leren kennen. Het kadaver van J.F. Kennedy is nog warm als over heel het land nieuwe autostrades en tunnels zijn naam krijgen. Naast de Kortrijkse Kennedylaan verschijnen De Hallen, een megalomaan tentoonstel-

lingspark. Bij de opening van de Ring rond Kortrijk mogen alle schoolkinderen er een middagje fietsen, later doen wij het met vrienden nog eens over, illegaal. Niemand houdt ons tegen en niemand noemt ons crimineel. Ik ga naar school in een kleinburgerlijke stad, braaf kind van hardwerkende middenklassers. Het St-Amandscollege is de grootste en meest prestigieuze school. We krijgen er Latijn en cultuurgeschiedenis, maar over economie leer ik niets. Ik word achttien en ik weet niet dat voor West-Vlamingen zwart geld en zakendoen deels synoniemen zijn. Thuis zie ik soms een Antwerpenaar, een grote meneer met een snor, een zakenman die schaakspeelt met vader. Deze man is niet grof zoals ik dat ken bij enkele ooms, hij is niet ruw zoals de mannen in het achterinzaaltje bij de haarkapper. Deze man uit Antwerpen is arrogant, voor mij een totaal nieuwe en bijzonder interessante eigenschap. Soms wint hij bij het schaken, soms verliest hij, maar altijd is hij de baas. Van de wereld weet hij alles, ongetwijfeld ook hoe je met geld omgaat. Daarover vertelt vader nooit iets.

De buitenkant, een obsessie

Wat is er vreemd? Wat is vertrouwd? Ik kan het steeds minder afmeten aan wat ik al ken. Ik word twintig en vader is niet meer de baas. Ik kies zelf wat ik wil, doorgaans braaf want braaf gekweekt, soms ook roekeloos. Ben ik veranderd of is het de wereld? In Leuven woon ik in een gemeenschapshuis, samen met ex-gevangenen. Ik leer er heel andere dingen dan op de unief. Mijn vader zegt dat concurrentie goed is voor de economie en dat staatsbedrijven slecht zijn, maar als hij zelf ziek wordt en later met brugpensioen gaat, praat hij anders. Praten wij anders. De dingen zijn anders dan ze lijken; anders dan we leerden. Ik woon niet meer thuis, ik woon zelfs niet in Leuven of niet alleen daar. Sommige mensen wonen in de gevangenis. Voor andere mensen is winkelen een vorm van uitgaan. Het enige wat blijft is dat mijn individueel traject ook dat van anderen is: ook zij beslissen zelf met wie ze omgaan, waar ze wat ondernemen en met wie. Wat er met mij gebeurt, spiegelt zich ook in mijn omgeving. Vlaanderen zelf verandert. Locaties worden

adressen. Adressen worden plekken waar steeds nieuwe dingen kunnen gebeuren, steeds nieuwe mensen wonen of verblijven, werken, recreëren, consumeren. Zowel in de stad als op het land verliezen vaste plaatsen hun vaste functie. Lokaliteit en activiteit raken van elkaar losgekoppeld. Fabrieken, kantoren en pretparken strijken neer waar ze plaats vinden. Shoppingmalls, themaparken en toeristische attracties maken van de Vlaamse Ruit een tapijtmetropool met mensen, goederen, diensten die op elk moment van om het even waar komen en even hectisch op zoek zijn naar nieuwe markten en doelgroepen. In deze stad, schrijft André Loeckx, is geen plaats meer voor gelaagdheid en geleidelijke transformatie. "Sensatie en spektakel vervangen het geheugen, verwachting verdringt herinnering. In het metropolitische gaat achter de glans van het oppervlak wellicht geen diepte meer schuil." (Uyttenhove, 1993, p. 281). Wat ik thuis aan betekenissen geleerd heb – traag, complex en gelaagd – vind ik niet meer terug in de buitenwereld.

Wat jongeren meemaken en vertellen, verschilt daar niet zoveel van. Dat geldt ook voor jongeren uit achtergestelde wijken, waar het metropolitane onversneden het dagelijks leven binnentuimelt. Youssef, jeugdmedewerker uit Molenbeek zegt:

"Mijn ouders waren, hoe zal ik het zeggen, ze waren beleefder. Ze letten meer op wat ze zegden. Alleen dat al, die beleefdheid. Wijzelf en onze vader, hoe we met elkaar omgaan. Wijzelf, wij zijn opener, want alles wat de buitenkant betreft, dat interesseert onze ouders niet. Voor hen is dat niet verplicht. Maar bij ons! De buitenkant, da's een obsessie, want – je kunt dit hebben, je kunt dat hebben." (Blondeel, 1996b, p. 70).

Allicht hebben achtergestelde jongeren over de stad meer te vertellen dan wij, weten zij nauwkeuriger hoe globalisering er binnensluipt. Neem nu Jaime, ook een Molenbekenaar. Met zijn vader kan hij goed praten maar toch is er iets loos. Er is teveel vrijheid, vindt Jaime, vooral omdat de vrijheid zomaar cadeau wordt gedaan alsof ze zeggen, "hier, trek er uw plan mee". Je moet uitleggen hoe ze werkt, de vrijheid. Hij vergelijkt zijn woonplaats met de stad Berlijn van voor 1989, toen de muur er nog was:

"Ze verblinden ons met allerlei spullen en wij met ons bescheiden leventje, kinderen van arbeiders, wij hebben zin om het te hebben. En dus stelen we, ja, doorgaans stelen we. (...) In Berlijn waren het de communisten die een muur bouwden om zich te beschermen tegen de afgunst die ze zouden kunnen voelen. Hier zijn het vooral de rijken die bang zijn. Van bestolen te worden. De rijken willen niet dat we te veel op hen gelijken." (Blondeel, 1996b, p. 132).

Integratie is voor deze Spanjaard een zeer relatief begrip. Toch weet hij waar het over gaat: ten tijde van het interview is hij animator in een jeugdhuis, een plek waar behoorlijk zware kerels over de vloer komen. Gevaarlijk, ja, maar ook ontgoocheld:

"Al die problemen die zich opstapelen, het ene na het andere – het draait erop uit dat ze helemaal niets meer doen, de jongeren. En als ze iets ondernemen, is het iets slechts, want iets constructiefs doen brengt toch niets op. *Ca leur rapporte rien de faire du bien.*" (Blondeel, 1996b, p. 124)

En zo gaat het maar door. Jaime verwisselt zes, zeven keer van school. Ergens in het middelbaar heeft hij een klastitularis die vaak te dronken is om les te geven. Het zoontje van de leraar is terminaal, vader stort zich in de drank, maar blijft wel lesgeven. Iedereen wist dat, zegt Jaime, maar niemand deed er iets aan.

Hot streets, cold dwellings

Kan ik zelf iets zeggen over deze wijken? Ik loop er vaak rond, maar altijd keer ik terug naar mijn veilige plek. Ben ik spreekbuis en hoe dan? De voorbije jaren zie ik kunstcentra moeite doen om hiphopgevoels de leefwereld van het getto in te palmen. Mode en muziek recyclen armoedebeelden tot die een identiteitswaarde krijgen. Zus en zo ben je geloofwaardig. *Streetcredibility*. De onmiddellijke stedelijkheid schotelt in de verbeelding voor wat ze in de feiten afwijst. Want ter plekke is er niets veranderd.

De decors voor multimedia-spelletjes mogen dan geïnspireerd zijn op achtergestelde wijken, de wizzkids-programmaschrijvers wonen alsnog elders. Daar, in Suburbia, is het wooncocon steeds veiliger, maar ook armer aan ervaring en betekenis. De intiem opgestapelde goederen bieden imago en comfort maar geen volheid. Het veilige binnen wordt er steeds afhankelijker van een spectaculair buiten, allengs met steeds hogere doses angst, flinkheid en normaliteit. De hang naar extreme ervaring en 'echtheid' raakt echter niet ingevuld. Integendeel, het buiten wordt steeds nadrukkelijker bezet door een semi-fictionele wereld die met onvoorstelbaar gemak werelden creëert en bestaande werelden recycleert. Media brengen de permanente oorlog, het nieuws lijkt steeds meer op terreur, er is de volgehouden dreiging van het perverse, de wereld en zelfs de natuur zijn onbeheersbaar, virussen bedreigen alle soorten communicatie. En die ene excursie naar de 'echte' wereld eindigt voor velen toch in het pretpark, de georchestreerde safari, het geleide stadsbezoek.

Volkswijken zijn daar in bijna alles het tegendeel van. Hier valt 'buiten' nog grotendeels samen met de dagelijkse ervaringswereld, minder aangetast door een spektakelmachine. De volheid van fysieke gebeurtenissen – zo onbereikbaar voor de gegoede en/of geïntegreerde burger – is hier kwistig voorhanden. En hoe?! Het leven gaat er niet echt op vooruit en als er eens iets gebeurt, is het zelden leuk. Agressie is er een deel van de omgangsvorm. Woede. Je verliest je werk. Er is ruzie thuis. Op straat is het ruig. Net die dingen blijven onzichtbaar voor wie er niet woont.

Ook in deze wijken blijft de ervaring dubbelzinnig. Het fysieke, dagelijkse leven wordt ook hier belaagd met spectaculaire beelden. Weg willen, elders willen zijn, extreem rijk of beroemd – de verbeeldingsmachine vindt hier allicht een nog diepere voedingsbodem. Toch is de partituur anders, de sleutel waarin geschreven wordt. Die sleutel zelf kennen we nog niet maar we weten wel dat sommige (migranten)kinderen zeer competente strategieën ontwikkelen. Sommige jongeren en hun families slagen erin om 'thuis' – de wijk, de vriendenkring, het sociale netwerk – comfort te creëren zonder afhankelijk te worden van een

spectaculair of sensationeel exterieur. De evasiedrang en angst worden dan juist geen drijfveren, integendeel. Wie zo'n mensen ontmoet heeft, hoopt dat er naar hen geluisterd zal worden, dat ze alle ruimte krijgen.

“Ze staan daar zo te zwijgen”

Kunnen de bewoners van Suburbia – ondermeer wijzelf, welgestelde burgers – iets vertellen over deze jongeren? Is er een inclusief gesprek mogelijk dat deze jongeren insluit in plaats van ze verder onzichtbaar te maken? Een begin van een antwoord – misschien een ontkennend – vinden we in de fysieke ervaringswereld van de jongeren zelf. Welke stad bewonen ze? Waar komen ze (niet meer)? Wie of wat zoeken ze op? Het eigen veldwerk toont enkele indicaties, dingen die deels door ander onderzoek bevestigd worden.

1. Wie in deze wijken woont en arm is, komt bijna niet meer elders. De wijk en de straat worden steeds duidelijker en fysiek bezet. Dat is eigenlijk niet nieuw. Ook vroeger waren haven- en volkswijken behoorlijk ruig – de publieke ruimte was er het belangrijkste leefdomein. Vechten was – zoals spelen – een vorm van afstand houden: dit is onze wijk, ons café, mijn lief. Poten af. Buiten gij!
2. Trajecten buiten de woonplaats zijn lastig. Wie een broek moet kopen, naar het ziekenhuis gaat of solliciteert, troont een vriend(in) mee. Zotgedraaid van de zenuwen, nog voor je er aankomt. Een kleine tegenslag, een verkeerd woord en hops: ambras. Wie de film *'La Haine'* zag, herkent zo de scènes.
3. Vrees voor de onbekende buitenwereld neemt af als de buitenwereld exclusief wordt. Sjieke en onbereikbare milieus zijn soms de beste plek om tijdelijk te verdwijnen. Leila, een jonge vrouw uit Kuiregem, koopt haar kleren in de Brusselse Nieuwstraat maar heel soms gaat ze naar de Avenue Louise. “Ik haat die straat maar ik kan er helemaal onder de mensen verdwijnen. Hier ben ik geïntegreerd, ook al weet ik niet goed wat ik moet doen.” (Blondeel, 1998, p. 49)¹
4. Plaatsen als de Louiselaaan en erbij horende galerijen zijn blijkbaar niet echt exclusief. Er komen zoveel mensen, er gebeuren zoveel uiteenlopende dingen dat de plek een vorm van stedelijkheid genereert. Door het volume en de schaal van de plek heerst er een zekere neutraliteit. Je kan er ‘zonder reden’ vertoeven, kopen is geen must, kijken is gratis. Leila is niet de enige die zo'n plaatsen opzoekt, Brussel is niet de enige stad waar zo'n neutrale plekken nog aanwezig zijn.
5. Toch blijft de wijk het territorium waar de meeste activiteiten zich afspelen, zij het niet om het even waar. Soms kiezen jongeren systematisch die plekken die de metropool vergeten is: leegstaande gebouwen, parkings, *wastelands*. Vaak plaatsen waar de rijke, snelle stad aanschuurt tegen het trage weefsel van lokale winkels en wijkvoorzieningen. Dus niet in maar vlakbij het metrostation. Aan de ingangen van de eigen wijk. Bij bruggen, boulevards en invalswegen. Niet in de fitnesszaak maar er vlakbij.

6. Soms worden schrale plekken zichtbaar toeëigend: vandalisme, versperringen, graffiti, dichtgetimmerde ramen. Veel vaker blijven de tekens verborgen en verloopt de toeëigening impliciet. Het kerkportaal is nog steeds kerkportaal maar 's avonds ook ontmoetingsplaats voor kleine drugs-transacties. De binnenkoer van een sociaal woonblok wordt één keer per week een openlucht clubhuis van tien, twaalf jongeren.

7. De regel blijkt te zijn: we spreken daar af waar we zelf een goed uitzicht hebben, kunnen kijken zonder zelf bekeken te worden. Sociale en visuele controle – door wie dan ook – wordt snel ervaren als dwang en inbreuk. Vanuit een centrale plek – een plein, een portaal, een achterkant – maken verschillende groepsleden lussen, trajecten van enkele tientallen minuten die elkaar deels overlappen. Het bereik van wat men ziet en weet, wordt op die manier versneld en exponentieel vergroot.
8. Zelfs als groepjes geen bendes worden, blijven de omgangsvormen beperkt tot leden van de eigen groep. Om culturele of andere redenen gaat men niet op het caféterras zitten maar er vlak naast. Men is er één keer slecht bediend en dat wordt jarenlang onthouden. Jongeren klagen erover dat behalve hun afkomst ook de armoede op hun gezicht te lezen staat. Daarom liefst zelf onzichtbaar blijven. Ofwel terugplooiën op de eigen kring, licht ontvlambaar ten aanzien van ‘vreemden’.
9. Vaak worden er letterlijk geen woorden gevonden. “Ze staan daar aan de tramhalte”, zegt een vrouw over Turkse jongeren in Gent, “ze doen mij niets maar ze staan daar zo te zwijgen”. Hoe anders als er wel contact ontstaat. Iemand schiet in de lach, iemand struikelt en wordt overeind geholpen, iemand vraagt 's avonds laat de uurregeling van de bus. “*Mais t'as vu ça! Madame, elle n'a même pas peur de nous!*”.

Wijken zijn niet schraal omdat er achtergestelde groepen wonen; ze werden onherbergzaam omdat er alleen nog gewoond wordt. Neutrale voorzieningen zoals bibliotheken, culturele centra, filmhuizen, bankcontacten of telefooncellen – vaak is er niets van dit alles. Waar het neutraal-economische wel nog aanwezig is – bakkers, marktkramers maar ook leerkrachten, ziekenhuizen of postkantoren – wordt er niet zo massief gezweven. Is er wel nog interactie – het begin van stedelijkheid.

Publieke cultuur: de stad in de wijk brengen

Op het welzijnscongres vertelt iemand het verhaal van een beeldenpark in Brugge. Tieners gaan er regelmatig spelen en hoewel ze 'r niets kapotmaken, wordt na een tijdje hun de toegang tot het park ontzegd. Een publieke en neutrale ruimte, vindt de spreekster, wordt geprivatiseerd tot een museum voor ‘echte’ toeristen en kunstminnaars. De anecdote is helaas nog de regel: lokale overheden treden niet op als regisseurs van de stadsruimte. Te vaak nog laten ze de markt zijn gang gaan, het recht van de sterkste groep. In onze cultuur heeft die sterkste bijna altijd exclusieve bedoelingen en wordt publieke ruimte eigenlijk gepri-

vatiseerd. En privatiseren betekent hier: minder gebruikers, minder activiteiten, minder heterogeniteit. De sterkste hoeft niet altijd een private instantie te zijn, soms is het ook een OCMW, het stadsbestuur zelf of een huisvestingsmaatschappij. In de Gentse wijk Briel werd het prachtige binnenplein van een OCMW-complex de voorbije jaren steeds meer afgesloten voor gebruikers van buiten het complex. De betrokkenen vonden alsnog geen goede omgangsvormen om de ruimte wel heterogeen en meervoudig te gebruiken. De vraag is niet of lokale overheden de kansarmoede kunnen beheren – dat kunnen ze waarschijnlijk niet. De vraag is of we weer neutraliteit in deze wijken kunnen brengen. Jongeren zo goed als volwassenen klagen erover dat alles in hun omgeving *verwelzijnd* is. Een groeiend aantal basiswerkers ziet dit ook, maar lijkt gevangen in de formele opdracht om met lokale riemen te roeien en alsnog het ergste te voorkomen. Inclusiviteit betekent níet alleen dat de buurtwerker met de jeugdwerker samenwerkt. Ook de leerkracht, de handelaar moeten aan tafel en op termijn liefst ook de vastgoedmakelaar. Inclusiviteit betekent níet dat de wijkbewoners zich integreren – het is zelfs schandelijk deze eis te blijven herhalen. Wat ik jongeren zie doen en hoor vertellen, leert mij iets anders: we hebben behalve armoedebeheer een kleine veertig jaar niets in deze wijken gedaan. We hebben vier decennia lang gekozen voor een welvaartsbeleid ten gunste van de modale, individuele huishoudens.

Inclusiviteit betekent dat we de stad weer in de wijk brengen. Het betekent ondermeer dat strategische locaties – op het knooppunt tussen de snelle, metropolitane stad en het lokale weefsel – met zorg worden vormgegeven. Dat er behalve trekpaard-functies ook brede programma's komen met een neutraal karakter. Kindercrèches, cafetaria, internetcafé's, aantrekkelijke opleiding en vorming. Dat jeugdwerk zich verder kan toeleggen op culturele strategieën en niet alleen op verdoken welzijnswerk en disciplineren. Inclusiviteit betekent dat stedelijk beleid opnieuw een agendapunt wordt voor heel de Vlaamse regering en geen technische aangelegenheid. Dat de maatschappelijke discussie over solidariteit en draagkracht niet weggemoffeld wordt onder *communautaire* of verzuild steekspel. Niet de sociale zekerheid dreigt onbetaalbaar te worden maar de zorg voor het maatschappelijk verkeer zelf. We kunnen het economische niet in deze wijken brengen als we met zijn allen deze stadsdelen liever links laten liggen. Deze cultuur ombuigen, beperkt zich níet tot een apart jeugd domein.

Veel zal afhangen of ook gegoede burgers verleid kunnen worden tot zoiets als een publieke cultuur. Kunnen er opnieuw beelden ontstaan over een publiek domein dat níet angstwekkend is? Kunnen we een publieke cultuur hervinden die behalve neutraal bij momenten ook feestelijk is?

Misschien nemen jongeren die plekken in die de rijke, individuele huishoudens als overschot zijn gaan beschouwen: schrale plekken maar ook winkelcentra, scholen, galerijen of kelders. Misschien kan het ook niet anders en zijn jongeren vooral met publieke cultuur bezig waar die het meest verwaarloosd werd. Waar het verschil tussen zwijgen en spreken het grootst is. De vrienden goedendag zeggen. De ouders bezoeken. Je broertje bijles geven. Een comfortabel en ge-

lukkig “binnen” – de familie, de wijk, de vriendenkring – zonder de hunker naar een angstwekkend of paradijselijk buiten. Zou het kunnen dat die jongeren en volwassenen gangmakers zijn, dat ze de publieke cultuur opnieuw vormgeven? Als we elkaar dat verhaal vertellen en het lang genoeg herhalen, wordt het zoals we het dromen. Gaan we nog echt iets van hen leren.

Paul BLONDEEL

NOTEN

- * Dit artikel verschijnt in het najaar 1999 ook in het verslagboek van het Vlaams Welzijnscongres over/met jongeren, Kortrijk, 18 en 19 februari 1999 (in druk).
- LOECKX André, De stad lezen, In: UYTENHOVE Pieter, *Tussen kant en wal, de negentiende-eeuwse gordel van Antwerpen, elementen voor een cultuur van de stad*. pp. 279-281, Antwerpen 93 - Open stad 1993.
- BLONDEEL Paul, *Op afstand aangewezen. De toeëigening van publieke ruimte, strategieën en opvattingen van bewoners in Oud-Molenbeek, Bijlagen*, Vlaamse gemeenschapscommissie, Brussel 1996.
- BLONDEEL Paul, *Van zwarte gaten witte maken, aanbevelingen voor de verankering van culturele en artistieke projecten in de stad*. p. 49, vzw Brussel 2000, 1998.

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/leerlingbegeleider 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 Delpoortte maakt een onderscheid tussen enerzijds medische beroepen en advocaten, die een strafrechtelijk gesanctioneerd beroepsgeheim heb-

ben, en anderzijds alle anderen die slechts een 'discrétieplicht' hebben, die niet strafrechtelijk maar wel tuchtrechtelijk gesanctioneerd kunnen 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 multidisciplinaire 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 consultanten".

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 kinderpor-nografie 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 verzuimer 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 betrappen op het gebruik van cannabis, op grond van de deontologische plicht om de belangen van de school te behartigen. En veel di-

recties 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 Lampo 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 uitgehold 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 aan 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 hulpver-

lener 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 oploop 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 vertrouwenartsencentrum 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 delicate 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 beroeps-

geheim zodat zowel PMS-medewerkers als leerling-begeleiders 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 uitoefenen. 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 meegedeeld 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 ge-

pleegd zijn door degenen die de ouderlijke macht uitoefenen (kinder mishandeling).

Monique D'AES

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.

INTERCULTURALITEIT ALS SCHOOLREALITEIT

Naar aanleiding van zijn emeritaat organiseerde Prof. W. Wielemans op 19 oktober 2000 een studiedag rond 'Intercultureel Onderwijs'. Deze studiedag beoogde een reflectie en een uitwisseling van ideeën en ervaringen over wat in vele scholen al enige tijd een dagelijkse realiteit is. Toenemende nationale en internationale mobiliteit en migratie hebben effecten op het onderwijsbeleid, op de school als organisatie van opvoedings- en leerprocessen, op de klaspraktijk. Het is niet evident om op een elkaar verrijkende wijze intercultureel samen te leven. Onderwijs kan vaardigheden en methoden aanleren en kan een interculturele opvoedingsgemeenschap ontwikkelen met daartoe specifieke participatie- en zingevingsmogelijkheden.

Valeer Schodts, directeur van de Diocesane Middenschool te Diest, reflecteerde op een zeer boeiende wijze op de 'interculturaliteit als schoolrealiteit' waarin hij pleit voor *interculturaliteit als een funderend onderwijsprincipe*. De redactie vond dit een geschikte reflectie voor de Welwijs-katern 'Omgaan met verschillen' en neemt hieronder de volledige bijdrage op.

De norm was eenduidig

Honderd jaar geleden moet de schoolwereld er eenvoudig egaal hebben uitgezien. Robuuste bakstenen gebouwen rond een geplaveid plein, omsloten door hoge muren en onneembare hekkens, verborgen jonge meisjes die er op het eerste zicht allemaal hetzelfde uitzagen. Alleszins, men probeerde hen als bewoners van die kazerneachtige gebouwen er allemaal eender te laten uitzien, allemaal jongetjes of allemaal meisjes, allemaal in hetzelfde uniform, allemaal met dezelfde pas, in dezelfde rij naar dezelfde bank. Allemaal dezelfde les gedurende dezelfde tijd, met hetzelfde huiswerk en dezelfde examens. De norm was eenvoudig duidelijk. De standaarddeviatie ten aanzien van de norm was makkelijk te bepalen en te hanteren: 100% van de norm was voor God; 90% voor de leraar; 80% voor de beste leerling. En wie teveel afweek van de vooropgestelde norm op het niveau van kennisinhouden of op het niveau van gedrag of op niveau van het uiterlijk zelfs, die viel af en moest verhuizen naar een stroom of een school van zijn of haar niveau.

Leraren hadden – en hebben soms nog – een vrij duidelijk beeld van de ideale leerling. Het is die leerling die er fysisch goed uitziet, uit een stabiel – liefst middenklasse – gezin komt, die enthousiast meewerkt met alle klas- en schoolactiviteiten, die de huistaken perfect maakt en dat ook nog enthousiast doet, die beleefd, voorkomend en lief is, alles meteen begrijpt, in de uitvoering af en toe een fout maakt en dus de leraar toch nog nodig heeft. Zo'n leerling moest kunnen gekloond worden, denkt hier en daar iemand. De toegelaten marges rond dit ideaalbeeld waren en zijn gekend: wie buiten die marge valt, valt af. Zo eenvoudig was dat, zo duidelijk, zo eenduidig, zo wit-blauw als het uniform, net niet wit-zwart. Zo was dat en zo is dat nog hier en daar in Vlaanderen, in sommige scholen als stille getuigen van een roemrijk verleden.

Elke leerling gelijke kansen geven...

Het beeld heeft lang standgehouden, het beeld van de volprezen, kunstmatig gecreëerde monocultuur van de schoolcultuur die bedoeld was om de jongerencultuur te corrigeren, te remediëren tot de ideaal-gestelde intra muros cultuur, gevoed door het klimaat van de schoolbiotoop, achter de veilige muren van het oninneembare complex. Dit beeld werd langzaam gewijzigd door de gelijke kansenideologie. Elke leerling moest en zou gelijke kansen krijgen. Dit betekende – en dit betekent dikwijls nog – dat elke leerling een plaats moest krijgen aan de startlijn. Niemand mocht worden uitgesloten, iedereen kreeg dezelfde kans. Maar iedereen kreeg ook de opdracht om het 'zelf' waar te maken, op eigen kracht, want dat is toch gelijke kansen geven, dacht men. Maar die zogezegde gelijke kansen bleken een fictie te zijn. Want jongeren verschenen – en verschijnen nog altijd – in totaal verschillende condities aan de startlijn. Sommigen verschijnen met een ultramoderne compleet uitgeruste fiets, anderen met de tweedehandsfiets van een oudere broer, anderen met een fiets zonder ketting, enkelen hebben zelfs geen fiets. De gelijke kansen zijn hier ver te zoeken. En toch slaagden sommigen er in, om zelfs met een kapotte fiets, de eindstreep te halen en hier en daar was er zelfs één die zonder fiets harder liep dan de beste fietser. En deze jongeren dwongen respect af. En langzaam zagen een aantal scholen in, dat gelijke kansen bieden meer inhield dan iedereen aan de startlijn toelaten. Iedereen de kans geven om te leren zwemmen betekent meer dan iedereen een plaats geven aan de rand van het zwembad en dan toekijken wie van de leerlingen, nadat ze in het water gesprongen zijn, aan de andere kant van het zwembad toekomt en hen een zwemdiploma uit te reiken. Iedereen leren zwemmen betekent: zij die niet kunnen zwemmen leren om te zwemmen; zij die gehandicapt zijn of waterangst hebben speciale hulp en hulpmiddelen geven; zij die heel goed kunnen zwemmen, kansen geven om de anderen te helpen. Iedereen leren zwemmen betekent zweminteractie, het

betekent coöperatie, het betekent 'leren' in een multisituationele en multiconditionele context.

betekent: met respect voor iedereen

Scholen die deze gelijke kansentheorie toepassen adopteren de facto 'respect voor iedereen' als een fundamentele waarde in hun waardeplatform.

En dit is een belangrijke stap in het ontwikkelingsproces van de school. Want scholen die de doelstelling 'respect voor iedereen en voor elkaar' formuleren en ook realiseren, leggen de basis voor 'intercultureel onderwijs'. De generator van hun schoolcultuur zal interactie zijn; leerlingen zullen leren door en van mekaar. Dergelijke scholen zullen al doende hun waarden en normen bepalen tegenover waardeverschuivingen in de samenleving, zoals toenemende individualisering, secularisering, veranderende gezagsverhoudingen tegenover bv. kerk en gezin. In dergelijke scholen kan intercultureel onderwijs ontstaan dat inderdaad als doel heeft om leerlingen – en leraren – adequaat te leren omgaan met de diversiteit van de leerlingenpopulatie zoals ze zich manifesteert in kennisinhouden en in interactie.

Deze vorm van intercultureel onderwijs stijgt ver uit boven het intercultureel onderwijs dat voortvloeit uit het minderhedendebat. Maar het komt nog veel te weinig voor. De aandacht voor intercultureel onderwijs wordt nog bijna uitsluitend uitgelokt door de aanwezige verscheidenheid van etnische groepen in de school.

Natuurlijk is het zo dat scholen die een behoorlijk aandeel anderstalige leerlingen kennen in de loop der jaren met hun neus op de feiten zijn gedrukt. Onaangename feiten vaak, niet te vergeten. De scholen moesten een manier vinden om aan spanningen binnen de schoolpopulatie het hoofd te bieden. Die scholen werden brutaal en openlijk geconfronteerd met het feit dat de kunstmatig gecultiveerde monocultuur een fictie is. Die scholen hebben, uit noodzaak, werk gemaakt van intercultureel onderwijs. Er kwam beleid ten aanzien van discriminerende tendensen. Er groeide respect voor andere waarden en normen, voor andere gedragingen, voor andere culturen. En in vele van die scholen groeide meteen ook het inzicht dat er binnen de autochtone populatie eveneens een grote verscheidenheid bestaat. Binnen die populatie worden ook verschillende waarden en normen gehanteerd. Het 'eigen volk' bestaat niet tenzij het bepaald wordt door geografische grenzen, waarbinnen de verscheidenheid dan zeer groot is. De aanwezigheid van allochtone leerlingen heeft een aantal scholen ertoe aangezet om werk te maken van intercultureel onderwijs.

Diversiteit als norm

Maar het al of niet aanwezig zijn van allochtone jongeren is niet het criterium om invulling te geven aan intercultureel onderwijs. Scholen zonder allochtonen kunnen interculturaliteit als een onderwijsprincipe hanteren. Ze kunnen het adequaat leren omgaan met de diversiteit binnen hun eigen populatie als een fun-

damenteel onderwijsprincipe hanteren en het als een methodiek gebruiken in hun onderwijs- en leerprocessen. Coöperatief leren binnen een multi- en interculturele context kan een succesvolle methode zijn van interactief leren.

Maar scholen die het proces van transformatie dat hiermee gemoeid is, beginnen, zien zich voor vele uitdagingen gesteld. De grootste mogelijkheid is het hanteren van een norm. Leerlingen worden nog altijd beoordeeld ten opzichte van een vooropgestelde norm, zeker voor wat kennisinhouden, inzichten en vaardigheden betreft maar ook wat gedragingen en zelfs uiterlijk betreft. Wie afwijkt van de norm krijgt de kans en de hulp om te remediëren, om binnen de voorziene tijd de gestelde norm zo dicht mogelijk te bereiken. Of een leerling op één van die gebieden progressie maakt, wordt alleen in rekening gebracht als die progressie de leerling binnen de horizon van de norm brengt. Maar voor sommige leerlingen gedraagt die horizon zich als een echte horizon. Zoveel te meer moeite de leerling doet om de horizon te bereiken, zoveel te vlugger verwijdert de horizon zich. Progressie telt hier niet mee. De leerling faalt, niettegenstaande de geboekte vooruitgang. Progressieve evaluatie is binnen een normatief geregeld systeem een zeer moeilijke operatie. Eindtermen, b.v. werken normerend. Het is betekenisvol dat ze binnen de B-stroom, de B-klas, het BVL (beroepsvoorbereidend leerjaar), als ontwikkelingsdoelen worden geformuleerd. Daar zijn eindtermen geen normen die moeten gehaald worden, slechts doelen waarnaar progressie moet worden gemaakt. Vanuit het gezichtspunt van de eindtermen worden doelen in de A-stroom als norm gehanteerd en in de B-stroom als horizontaal. Diversiteit is niet gewenst in de A-stroom; in de B-stroom wordt diversiteit als een feit aanzien. Scholen die diversiteit als norm willen hanteren, hebben het bijzonder moeilijk om dat toe te passen binnen het door normen gereguleerd onderwijsbestel. Progressieve evaluatie, zijnde evaluatie die gebaseerd is op de vooruitgang die een leerling of een leerlingengroep maakt, is moeilijk toe te passen als een extern gestelde norm als doel wordt gehanteerd, tenzij het bereiken van die norm niet essentieel is, zoals in de B-stroom én zoals voor sommige vakken, zoals lichamelijke, muzikale en plastische opvoeding. Voor deze vakken wordt diversiteit de facto als norm gehanteerd. Vooruitgang in vaardigheden is hier het ultieme onderwijsdoel. Toch kan dit feit een school helpen om te vorderen op de weg van progressieve evaluatie.

Via methodieken die gehanteerd worden binnen de B-stroom en binnen enkele niet-sanctionerende vakken, worden in de school onderwijsmethoden en evaluatietechnieken ontwikkeld die interactief leren en progressief evalueren ondersteunen.

We zijn, althans hier en daar, op weg om intercultureel onderwijs gestalte te geven. Ik heb de indruk dat scholen met een bescheiden percentage allochtone leerlingen veel meer kans maken om op een gestructureerde wijze aandacht te besteden aan intercultureel onderwijs dan andere scholen. Scholen met een heel hoog percentage allochtone leerlingen hanteren te dikwijls methoden van intercultureel onderwijs als een redplank, als een overlevingstechniek en minder als een bewust gekozen onderwijsprincipe. En scho-

len zonder allochtone leerlingen, de zogenaamde witte scholen, argumenteren: 'multiculturaliteit is niet aan de orde. We hebben geen allochtone leerlingen. Intercultureel onderwijs heeft voor ons een kunstmatig karakter'.

Dergelijke scholen zijn blind voor de interculturaliteit van hun eigen, autochtone populatie. Ze sluiten de ogen voor de diversiteit binnen hun leerlingengroep en hanteren de mythe van de monocultuur. Deze scholen zijn niet zozeer onbekend met, maar eerder immuun voor intercultureel onderwijs. Ze bereiden hun leerlingen niet voor op de multiculturele samenleving buiten hun muren. Want of we nu willen of niet, de samenleving is veranderd en verandert nog steeds. De plurale samenleving is multicultureel en ze vergt meer dan alleen inschikkelijkheid en ruimte voor anderstalige, allochtone nieuwkomers.

Vele andere kwesties omtrent modern burgerschap en de verhouding tussen individuele plichten en collectieve rechten zijn aan de orde. Intercultureel onderwijs kan een belangrijk handvat zijn voor zulke belangrijke aspecten van cultuuroverdracht. Intercultureel onderwijs leert jongeren omgaan met het plurale karakter van de diversiteit van meningen, inzichten, waarden, culturen en normen binnen onze samenleving. Intercultureel onderwijs leert jongeren om die diversiteit als een verrijking en een rijkdom te hanteren.

Om intercultureel onderwijs gestalte te geven, moet de school echter nog andere moeilijkheden overwinnen. Er komt immers tegenwoordig zoveel op scholen af en scholen worden gedwongen prioriteiten te stellen. De school moet zich concentreren op vaardigheden, moet jongeren 'leren hoe te leren', moet jongeren sociale vaardigheden en burgerzin bijbrengen, moet gezondheidseducatie en milieueducatie verzorgen, moet aan verkeersopvoeding en drugpreventie doen, moet participatie gestalte geven en... aan intercultureel onderwijs doen. Als "intercultureel onderwijs" gewoon aan dit rijtje wordt toegevoegd, zal de beleving ervan in vele scholen nauwelijks waarneembaar zijn. Intercultureel onderwijs is niet van dezelfde orde als bv. milieueducatie. Intercultureel onderwijs is een funderend onderwijsprincipe. Het komt er niet zomaar bij, het is de bodem waarop onderwijs gestalte kan krijgen. Diversiteit als norm hanteren is absoluut betekenis geven aan waarden als 'respect voor iedereen, voor ieders eigenheid' en als 'solidariteit binnen gedeelde verantwoordelijkheid'.

Diversiteit als norm hanteren creëert methodieken van coöperatief leren, van interactief leren en van progressieve evaluatie.

Diversiteit als norm hanteren is een sturend onderwijsprincipe.

Diversiteit als norm hanteren leert jongeren zich te socialiseren binnen een plurale samenleving; het geeft hen de kans om deel uit te maken van betekenisvolle relatienetwerken; het geeft hen de kans om dergelijke netwerken te onderwerpen en ver uit te stijgen boven de verengende fictieve monocultuur van het zogenaamde 'eigen-volk' dat de facto niet meer betekent dan de 'al-lerindividueelste eigen huid'.

Intercultureel onderwijs

Intercultureel onderwijs leert jongeren, in het kader van een brede en evenwichtige oriëntatie op mens en samenleving, enig zicht te krijgen op relaties met de persoonlijke en maatschappelijke omgeving, waarbij aandacht wordt besteed aan het kennen van en omgaan met eigen en andermans normen en waarden en aan het functioneren als democratische burger in een multiculturele samenleving.

Deze definitie van Intercultureel Onderwijs is echter niet algemeen verspreid en aanvaard. De inhoud van het begrip Intercultureel Onderwijs varieert van het overdragen van kennis over etnische en culturele groepen tot activiteiten op het gebied van het bestrijden van ongelijkheid. Sommige scholen vatten ICO zelfs op als een apart leer- en vormingsgebied. Er is nogal wat begripsverwarring over de bedoelingen van intercultureel onderwijs. Het inzicht dat ICO een onderwijsprincipe is voor alle leer- en vormingsgebieden en zelfs consequenties heeft voor de contacten met ouders, de samenstelling van het team, de relatie met de omgeving, dat inzicht is te weinig verspreid. Hier ligt een taak voor de overheid, de koepels, de inspectie, de begeleiding en ten slotte voor de scholen zelf om dit inzicht te verspreiden en te verdiepen. Want zolang intercultureel onderwijs aanzien wordt als de zoveelste opdracht voor de school, de zoveelste taak die er weer bijkomt, zolang intercultureel onderwijs niet geduid wordt als een funderend onderwijsprincipe, krijgt het geen kans van slagen.

Op dit moment staan scholen die ICO als onderwijsprincipe willen hanteren, tamelijk alleen. Er zijn van overheidswege weinig initiatieven terzake te bespeuren; vanuit de netten wordt ICO eng gedefinieerd als betekenisvol project om migranten succesvol te integreren op etnisch-heterogene scholen. Er zijn geen indicaties dat de inspectie intercultureel onderwijs als een kwaliteitsaspect beschouwt. En de nascholingsmarkt heeft het veel te druk met alle ICT-toepassingen (Informatie en Communicatie Technologie) om ook maar een klein beetje tijd voor ICO vrij te maken. Nascholing op gebied van ICO is volstrekt marginaal. Nochtans heeft een niet onaanzienlijke groep van scholen in primair en secundair onderwijs zijn weg naar ICO gevonden en een andere groep van scholen is terzake koerszoekend.

Het is intussen ook duidelijk dat intercultureel onderwijs een voorwaarde is voor non-discriminatie. In non-discriminatiepakten die jaren geleden op vele plaatsen in Vlaanderen werden gesloten, is dit meestal over het hoofd gezien. Dit lijkt een cruciale fout te zijn. Het interculturele, waarvan het multiculturele een aspect is, is een gegeven van onze samenleving. En dat is onomkeerbaar. Interculturaliteit is dus per definitie ook een gegeven van de schoolpopulatie, ook in de zogezegde mono-etnische scholen. Intercultureel onderwijs kan dan ook niet anders dan een fundamenteel onderwijsprincipe zijn in elke school om tegemoet te komen aan de schoolrealiteit. Scholen kunnen niet anders dan er werk van maken. Dat hoeft

echter niet in isolement te gebeuren. Ook vanuit andere educaties betreffende milieu, mondiale vorming, kunst en dergelijke, wordt getracht om de opvoedkundige taak van het onderwijs opnieuw of beter te formuleren.

Het lokale onderwijsbeleid als stuwende kracht

Dit is echter voor alles van belang in het kader van lokaal onderwijsbeleid. Daar moeten bestuurlijke afspraken worden gemaakt met multi-etnische en mono-etnische scholen over de betekenis van intercultureel onderwijs. Dat kan alleen als intercultureel onderwijs onmiskenbaar tot de erkende terreinen van lokaal onderwijsbeleid gaat behoren, waar andere convenanten over betrokkenheid en inzet uit kunnen voortvloeien. Dat kan worden waargemaakt in regionale, netoverschrijdende netwerken van scholen die via directiecomités en werkgroepen inzicht verwerven, afspraken maken, trainingen opzetten, contacten onderhouden.

De taak van bestuurlijke overheden, zoals de Vlaamse overheid en de koepels bv., zal niet zozeer zijn om exact uit te leggen wat gedaan moet worden; die 'top-down' benadering zal weinig vruchten afwerpen. Men zal eerder als makelaar moeten optreden tussen de scholen enerzijds en tussen de scholen en lokale, re-

gionale of landelijke organisaties en instellingen die zich voor intercultureel onderwijs sterk maken, anderzijds.

De nieuwe bestuurlijke uitdaging is niet langer puur voorlichtend en ondersteunend; lokaal bestuur moet erin slagen om een forum te creëren waar alle scholen zich willen en kunnen uitspreken over hun visie op intercultureel onderwijs. Dit vereist veel creativiteit en lange adem. Er moet samenwerking tot stand worden gebracht tussen scholen en organisaties van alle slag die discussie over en praktijk van intercultureel onderwijs kunnen bevorderen. Er zal werk moeten worden verzet om ouders en ouderorganisaties hierbij te betrekken. Er zal samenwerking moeten worden uitgebouwd met lokale besturen en hun diensten zoals jeugddienst, sportdienst, preventiedienst, politie en dies meer. Dit gaat veel verder dan uitvoeren wat een bestuurstop voorschrijft om te doen. Het is een totaal andere benadering van besturen.

Lokaal beleid moet en kan meer zijn dan deregulering van overheidsstaken. Het moet het betere antwoord geven op essentiële vragen over de postmoderne conditie waarin burgers leven, interacteren en samenwerken, over ideologische en politieke grenzen heen.

Vlaanderen heeft hier nood aan, Vlaanderen is er klaar voor. Laten we er samen werk van maken.

Valeer SCHODTS

“T’ES UUK NIE ALTET KONTEVERKIERT”

Wijkplannen “Jeugd en Vrije tijd” in de SIF-actiegebieden van Gent

Wijkplannen “Jeugd en Vrije Tijd”: situering

Wijkplannen?

In opdracht van het Gentse stadsbestuur ontwikkelt de Sociale Hogeschool KVMW Gent in een aantal SIF-actiegebieden **wijkplannen**. Sinds 1998 zijn de lokale overheden immers zelf bevoegd voor de ondersteuning van het jeugdwerk met maatschappelijk achtergestelde groepen in het kader van de jeugdwerkbeleidsplannen. Door het wegvallen van de garantieregeling in 2001 worden financiële keuzes helemaal op lokaal vlak bepaald. Het komt er dus voor de stad Gent op aan een duidelijk beeld te krijgen van de vrijetijdssituatie voor kinderen en jongeren in de verschillende wijken. De wijkplannen geven aan welke acties prioritair zijn voor kinderen en jongeren in de wijk.

In het kader van deze opdracht heeft het Gentse stadsbestuur de opmaak van een wijkplan uitbesteed aan een externe procesbegeleider. Oorspronkelijk werd vooral gedacht aan het beter afstemmen van het aanbod van de jeugdwelzijnsorganisaties. Op voorstel van de Sociale Hogeschool KVMW werd de invalshoek verruimd tot “de kansen en moeilijkheden voor kinderen en jongeren in de wijken tijdens de vrije tijd”.

Die visie verduidelijken we in een aantal uitgangspunten.

De kracht, niet de klacht versterken

Het kijken naar jeugd en jeugdbeleid wordt gekleurd door een probleembril. De eenzijdige klemtoon op problemen en tekorten bij jonge mensen geeft sterke impulsen naar een jeugdbeleid dat vooral onwelzijn wil bestrijden. Het beleid dreigt zo te krimpen naar het plakken van pleisters op steeds meer houten benen, wordt hopeloos defensief en bijzonder inadequaat. We willen vertrekken van een *offensieve benadering*, van een noodzakelijk optimisme dat de aanwezige kracht opzoekt en versterkt. Het bouwen aan basisvoorzieningen komt eerst; pas daarna kan gedacht worden aan het uitbouwen van een geïsoleerd probleemgericht project. Pas als we voldoende ruimte gemaakt hebben voor een offensieve benadering, kan een defensieve benadering een zinvolle, aanvullende rol spelen.

Afbakening in tijd en ruimte

We bakenen af in de **ruimte**. We kiezen voor de *wijk* als invalshoek. Het wijkplan moet relevant zijn voor alle kinderen en jongeren in een bepaalde buurt. Deze invalshoek heeft natuurlijk te maken met de algemene territoriale afbakening van kansarmoede. Belangrijker nog lijkt ons dat deze afbakening overeenstemt met de dagdagelijkse leefwereld van nogal wat kinderen en jongeren in een buurt of wijk. Bovendien is een territoriale afbakening op zich neutraal. Dit biedt ons de kans om uit een eenzijdig onwelzijnsdenken te ontsnappen. Wel willen we ons uitdrukkelijk hoeden voor een te eenzijdige beklemtoning van de wijk als leefdomein voor jonge mensen in de stad. Een (groot)stad is niet te herleiden tot de som van wijken of buurten. Een goed uitgebouwd jeugdbeleid in verschillende wijken zal wellicht de noodzaak van een stevig jeugdbeleid op het grootstedelijk niveau versterken. Met dit project kunnen we de nodige impulsen en vragen naar dit niveau sturen.

We bakenen af in de **tijd**. We kiezen voor het tijdssegment van de *vrijheid*. Hamvraag wordt dan: welke vrijetijdsmogelijkheden hebben kinderen en jongeren in deze wijk?

Het lijkt ons essentieel de blik niet onmiddellijk te versmallen tot het jeugdwerk. Vrije tijd is ruimer dan jeugdwerk. Het gaat om ruimte (ruimtes voor kinderen en jongeren en ruimtelijke barrières), aanbod (doelgroepen, diversiteit,...) en het aanwezige netwerk (overleg, communicatie,...). Vanuit een duidelijk zicht op de vrijetijdssituatie, kan het jeugdwerk een expliciete taak in dit tijdssegment opnemen. Ook de link naar de welzijnsfuncties van het jeugdwerk zoals individuele begeleiding en naschoolse begeleiding wordt hoofdzakelijk aan dit tijdssegment gekoppeld. Vanuit een scherpe focus op de vrijetijdsmogelijkheden kunnen we (uiteraard) wel duidelijke vragen of knelpunten vaststellen en signalen geven over de andere tijdssegmenten en beleidsdomeinen, zoals onderwijs. Binnen dit project zal het onze eerste opdracht zijn die tekorten duidelijk te signaleren aan het verantwoordelijke beleidsdomein.

Rol van de overheid: sturen in een netwerk van actoren

Welke mogelijkheden en taken heeft een stedelijke overheid in de sturing van de wijkontwikkeling? Meer en meer dringt het besef door dat op het terrein vele

mensen en organisaties actief zijn die hun rol en verantwoordelijkheid moeten krijgen.

De overheid krijgt een meer bescheiden, maar toch belangrijke rol. Hoe kan een overheid effectief sturen in een meer horizontale relatie met verantwoordelijken en voorzieningen? Voor de overheid wordt het dé uitdaging om prioriteiten te stellen, netwerken te vormen en stimulansen te geven in gewenste richtingen. Welke taak en eisen deze veranderende rol stelt aan de overheid (in concreto: de jeugddienst), wordt een centraal aandachtspunt tijdens het project.

Communicatieve planning

In deze gedachtlijn wordt een wijkplan een dynamisch instrument. We kiezen niet voor een bureau-onderzoek dat in een laatste fase gepresenteerd en getoetst wordt. We leggen de klemtoon op samenspraak over mogelijkheden en tekorten, over prioriteiten en mogelijke aanpak.

We gaan in communicatie met **zeer diverse betrokkenen**: jonge mensen in de wijk, jeugdverantwoordelijken (jeugdwerk, voorzieningen) en andere bevoorrechte getuigen (dekenij, buurtcentrum, wijkagent,...). We vragen de professionele partners in dit onderzoek dat ze hun rol van belangenverdediger voor de eigen organisatie gedurende een beperkte tijd (1 jaar) opzij schuiven. Ze worden gevraagd om tijdens dit project met ons op 'verkenning' te gaan vanuit de rol van bevoorrechte getuige. De communicatieve planning krijgt vorm in het organiseren van een drietal, opeenvolgende **communicatierondes**.

In een eerste ronde stellen we ons bescheiden op. We presenteren een eerste beeld met vaststellingen (wat is), als een voorlopige hypothese en als een prikkel om reacties los te weken. In een tweede ronde stappen we naar onze bevoorrechte getuigen met een meer gethematiseerde oogst van de eerste ronde. In een reeks interviews peilen we expliciet naar knelpunten en mogelijke oplossingen (wat zou moeten).

In een derde ronde is de inbreng van de onderzoeker nadrukkelijker. Een rapport met vaststellingen – doelstellingen – voorstellen per thema worden onderbouwd met argumenten ter discussie voorgelegd.

Eerste wijkplan in Muide-Meulestede: aanpak

In de wijk Muide-Meulestede hebben we in de periode januari tot oktober 2000 een eerste wijkplan uitgewerkt. We beschrijven de aanpak bij dit eerste experiment. Na een verkenningsronde in de wijk wordt vanuit een bestaande werkgroep jeugd een kleine **wijkkern** opgericht met professionele werkers van het buurtcentrum, de stedelijke jeugddienst, het plaatselijk jeugdwerk samen met de onderzoeker van de sociale hogeschool. De onderzoeker legt in de wijk alvast veel informele **contacten** met zeer verschillende mensen en voorzieningen die bezig zijn met kinderen en jongeren tijdens de vrije tijd.

Fase 1: Eerste beeldvorming

Bedoeling van deze fase is een **eerste en voorlopig beeld** te krijgen van de wijk, kinderen en jongeren in de wijk tijdens de vrije tijd en het vrijetijdsaanbod.

Voor de **situering van de wijk** verwerken we samen met de jeugddienst de belangrijkste gegevens over bevolking, speelruimtes en voorzieningen.

Voor de **verkenning van de kansen en de moeilijkheden voor kinderen en jongeren tijdens de vrije tijd** werken we samen met een practicumgroep van 15 eerstejaarsstudenten van de sociale hogeschool. Samen met jongeren uit de wijk gaan ze op zoek naar relevante plekken voor kinderen en jongeren. Daartoe lopen ze op de meest verschillende momenten (week en weekend, overdag en 's nachts) rond in de hele wijk. Ze voeren gesprekjes met kinderen en jongeren, beluisteren reacties van omwonenden. Ze nemen dia's van speelpleintjes, van rondhangplekjes, van activiteiten. Samen met jongeren verwerken ze dit tot een diareeks met een lijst bedenkingen over de "mogelijkheden" en over de "moeilijkheden" voor kinderen en jongeren. Met een aantal sleutelfiguren in de wijk maken we intussen ook een eerste **inventaris van het aanbod**. Niet alleen het jeugdwerk, maar ook het bredere vrijetijdsaanbod en zelfs neutrale voorzieningen als de 'Bollekesfrituur' en een snoepwinkelje voor kinderen komen in dat overzicht. We verwerken reeds **bestaand onderzoek** tot een beknopt overzicht en voeren gesprekken over projecten en plannen in ontwikkeling.

Fase 2: Toetsing en opmaak nota "voorlopige vaststellingen"

Het verzamelde materiaal dient als voorzet tot discussie. We bezoeken een aantal **wijkpanels**: de theetuin met Turkse vrouwen, de open buurtraad, de werkgroep onderwijs, jongeren uit de jeugdclubs en de scouts, de wijkagent, de straathoekwerker.

Tijdens die toetsingsronde wordt het verzamelde materiaal aangevuld, gecorrigeerd en druk besproken. Die gesprekken leiden tot een **nota met voorlopige vaststellingen**. We geven aan uit welke soort "bron" die informatie komt (kinderen of jongeren, onderzoek of eigen observatie...) en waar we zelf kansen/beperkingen zien. Nu krijgen we al een duidelijker zicht op de kernthema's en de hamvragen.

Fase 3: Systematische bevraging

Met de voorlopige vaststellingen bij de hand doet de onderzoeker nu een meer systematische bevraging. Tijdens die **interviews** bij een aantal "bevoorrechte getuigen" verleggen we de invalshoek van vaststellingen naar **doelstellingen**. "Wat zou er moeten gebeuren?" wordt nu de centrale vraag. Die gesprekken starten met een open vraag: "Wat is er de voorbije jaren voor kinderen en jongeren tijdens hun vrije tijd veranderd, hier in de Muide?" We peilen naar positieve veranderingen, daarna ook naar negatieve evoluties. Daarna overlopen we de verschillende thema's uit de voorlopige vaststellingen. Die interviews hebben we met jongeren van Jamclub en scouts, met de wijkagent en buurtbewoners, met Turkse jongens en de straathoekwerker, met werkers van het buurtcentrum. Ondanks herhaalde pogingen kunnen we geen gesprek voeren met een aantal Turkse meisjes in de wijk. De oogst is een inventaris van **wensen en/of tekorten** en suggesties voor een concrete aanpak. Tegelijk krijgen we af en toe nog nieuw materiaal, over een disco die vroeger veel volk uit de wijk trok maar nu gesloten is bijvoorbeeld.

Fase 4: Rapport

Na die bevraging stellen we een voorlopig rapport samen. De thema's worden aangevuld met **doelstellingen**: wat willen we behouden, wat willen we veranderen, wat willen we "uitvinden"? Telkens zoeken we naar voorstellen voor een **concrete aanpak**. Wie kan wat doen, wanneer en hoe? Samen met de wijkkern maken we de voorstellen duidelijker. Aan elk concreet voorstel hangen we ook een "adres" vast.

Ten slotte bekijken wijk- en stads onderzoeker samen de voorstellen uit het rapport nog eens vanuit het perspectief van de stad. Wat zijn overkoepelende thema's? Wat betekent deze wijkplanning voor de stedelijke jeugddienst, voor de sturing van het jeugd beleid ...? Het eindrapport wordt als werkdocument bezorgd aan de stedelijke jeugddienst.

Bedenkingen na een eerste wijkplan

Vele kwesties kwamen tijdens ons werk in Muide-Meulestede aan bod. Een aantal van die thema's hebben volgens ons zeker een relevantie op een bredere schaal. Minstens voor de andere SIF-actieggebieden, wellicht voor de hele stad Gent, misschien ook voor andere steden en voor ons (kijken naar) jeugd beleid. We zetten ze kort op een rij.

Kinderen en jongeren in hun vrije tijd

Doelgroepen aflijnen: de apartheid voorbij?

Het jeugdwerk, het welzijnswerk, de overheid – zeker ook ruimer, onze laatmoderne samenleving – heeft de sterke neiging om de bevolking steeds verder op te splitsen in (sub)doelgroepen. Een doelgroep heeft eigen kenmerken, eigen noden en vraagt een eigen aanpak met eigen, deskundig personeel... Cru gesteld, we vinden voortdurend 'nieuwe rassen' uit.

We willen niet ontkennen dat er geen eigen aanpak nodig kan zijn. Voor jonge mensen is die aanpak vooral gerechtvaardigd omdat ze als 'nog-niet' mensen (kiezers, burgers...) weinig stem hebben in het publieke debat.

We willen wel waarschuwen voor een eenzijdige en doorgedreven segmentering en 'apartheid' in de stad. Tegenover die dynamiek van het verschil willen we op zoek gaan naar de dynamiek van de gelijkheid. Nogal wat maatregelen voor kinderen en jongeren versterken ook de kwaliteit van het leven in de wijk voor alle inwoners.

Allochtone meisjes: hun stem ontbreekt

Hoe beleven allochtone meisjes hun vrije tijd? Welke mogelijkheden en beperkingen ervaren zij zelf? Dit perspectief hebben we niet echt in de wijkplanning kunnen leggen, omdat we er ondanks veelvuldige pogingen niet in slaagden om een open en direct gesprek te hebben. We pleiten wel om de situatie te bekijken door de bril van de meisjes zelf, vanuit hun beleving. Hoe hun ouders en omgeving de situatie bekijken, maar ook hoe 'witte' voorzieningen, beroepskrachten en beleidsmakers de situatie inschatten, is belangrijk maar komt op de tweede plaats. Ook hier waarschuwen we voor een te grote klemtoon op de aparte situatie, de aparte benadering om niet opnieuw

een 'aparte werksoort' voor een specifieke doelgroep te ontwikkelen. Want de markt van welzijn en geluk kent in principe geen limieten en het ontdekken en promoten van nieuwe behoeften legitimeert ook daar een ongebreidelde 'verwelzijing' van de leefwereld van de mensen.

Jeugd en/in de openbare ruimte

Grote immobiliënprojecten

In dit plan komt het Gentse Voorhavenproject vaak in beeld. Het lijkt wel een 'deus ex machina'. (Jonge) bewoners hebben er schrik van of verwachten er veel van. Maar ze weten allemaal niet goed wat er hen zal, kan overkomen. Vooral jonge mensen en jeugdverantwoordelijken hebben ontstellend weinig achtergrond over die ingreep.

De invloed van grote projecten op de dagdagelijkse leefwereld van jongeren is voor ons een kwestie van eerste orde. Van bij de start moet het effect op de kinderen en jongeren in de wijk voorop staan. De gerichte communicatie naar de jeugdige inwoners van het betrokken stadsdeel kan worden aangezwengeld. Want voor jonge mensen is de publieke ruimte en grote ingrepen in die ruimte van ontzettend belang voor hun beleving van hun wijk en hun vrije tijd.

Verkeer en mobiliteit

De plaats van jonge mensen in het verkeer staat hoog op de politieke agenda. Dit wijkplan bevestigt ten overvloede het belang van een slimme en jeugd vriendelijke mobiliteit. We zien twee krachtlijnen:

- het terugdringen van Koning Auto (definitief, regelmatig of soms) uit straten en wijken geeft meteen meer ruimte voor kinderen en jongeren: speelstraten, traag verkeer, degelijke fiets- en voetpaden en andere, soms kleine ingrepen hebben wellicht evenveel of soms meer invloed op hun leefkwaliteit dan het aanleggen van speelruimtes;
- een jeugd vriendelijk openbaar vervoer betekent bussen en trams die goed aansluiten, verzorgde haltes, nieuwe experimenten met jongerenbelbussen tijdens de uitgaansuren,...

Ruimte en ruimtelijke ordening

Het valt op hoe jonge mensen nogal defensief en achteraf hun plaats in de openbare ruimte moeten veroveren, nadat het verkeer, de huisvesting, de winkels en bedrijven... hun plek hebben gekregen. We pleiten voor een offensieve benadering. Zijn jonge mensen opgenomen in de discussies over het ruimtelijk structuurplan Gent? Worden eisen en vragen van kinderen en jongeren in die discussies meegenomen? Is er voldoende aandacht voor kinderen en jongeren bij de ontwikkeling van plannen en projecten in de wijken?

Een pleidooi voor de onbestemde ruimte

Meer specifiek willen we pleiten voor de onbestemde ruimte. Kinderen gaan spelen op een stukje braakliggende grond. Jongeren komen samen op een plek die niet echt een vaste bestemming heeft. Een voetbalveld wordt ligweide, een bushalte een plezant hoekje. Er is de neiging om ruimte voor kinderen en jongeren te reserveren. Een goede zaak, zo lijkt het wel.

Maar dit dreigt te leiden tot 'reservaten'. Hier mag je spelen betekent dan meteen: en elders niet. Hier kan je voluit basketten: elders zorg je voor overlast. Hier kunnen kleuters rondlopen: elders zorgen zij voor gevaar – niet de auto's die hen dreigen overhoop te rijden. Onbestemde ruimtes houden de openheid voor verandering, voor eigen invulling door kinderen en jongeren in.

Het vrijetijdsaanbod voor de jeugd

Het belang van 'neutrale voorzieningen'

In nogal wat wijken van Gent is de omgeving 'verwelzind'. Oude buurtnetwerken en verenigingen brokelden af. Het sociaal werk zou die leemte opvullen. Het heeft geleid tot een sterke toename van het aantal welzijnsvoorzieningen en welzijnswerkers in de wijken. We willen wijzen naar de keerzijde van die ontwikkeling. De 'verwelzining' dreigt de 'problematisering' van wijken en mensen te versterken. Die problematisering leeft niet alleen bij werkers, maar kleurt ook het (zelf)beeld van de wijk.

Daarom vragen we meer aandacht voor neutrale voorzieningen. We bedoelen dat zeer breed gamma van voorzieningen zoals een frituur, een bankautomaat, een snoepwinkel, een videotheek, een kwalitatieve kinderopvang, een zaal bij het buurtcentrum, een jongerencafé... Ze betekenen contact in de buurt, voor jong en oud, vaak met een ondertoon van plezier. Ze zijn 'normaal' want ook in 'betere wijken' en/of 'in betere tijden' aanwezig. We willen er voor pleiten om vooral en eerst in neutrale voorzieningen te investeren in plaats van achteraf en defensief in (on)welzijnsvoorzieningen.

Sportinfrastructuur

Het gebrek aan indoorsportinfrastructuur is een grote en terechte vraag gebleken. Jonge mensen uit de wijk kunnen dichtbij nergens terecht, komen elders op de tweede plaats... of krijgen geen plaats. De competitie sport neemt zalen en uren in. Voor de jonge, zoekende recreatieve sporter lijken de kansen beperkt. Creatieve oplossingen dringen zich op. Een groot aantal 'sportschuren' die voor verschillende sporten met een behoorlijke, maar beperkte uitrusting kunnen worden uitgebouwd, lijkt ons een prima denkplaatje.

Multimedia

Het internet is in opmars en nogal wat jongeren hebben interesse. Vaak hebben ze (nog) geen eigen computer. Bovendien willen ze niet noodzakelijk in de eenzaamheid van hun kamer 'internetten'. We kunnen de 'virtuele' communicatie koppelen aan 'reële' communicatie. Internetcafés en goed uitgebouwde ruimtes voor multimedia, voor iedereen aan een zeer lage kostprijs, zijn daarom nodig. Dit kan gekoppeld worden aan de uitbouw van een jeugdinformatiepunt.

Fuiven

De voorbije jaren zijn de fuifmogelijkheden voor jongeren uit de wijk afgenomen. Naast de opmars van de grote danstempels – vaak buiten de stad – zijn heel wat kleinere zalen gesloten. Voor jongeren en voor jeugdwerkers wordt het moeilijk om in goede omstandigheden een fuif te organiseren. Gelukkig is dat pro-

bleem doorgedrongen tot de beleidsmakers op alle niveaus. Specifiek voor Gent zal er wellicht een slimme planning nodig zijn die recht doet aan de diversiteit van 'fuiven': van de kleine fuif met 50 mensen tot inderdaad zeer grote evenementen. Wat ons vooral bezighoudt, is precies dat tussengebied. Het moet toch mogelijk zijn (blijven? worden?) om voor een paar honderd mensen in een wijk een fuif te houden.

Een fuifbeleid is meer dan zalen neerpotten alleen. Het gaat om wel zeer verschillende zaken zoals het coachen van organisatoren, het vereenvoudigen en bijsturen van regelgeving, het uitwerken van een aangepast aanbod van openbaar vervoer en het versterken van de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van jongeren, organisatoren, omwoners.

Bij de uitwerking van dat fuifbeleid willen we er uitdrukkelijk voor pleiten om te vertrekken van de beleving, de vragen, de oplossingen van jongeren zelf. Zeker op dat terrein zijn ze de eerste deskundigen. Kwesties van openbare orde (het alles dominerende en besmettende woord 'veiligheid') kunnen in het beste geval een aanvullende benadering zijn, maar mogen het fuifdebat zeker niet monopoliseren.

Inplanting van 'centrale voorzieningen' in de wijken

Grabbelpas, Jeugdinformatiepunt... stedelijke jeugdvoorzieningen zijn weinig bekend in de wijk. Ook de stap naar actieve kunstbeoefening zoals een muziekacademie is groot. We pleiten voor eerste opstapjes. Het verdient aanbeveling initiatieven te 'verknopen' in de wijken. Een JIP-terminal in een jeugdhuis. Muzieklessen voor de eerste jaren in de plaatselijke lagere school. Een uitleenpost van de openbare bibliotheek. Hier kan de stad opnieuw een interessante koppeling brengen. Er komen neutrale voorzieningen in de wijk én... de stad komt in de wijk. Vooral voor kinderen zijn het eerste opstapjes naar het ruime, boeiende vrijetijdsaanbod die een stad als Gent te bieden heeft.

Evenementen

We pleiten voor spannende, wervende en vernieuwende evenementen in de wijken. (Jonge) mensen moeten af en toe van ganser harte fier kunnen zijn op hun wijk. Evenementen dragen hiertoe bij. We vragen aandacht voor de plaats van kinderen en jongeren in wijkfeesten en andere grote, algemene evenementen.

Daarnaast lijkt het ons zinvol om te werken aan een groot jongerenevenement. Het gaat best om evenementen van, voor en door jongeren; we kiezen voor de jonge mensen uit de wijken als (co)producent. Die evenementen kunnen groeien uit een kruisbestuiving van drie werelden:

- (1) het lokale jeugdwerk, het verenigingsleven, de eigen gewoontes en mogelijkheden;
- (2) de input van professionele artiesten met een binding met de wijk;
- (3) de rijke inspiratiebron van jeugd(sub)culturele interesses en stijlen van de jongeren in de wijken.

De verschuivende rol van het professioneel jeugdwerk in de wijken

We schetsen in grove trekken – wellicht overdreven – de 'traditionele' rol van jeugdwerk met maatschap-

pelijk achtergestelde groepen. Het werk is gericht op een specifieke groep vanuit een probleemsituatie: 'die groep heeft of geeft problemen'. Professionele jeugdwerkers (vaak extern aan de wijk) gaan in directe begeleiding aan de slag met die groep. Ze doen dus eerstelijnswerk. Ze hebben veel overleg met andere voorzieningen in de wijk, meestal binnen een 'welzijnsdenken' – soms onder druk van een 'veiligheidsdenken'.

We durven pleiten voor een dubbele exodus:

1. weg van de 'verwelzijing'

Het jeugdwerk in de wijken laat beter de claim van probleemoplossing vanuit 'onwelzijnsbestrijding' vallen. Jeugdwerk is trouwens geen erg geschikt instrument voor 'onwelzijnsbestrijding'. Het is geen goed instrument voor meetbare externe effecten. Want in essentie is jeugdwerk 'een op zichzelf bevredigende vorm van samenleven'. Jeugdwerk wordt dus best beschouwd als een element in een breder sociaal, economisch en cultureel netwerk dat de stad in de wijk brengt. Jeugdwerk legt vooral de nadruk op neutraliteit met uitschieters in de richting van feest en plezier. Jeugdwerk vertrekt van de normaliteitshypothese bij jonge mensen, niet van de crisishypothese. Jeugdwerk moet de kracht versterken, niet de klacht.

2. weg van 'aparte voorziening'

We evolueren van een concentrische stad naar een netwerkstad. Jongeren kennen en gebruiken 'hun' wijk maar partieel. Ze trekken naar andere plekken in de stad. Traject en beweging komen in de plaats van ruimte en plek. Je merkt dit ook aan het 'controlemodel' binnen het jeugdwerk: van een controle op een plek (het jeugdhuis of het speelplein) naar de controle van bewegingen (het straathoekwerk). Die verschuiving is bezig, maar beide modellen, interpretaties, betekenissen zijn tegelijk aanwezig. Het oude is nog niet weg en het nieuwe is al bezig. Jongeren zijn bezig met en in 'hun' wijk, tegelijk hebben ze voorkeurtrajecten in (en buiten) de stad. Het jeugdwerk zal het 'centrum' denken uit de gesloten samenleving moeten inruilen voor een meer 'mobiele' benadering. De oude uitspraak "wij bereiken die groep niet (meer) in onze voorziening" wordt omgekeerd: de werker moet de kinderen en jongeren bereiken in hun plekken en bezigheden. Weg van het model dat jeugdwerk begint en eindigt binnen vier muren.

De dubbele evolutie vraagt een nieuwe 'professionaliteit' van jeugdwerkers:

- meer visie over stad, stedelijkheid, sociaal-ruimtelijke omgeving en invloed op interactie;
- meer wijkgerichte werking, meer inzicht in 'plek' en 'traject';
- meer inclusief denken en werken, de stad in de wijk brengen (neutrale voorzieningen);
- minder zelf/alleen uitvoeren, meer ondersteunen/activeren van dynamieken.

Wijkplanning: een dynamisch proces

De stedelijke jeugddienst zelf gebruikt dit wijkplan rechtstreeks op twee manieren:

- bij de opmaak van het jeugdwerkbeleidsplan (voorbereidende communicatieoefening leidt tot een aantal voorstellen per wijk);
- bij het afsluiten van convenanten met wijkorganisaties (de voorstellen zijn onderhandelingsmaterie voor de jeugddienst).

Het wijkplan krijgt door de gevolgde aanpak ook een duidelijk ankerpunt in de wijk (concreet was dit de werkgroep jeugd). Dit lijkt ons belangrijk voor het actief draagvlak van het wijkplan – meer dan een hoop papier.

We pleiten voor een actief, eenvoudig en duidelijk systeem van adressering en opvolging. Een adressering binnen een redelijke termijn van bijvoorbeeld 3 maanden en terugkoppeling naar de werkgroep jeugd binnen het jaar is nodig. Voor de adressering van de voorstellen in het wijkplan stellen we vier niveaus voor:

1. acties van concrete organisaties, onderhandelingsstof voor convenant tussen stadsbestuur (jeugddienst) en organisaties;
2. acties binnen de wijk specifiek gericht naar jeugd, opvolging door werkgroep jeugd;
3. acties binnen de wijk, met effect op jeugd maar ruimer dan wijk (bv. verkeer), opvolging door buurtcentrum (buurtraad);
4. acties op stadsniveau met effect op jeugd, adressen naar jeugddienst, jeugddienst wordt spil van adressering en opvolging met andere stedelijke diensten.

Ten slotte pleiten we ervoor om de wijkplanning niet als 'one shot' te beschouwen. Dit werkt zelfs averechts: jongeren worden 'een keer' bevestigd en 'horen er niets meer van', voelen zich dus (weeral) niet au sérieux genomen. We moeten behoedzaam omspringen met vormen van directe interactie/bevestiging... van jonge mensen – hoe modieus het ook klinkt –, want in de praktijk blijft hun rol te vaak beperkt tot die van 'leveranciers van data'.

Dit is een pleidooi voor permanente en transparante communicatie met buurtbewoners en vooral met jonge buurtbewoners. Een vertrouwensband leggen, een relatie opbouwen is belangrijk VOOR je gelijk welk beleidsproces kunt opzetten. We geloven dus minder in de beleidstechnologie van zo'n plan op zich, meer in het uitbouwen van permanente netwerken in de wijk met duidelijke vertrouwensfiguren. De rol van spilfiguren in de werkgroep jeugd en het buurtcentrum in Muide-Meulestede is nauwelijks te onderschatten. Hun inzet is de beste garantie voor een actieve communicatie en een degelijke opvolging van dit wijkplan.

Bart VAN BOUCHAUTE

NOOT

Bijdrage van Bart Van Bouchaute (coördinator project wijkplannen), met medewerking van Dirk Van Grembergen (onderzoeker wijkplan Muide-Meulestede).

De auteur is coördinator van de "cel jeugd" van de Sociale Hogeschool KVMW Gent. Die cel jeugd zorgt voor vorming, onderzoek en begeleiding over jeugd, jeugdcultuur, jeugdwerk en jeugdbeleid.

INDIVIDUEEL WERKEN MET LEERLINGEN OF SCHOOL- EN LEERKRACHTONDERSTEUNEND

Een spanningsveld in de CLB-opdracht

Sinds 1 september 2000 vervangt het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) het PMS (psycho-medisch sociaal centrum) en het MST (Medisch schooltoezicht). Volgens het decreet (1/12/98) houdt deze integratie en naamsverandering een grondig gewijzigde en vernieuwde aanpak van leerlingbegeleiding in. Voor de CLB's zit het eerste werkjaar er bijna op. Elk CLB had het laatste jaar af te rekenen met een veelheid van vragen en probleempunten. Er werden oplossingen gezocht, keuzes gemaakt en knopen doorgehakt. Vele vragen bleven nog onbeantwoord of kwamen nog niet aan bod.

De redactie van Welwijs vond het de moeite om een aantal ervaringen voor haar lezers samen te brengen. Zij organiseerde hiertoe een rondetafel met een aantal CLB'ers, met de bedoeling een eerste open gesprek te voeren. Zoals de lezer verder kan zien kwamen veel thema's aan bod, het ene uitgebreider en meer uitgediept dan het andere en bleven andere belangrijke punten buiten beschouwing. De deelnemers aan de rondetafel zijn zich hiervan bewust en zullen in de toekomst rond specifieke thema's opnieuw het gesprek opnemen. De weerslag ervan zult u in volgende Welwijsnummers kunnen lezen.

Namen deel aan het gesprek: Georges Baeten (CLB GO, Tienen), Benjamine Hofman (CLB VGC, Brussel), Inge Huybregts (Ter Wende), Benny Van der Linden (CLB GO, Brasschaat), Hugo Van de Veire (VCLB, Gent), Lieve Van Dormael (PCLB, Hasselt), Martine Vranken (Stuurgroep CLB).

Van de redactie: Jan Tallon (VCLB, Leuven), Laurent Thys (VCLB, Leuven), Bea Vandewiele, Griet Verschelden en Nicole Vettenburg.

1. Individuele begeleiding versus school-/leerkrachtondersteuning

Op diverse plaatsen in het CLB-decreet wordt aangegeven dat de CLB's een ondersteunende functie hebben ten aanzien van de leerlingbegeleiding: niet zelf de begeleiding opnemen maar opvoeders, leerkrachten en ouders steunen in hun begeleidingswerk en de school helpen bij de uitbouw van een interne leerlingbegeleiding of van een eigen zorgverbredingsbeleid. Er wordt dus duidelijk een spoor getrokken naar 'systeembegeleiding'. Daartegenover staat dat de CLB-medewerkers zich sedert jaar en dag overspoeld weten door vragen om individuele hulp aan leerlingen met problemen. Op dat vlak verwierven zij een grote deskundigheid. Hoe kan je binnen deze realiteit toch werk maken van de school-/leerkrachtondersteunende opdracht? Dit werd de uitgangsvraag voor het rondetafelgesprek.

Een spanningsveld op verschillende niveaus

Het geschetste spanningsveld laat zich voelen op verschillende niveaus.

Ten eerste binnen het CLB zelf. In de CLB's groeide er naar aanleiding van de discussies rond het decreet een grotere overlegcultuur. Meer overleg maakt dat de competenties, vaardigheden en expertises van de desbetreffende medewerkers beter gekend zijn en kunnen worden ingezet. Medewerkers die jarenlang ervaring en expertise hebben opgebouwd in het individuele werken hebben het in die overlegcultuur moeilijk om in het perspectief van schoolondersteunend werken te treden.

Ten tweede is het spanningsveld ook voelbaar op schoolniveau. De school heeft hoge verwachtingen ten aanzien van het CLB. Het CLB kan deze slechts waarma-

ken als de school ook investeert in leerlingbegeleiding. Dikwijls is dit niet zo. Meestal is de school eerder prestatie- of productgericht en dat staat haaks op de procesbegeleiding die het CLB beoogt.

Het spanningsveld heeft tenslotte ook te maken met het werken tegen de achtergrond van het decreet. Het decreet reflecteert beleidsverwachtingen en ziet de CLB's als een hefboom om aan onderwijsvernieuwing in de scholen te werken. Deze verwachtingen dienen de CLB's waar te maken met het beschikbare personeel en tegen de verwachtingen in van de scholen. Hier gaat het over de spanning tussen wat het beleid van de CLB's verwacht en wat de context hen toelaat te realiseren.

Individuele begeleiding of schoolondersteuning

Het antwoord is: beide maken deel uit van de CLB-werking. Het CLB krijgt vooral vragen voor individuele hulp aan leerlingen maar mag zich daardoor niet volledig laten opslorpen. Als het CLB iets wil doen voor leerlingen dan is het bijna vanzelfsprekend dat het ook kijkt naar wat er in de school en de klas gebeurt of kan gebeuren. De leerkracht is omwille van haar dagelijkse omgang met de leerlingen een belangrijke bondgenoot. Met de leerkrachten overleggen over wat er in de klas gebeurt en kan gebeuren is een wezenlijk onderdeel van de leerlingbegeleiding.

Als centrum voor leerlingenbegeleiding kiest het CLB ervoor om samen met de school en de leerkrachten een deskundige leerlingbegeleiding uit te bouwen. Zoals voor de pedagogische begeleiding zijn school en leerkrachten cliënten van het CLB, met dit verschil dat de eersten zich richten op de onderwijsbegeleiding en de tweeden op de leerlingbegeleiding. Dat er raakvlakken zijn staat echter buiten kijf.

Schoolondersteuning niet vanzelfsprekend

In de onderhandelingen met de school kan het schoolondersteunend werken vastgelegd worden. Dit houdt meer in dan het maken van duidelijke afspraken. Dit veronderstelt visie, explicitering van visie in activiteiten en vaardigheden. Wanneer geen kader en aanbod voor schoolondersteuning wordt aangereikt dan zullen er geen vragen komen. De CLB-medewerkers zullen blijvend vragen krijgen in verband met individuele hulp wanneer ze zich niet anders positioneren in de school. Dit is een belangrijk punt... het verwerven van een positie in de school van waaruit de school zelf kan/mag bevestigd worden op haar zorgzaamheid voor leerlingen. Om een dergelijke positie te kunnen verwerven heeft de CLB-medewerker een sterke ruggensteun nodig vanuit de eigen organisatie. Het decreet zelf draagt daartoe bij alsook de schaalvergroting. De individuele CLB-medewerker is nu minder geïsoleerd bezig en er is de mogelijkheid om binnen de 'grootschalige' organisatie te werken met domeincoördinatoren die een inhoudelijke input kunnen doen. Het decreet heeft ook het contact en overleg tussen de CLB's van dezelfde regio bevordert. Op sommige plaatsen worden er overeenkomsten – soms netoverstijgend – gemaakt om regionale werkingen op te zetten. De huidige ontwikkelingen binnen de integrale jeugdhulpverlening kunnen voor een bijkomende impuls zorgen.

Vrijstellen voor het preventieve werk

In de praktijk wordt vastgesteld dat de CLB-medewerkers weinig tijd over hebben voor het structurele, het preventieve werk. Het individuele werk is steeds dringender en krijgt prioriteit. Misschien is het in de toekomst aangewezen om – zoals in de comités voor bijzondere jeugdzorg – mensen volledig vrij te stellen voor het preventieve werk, mits een permanente koppeling blijft naar de individuele begeleiding (via teamoverleg en beperkte permanentieopdracht). In de comités hebben preventiewerkers het moeilijk om au sérieux te worden genomen. Werken aan structurele veranderingen, waarbij deelnemen aan overlegmomenten, uitwerken van acties, opzetten van vorming, enz. behoren, worden door de hulpverleners als minder belangrijk en dringend ervaren dan het individuele werk. Mogelijk ligt dit binnen de CLB's iets gemakkelijker. De effecten van bv. multidisciplinair werken of collegiale ondersteuning, laten zich wellicht sneller voelen op het individuele werk in de school dan dit het geval is in de brede welzijnssector.

De uitbouw van het preventieve luik zou gemakkelijker kunnen gerealiseerd worden, mochten er mensen worden toegevoegd voor preventieve opdrachten of tijdelijke projecten. Nu dit niet het geval is moeten er keuzes worden gemaakt. Bv. in Gent werden 2 van de 100 mensen vrijgesteld voor de preventieve opdracht. Dit is niet veel, maar het maakt wel reeds één en ander mogelijk. Bijvoorbeeld op een aantal scholen kwam het inschrijvingsbeleid ter sprake. Starten met een goeie intake, hoe doe je dat? De preventiewerker of de van individueel werk vrijgestelde persoon, kon hier werk van maken. Deze medewerkers kunnen ook een belangrijke ondersteunende rol hebben bij hun collega's.

2. CLB-werking

Veranderingsproces stimuleren

De huidige CLB-medewerkers hebben veel ervaring en expertise in het individuele werken, maar weinig of geen in het structurele, schoolgerichte werken. Zij doen dit individueel werk zeer goed, voldoen hierbij aan de verwachtingen van de scholen en worden ervoor gewaardeerd door de leerkrachten. Op het vlak van schoolgericht werken hebben zij weinig ervaring. De nieuwe opdracht vraagt een mentaliteitsverandering en visieontwikkeling bij de CLB-medewerkers.

Dit veranderingsproces wordt bemoeilijkt omdat de CLB-medewerkers het gevoel hebben veel te realiseren en ook ondersteuning krijgen van de basis. Leerkrachten zijn tevreden, de relaties lopen goed, enz. Waarom vraagt men dan van bovenaf om te veranderen?

Je medewerkers te vaak wijzen op het gemis aan effect op schoolniveau introduceert daarenboven faalangst. Ook telkens opnieuw aangeven 'er moet nog een en ander veranderen' roept spanning op, temeer omdat diezelfde medewerkers van de scholen het signaal krijgen 'wat je doet is goed en voldoet aan onze verwachtingen'. Sterke motivering van het CLB-team is een meer aangewezen strategie. Maar ook dan blijven de medewerkers stuiten op weerstanden van de school.

CLB-medewerkers hebben nood aan bijscholing op dat vlak. Maar hoeveel tijd hebben zij om de gevraagde deskundigheid, nl. procesbegeleiding opzetten naar de school, te verwerven? Bovendien veronderstelt dat ook een ander mandaat van de CLB-medewerker naar de school toe. Werken met contracten veronderstelt dat school en CLB min of meer een gemeenschappelijke visie hebben over hoe het onderwijs georganiseerd moet worden in die school. Dat gesprek wordt (nog) niet gevoerd.

In het veranderingsproces bij CLB's en scholen kunnen het nascholingsbeleid en de pedagogische begeleiding een belangrijke rol opnemen.

Flexibiliteit en op ritme van de school

De afstemming tussen verschillende disciplines moet nog groeien. Preventie, structureel werk en individuele hulpvraag maken deel uit van een continuüm waarbij het CLB-team voldoende expertise moet kunnen ontwikkelen om dit op te nemen in functie van de actuele situatie in een school: van vraaggestuurd voor om het even wat naar meer doordachte preventieve en pedagogische beleidsopties. Het CLB blijft ondersteunend en sensibiliserend naar de school toe en loopt mee op het ritme van de school en haar noden. Dit is moeilijk omdat je nooit homogene schoolgroepen hebt en je als CLB meer dan flexibel moet werken. Waar kunnen CLB's dan een herkenbaar gezicht ontwikkelen?

Ook stelt zich bij de herstructurering het probleem van het inzetten van de juiste CLB-medewerker op de juiste plaats. Vooral de snelheid waarmee het personeelskader moest worden ingezet hypothekeert de uiteindelijke werking. Kleine bijsturingen op korte termijn kunnen nog gebeuren maar destabiliseren toch de continuïteit naar de scholen.

Om de evolutie van persoons- naar meer structureel gericht werken te stimuleren en te evalueren kan het preventiemodel van F. De Cauter als instrument worden gebruikt¹. De preventieve structurele aanpak zou het aantal leerlingen in de individuele hulpverlening moeten doen afnemen.

Eigen deskundigheid verhogen

De CLB's kunnen hun medewerkers ondersteunen maar hebben niet de middelen om medewerkers deskundig bij te staan. In Nederland ontwikkelden de landelijke pedagogische centra een aantal materialen, methodieken en visies die stimulerend zijn voor de praktijk. In Vlaanderen gebeurde dit in beperkte mate reeds in de PMS-periode. Bepaalde PMS-centra opteerden ervoor mensen vrij te maken om binnen een projectwerking -bv. het project 'verhogen van handelingsbekwaamheid van leerkrachten', 'vertrouwensleerlingen', 'onthaalbeleid' - bepaalde instrumenten te ontwikkelen. Deze zijn dienstbaar voor de scholen en de collega's. Zij geven een gemakkelijke introductie naar schooldirectie en leerkrachten omdat je hen concreet iets kunt bieden.

Uiteraard kunnen materialen en methodieken gemakkelijker ontwikkeld worden met extra middelen. Op het eigen contingent geeft dit spanningen omdat een aantal mensen het gevoel hebben "wat daar wordt gedaan moet nog renderen, terwijl wij het hier met minder moeten dragen". In feite zou die marge door het beleid dat deze werking belangrijk vindt, moeten worden gegeven.

Hetzelfde geldt voor de coördinatietaken. Centra die hier echt in investeren zien ook spanningen bij degenen die het andere werk moeten opnemen. Terwijl zo'n taak echt nodig is: samenwerking met andere organisaties, kwaliteitsbeleid, navormingsplan, ICT-plan en ICT-coördinator, een aanwijsbaar netwerk, enz. zijn nieuwe functies en dit vraagt de nodige coördinatie en middelen.

Te veel... dus keuzes maken

De CLB's kregen in het decreet een uitbreiding van taken. Bovendien moeten zij actief betrokken worden bij de uitbouw van de integrale jeugdhulp. Zij zullen hun inbreng in het netwerk van organisaties moeten expliciteren. Er zal van hen gevraagd worden welke bijdrage zij kunnen leveren aan het hulpverleningstraject van kinderen en jongeren. Een actieve inbreng is nodig, anders zullen zij achteraf belast worden met een takenpakket dat onmogelijk uit te voeren is. Dit was vroeger ook al zo. Omdat het PMS/CLB kort bij de school staat, gratis dienstverlening geeft, een heel brede spreiding heeft en werkt met een multidisciplinair team wordt op hen veelvuldig een beroep gedaan.

Ook de structurele uitbouw maakt dat men vaker een beroep op hen doet. Bijvoorbeeld een integratiecentrum neemt contact en zegt "jullie hebben een interculturele bemiddelaar, kan die het steunpunt zijn voor de lijst van tolken voor alle scholen?"

Dit wijst erop dat het CLB een interessant concept is maar er had dubbel zoveel personeel moeten zijn en er had een veel duidelijker ontwikkelingsplan aan het decreet verbonden moeten zijn. Men heeft nieuwe opdrachten aan dezelfde mensen gegeven en dat is niet haalbaar. Iets gelijkaardigs doet zich voor met het NI-CO-project, dit is het informaticaproject om op korte termijn een elektronisch dossier te realiseren. Het beleid investeert 100 miljoen in het initiatiepakket maar er wordt geen opvolgingsbeleid of ontwikkelingsplan aan gekoppeld. De initiële investering zal hierdoor minder renderen.

De concrete realiteit waarmee een CLB-directie nu bezig is, dat is de vaste benoemingen, verlofstelsels, enz. Volgend jaar moet dat kader weer volledig zijn, er moeten nieuwe aanwervingen gebeuren, dat geeft heel wat consequenties op het herschikken van mensen over de

teams. Het personeelsbeleid, waarvoor ook niemand extra wordt betaald, vraagt veel tijd.

De veelheid van taken is niet verrekend in de omkadering. Dat surplus demotiveert. Als de CLB's de bijkomende taken, die met kwaliteit te maken hebben, willen opnemen dan hebben zij te weinig tijd. "Bij het berekenen van de nodige tijd moet je niet alleen de zorg die bepaalde leerlingen vragen tellen, maar ook het feit dat je dit moet doen in een aanwijsbaar netwerk, met zorg voor kwaliteit, binnen een multidisciplinair team en in een zeer nauwe communicatie met je scholen".

De verkeerde inschatting van de personeelsomkadering in functie van de opdrachten en de verwachtingen getuigt ervan dat de overheid niet echt vertrekt vanuit een visie en niet toekomstgericht denkt.

Voor de CLB's dringt zich een pragmatische aanpak op. Zij moeten voor zichzelf keuzes maken. Eens die keuzes zijn gemaakt moet daar consequent naar gehandeld worden. "Want als je alles op een rijtje begint te zetten van wat je moet doen, dan doe je niets meer, dat werkt zo verlamdend..."

En het hoeft niet allemaal tegelijk...

Het decreet heeft aan het CLB geen beter profiel gegeven. De hele discussie heeft zich gaandeweg toegespitst op de structurele hervorming en de integratie van PMS/MST. Over het inhoudelijke luik was te weinig eensgezindheid; de inhoudelijke invulling werd hierdoor veel te breed.

De brede invulling heeft ook te maken met de positionering van de CLB's: buiten en onafhankelijk van de school. Daarvoor wordt een prijs betaald. De CLB's moeten telkens rekening houden met de eigenheid van de school, de eigen schoolcultuur met eigen visie op leerlingbegeleiding. Binnen hun centrum ontwikkelen zij ook een - eventueel - andere visie. Die willen zij transponeren op alle scholen met hun verschillende schoolcultuur. Dit lukt niet. Er moet onderhandeld en samengewerkt worden. CLB's moeten zich flexibel opstellen (zie hoger).

Voor elk van de scholen wordt het profiel van de school met betrekking tot leerlingbegeleiding het uitgangspunt: wat doen ze al, wat zijn de noden en hoe sluit het CLB daar best op aan? "De rest vergeet je dan maar even tot het moment dat je kunt opschuiven..."

De medische discipline loopt het gevaar een eigen ontwikkeling te kennen. Momenteel worden vooral artsen tot en met opgeslorpt door het verplichte CLB-gedeelte. Aan grondig teamwerk en ingaan op andere vragen komen zij nauwelijks toe. Zij worden ook verplicht alle leerlingen op te volgen, dit in tegenstelling tot de andere disciplines die meer probleemgericht kunnen werken. Het aandeel van de medische discipline in schoolondersteunend werk is dan ook gering. Dit zou nochtans zeer zinvol kunnen zijn (bv. drugbeleid, werk maken van gezonde voeding op school, EHBO-beleid, GVO...).

Het CLB kan misschien wel de voorgestelde draaischijf zijn. Het zit eigenlijk reeds in het decreet.

In feite kan de conclusie zijn: een goed decreet maar een slecht beleid. In het decreet zitten voldoende elementen om schoolondersteuning en leerkrachtencoaching op te nemen. Maar het is te breed. Als je alles wat er in staat wilt realiseren... is het niet doenbaar.

De consequentie is dan: het hoeft niet allemaal tegelijk. Zo staat het niet in het decreet, maar het is er wel een consequentie van.

3. Ondersteuning door de Stuurgroep

Voor de CLB's vormt het een probleem dat er geen ontwikkelingsplan was uitgetekend rond het decreet. Maar ondertussen moeten de centra wel een en ander concretiseren. *"Het verdriet zit hem toch in het feit dat we moeten werken volgens de nieuwe krachtlijnen terwijl de voorwaarden die dat moeten mogelijk maken nog moeten worden ontwikkeld. Men heeft contact met de school, men moet zich waarmaken, men moet zich bewijzen, er moet geregistreerd worden, men wordt achteraf bevestigd, de inspectie komt, er worden conclusies geformuleerd"*.

Het decreet voorzorg in de oprichting van een tijdelijke stuurgroep. Deze kreeg de opdracht de centra en de pedagogische begeleidingsdienst te ondersteunen bij het ontwerpen van een kwaliteitsbeleid voor de centra en bij het opstellen van beleidscontracten en beleidsplannen². Was het goed om dit ondersteuningsproces aan een stuurgroep toe te kennen? Het wordt bijzonder positief ervaren dat de stuurgroep netoverschrijdend, 'internetten', werkt. Maar ook de stuurgroep kampt met overbevraging. Hij kreeg drie opdrachten: kwaliteitszorg, beleidsplannen en communicatie. Vrij snel sloeg hij de brug tussen het beleid, de koepels en de CLB's. Hij vormt een draaischijf tussen die actoren, met als gevolg dat die groep niet alleen met de drie opgelegde taken bezig is maar met alles wat met heel de (CLB-)ontwikkeling te maken heeft, o.a. registratie, multidisciplinair dossier, samenwerking welzijn/onderwijs, integrale jeugdhulpverlening, informatisering, preventieve gezondheidszorg, welzijnswet, anderstalige nieuwkomers, modularisering van het beroepsplan. Juist zoals de CLB's krijgt deze stuurgroep dit allemaal tegelijkertijd over zich heen. Na één jaar beginnen zich tendensen af te tekenen. Nu moeten er keuzes worden gemaakt, die kunnen worden aangebracht door de mandaathouders. Het probleem hierbij is dat er nog geen gelijklopende visie is en dat het proces op het niveau van de centra nog moet doorlopen worden. Meer nog. Er is nood aan een gemeenschappelijke visie binnen de sector. De integrale kwaliteitszorg zou een goeie kapstok zijn om een aantal begrippen te ontwikkelen. Men moet hier niet van nul beginnen. Binnen de welzijnssector werd reeds heel wat denkwerk verricht rond kwaliteitszorg (o.a. respectvolle dienstverlening). Dit kan als input worden gebruikt en op relevantie en bruikbaarheid worden getoetst. Maar dit veronderstelt dat je weet welke richting je wilt uitgaan met de CLB's. Op dit vlak werd het voorbije jaar een heel proces doorlopen.

Het rondetafelgesprek bewijst nog maar eens op hoeveel vlakken de CLB-sector in ontwikkeling is en hoeveel facetten er met die ontwikkeling als CLB te maken hebben.

4. Integrale jeugdhulpverlening

De huidige ontwikkeling van de integrale jeugdhulpverlening wordt ondersteunend ervaren. Zij bestrijkt het hele traject: van de zorgvraag van het kind/gezin tot wat aan hulp geboden wordt en evaluatie van deze hulp³. Deze werkwijze zal duidelijk maken waar de goeie of minder goeie schakels zitten. Bv. wie neemt de diagnostisering van leerproblemen/gedragsproblemen op? Een

andere vraag betreft de registratie. Wie zal welke registratie op zich nemen? En dienen de registratiesystemen niet eerst op elkaar afgestemd te worden?

Binnen de integrale jeugdzorg ontwikkelen zich een aantal pistes die consequenties hebben voor de CLB's: o.a. kwaliteitseisen voor diagnostiek, netwerkontwikkeling, intake, registratie. Gaan de CLB's kunnen opnemen wat van hen verwacht zal worden? Dezelfde vraag leeft ook bij de Centra Algemeen Welzijnswerk (CAW) en alle laagdrempelige diensten. Alleen hebben de CLB's massaal veel klanten. Iedereen die een traject doorloopt, passeert immers de school.

De integrale jeugdhulpverlening wordt als een interessante ontwikkeling ervaren, maar ook het zoveelste dat er voor de CLB's bijkomt. Dit vraagt middelen en competenties. Je kan niet gelijktijdig onder grote druk uitvoerend werken en ontwikkelingswerk en denkwerk verrichten.

In Vlaanderen is ondersteuning geven aan ontwikkeling altijd een zwak punt geweest. Men heeft geïnvesteerd in de basis (o.a. directe omkadering van de leerlingen) en er is een grote versnippering van diensten die op hetzelfde terrein werken. In dit opzicht is de ontwikkeling van de integrale jeugdhulp positief, alleen moet het veel te snel gaan, liefst binnen de huidige legislatuur en dit hypothekeert de uitbouw.

5. Besluitend: er werd een proces afgelegd

Als we vandaag in staat zijn om een aantal dingen te duiden dan is dit omdat de CLB's een proces hebben afgelegd en omdat de stuurgroep een proces heeft afgelegd in het vinden van elkaar over de netten heen. Nu kunnen er bakens worden gezet en keuzes worden gemaakt. Weerstand tegen verandering is er altijd. Eerst tegen de overdracht van het personeel en het zich waarmaken in het veld. Nu komen een aantal ontwikkelingen tot stand die vrij veel impact gaan hebben voor wat betreft de werksituatie van mensen in het veld. De weerstand zal nog toenemen. Een voorbeeld: het multidisciplinair dossier. Vanaf 1 januari moet met een multidisciplinair dossier worden gewerkt. Dit heeft een primaire invulling gekregen, maar op het veld steunt de werking grotendeels op vroegere ervaring. De lijnen van de kwaliteitszorg zijn nooit uitgetekend geweest, die gaan zich in de loop van de rit ontwikkelen. Voor de CLB's wordt dit een proces van vallen en opstaan. Welwijs wou met dit rondetafelgesprek enigszins bijdragen tot dit proces.

Nicole VETTENBURG
Laurent THYS

NOTEN

¹ Zie: Vettenburg, N. en Vandewiele, B., Preventie van antisociaal gedrag op school, de bruikbaarheid van het preventiemodel van F. De Cauter, *Welwijs*, 2001, 1, 36-39.

² Meer informatie over de samenstelling en de organisatie van de stuurgroep: zie de bijdrage van de kernstuurgroep-CLB 'PMS+MST=CLB', *Welwijs*, 2000, 3.

³ Zie synthesenota Integrale Jeugdhulpverlening, *Welwijs*, 2001, 1.

SLIMME MEISJES, DOMME JONGENS? DOEN MEISJES HET BETER OP SCHOOL DAN JONGENS?

De laatste jaren vindt men in de kranten koppen terug als 'zittenblijven is iets voor jongens', 'onze zonen zijn een ramp' of 'girls rule'. Voornamelijk in Engeland is er onrust ontstaan door een nieuwe trend, namelijk dat meisjes het beter zouden doen op school dan jongens. Men spreekt van een nieuwe 'gender gap'¹. Hoe is deze 'nieuwe' evolutie totstandgekomen en hoe kunnen we dit verklaren? Om hierop een antwoord te geven, dienen we terug te gaan kijken in de geschiedenis. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs wordt er een interuniversitair onderzoek (K.U.Leuven en VUB) uitgevoerd naar het verschil in schools presteren tussen jongens en meisjes. Aan de K.U.Leuven wordt er onder leiding van Jan Van Damme en Agnes De Munter een literatuurstudie gemaakt en worden er analyses op de LOSO²-databank uitgevoerd om meer inzicht te krijgen in deze problematiek.

Een brokje geschiedenis

Heeft deze achterstand van jongens al altijd bestaan? Als we terugblikken in de tijd zien we dat niet jongens maar *meisjes* als problematisch aanzien werden indien men sprak over ongelijke prestaties in het onderwijs. Onderzoek sinds de jaren '60 wees voornamelijk op de problematische achterstand van meisjes ten opzichte van jongens: ten eerste gingen minder meisjes naar school dan jongens, ten tweede gingen meisjes minder lang naar school dan jongens en ten derde vingen slechts weinigen hogere (universitaire) studies aan in vergelijking met jongens. Maar langzaam werd het meer en meer vanzelfsprekend dat ook vrouwen zouden gaan werken en hiervoor hadden ze – evenals mannen – een diploma nodig. De verandering van de positie van vrouwen op de arbeidsmarkt en de tweede feministische golf hebben er mede voor gezorgd dat meisjes tegen het einde van de jaren '70 de achterstand ten opzichte van jongens inhaalden.

Vanaf de jaren '80 stond in internationaal onderzoek nog steeds de onderwijsachterstand van meisjes centraal, maar nu richtte de problematiek zich meer rond het soort opleiding die meisjes volgden. Meisjes deden het minder goed in exacte vakken zoals wiskunde en wetenschappen. Bovendien stelde men vast dat meisjes zulke exacte vakken minder opnamen in hun vakkenpakketten en/of studierichtingen vermeden waarin er een klemtoon lag op deze vakken. Dergelijke keuzes werden als nadelig beschouwd voor latere beroepsmogelijkheden. Door het weinig of niet opnemen van vakken zoals wiskunde en wetenschappen in hun studiepakket zouden meisjes hun toekomstmogelijkheden beperken en minder toegang hebben tot bepaalde hogere studierichtingen die leiden naar de beter betaalde jobs.

Sinds de jaren '90 echter kent het onderzoek naar het verschillend presteren van jongens en meisjes een om-

mekeer. Vandaag worden *jongens* en niet meisjes als problematisch aanzien indien men spreekt over onderwijs en prestaties. In de literatuur spreekt men van een 'nieuwe' *gender gap*. Voornamelijk uit Engeland groeide deze 'bezorgdheid' omdat men daar vaststelde dat meisjes het steeds beter gingen doen in vakken waarin vroeger jongens beter waren (zoals bijvoorbeeld wiskunde en wetenschappen). Uit een onderzoek dat de verschillen in prestaties van meisjes en jongens vergeleek over jaren heen, bleek dat meisjes het vandaag even goed doen als jongens in wiskunde. In wetenschappen zouden ze hun achterstand nog niet volledig hebben ingehaald. Meisjes zouden dus hun achterstand op jongens hebben ingehaald en 'erger' nog, ze zouden jongens hebben voorbijgestoken.

Welke verschillen?

Indien men het heeft over het slechter presteren van jongens heeft men het over hun prestaties op school, de manier waarop hun schoolloopbaan verloopt en hoelang ze erover doen. Wat betreft hun schoolloopbanen kan men echter niet spreken van een 'nieuwe' evolutie. De vaststelling dat jongens meer vertraging oplopen op school dan meisjes is al langer bekend. Jan Van Damme, Guy Lorent, Marie-Christine Opdenakker en Annick Vanbeveren brachten de doorstroming doorheen het Vlaams onderwijs in kaart van eind jaren '50 tot begin '90. Zelfs eind jaren '50 - begin jaren '60 stelde men reeds vast dat jongens meer vertraging oplopen in het lager onderwijs dan meisjes. Deze problematiek blijkt dus niet zo nieuw te zijn.

Hoe is de situatie vandaag in Vlaanderen? In een onderzoek dat is uitgevoerd aan de K.U.Leuven werd vastgesteld dat in Vlaanderen jongens vandaag meer afhaken in het onderwijs dan meisjes. Zes jaar na de aanvang van het secundair onderwijs zien we dat 6% van de jongens het onderwijs vroegtijdig heeft verlaten in vergelijking met 3% van de meisjes. Jongens

verlaten de school vroegtijdig vooral om zich te kunnen aanbieden op de arbeidsmarkt. Jongens blijven ook minder in het gewoon voltijds secundair onderwijs (ASO, TSO, BSO en KSO³): zes jaar na de aanvang van het secundair onderwijs zit 91% van de meisjes nog steeds in het gewoon voltijds secundair onderwijs ten opzichte van 83% van de jongens. Jongens kiezen meer dan meisjes voor deeltijdse vormen van onderwijs zoals het CMO en het DBSO⁴.

Verder verloopt de schoolloopbaan in het secundair onderwijs voor jongens veel moeizamer dan voor meisjes; jongens blijven vaker zitten dan meisjes. Indien we enkel kijken naar de cijfers in Vlaanderen in het gewoon voltijds secundair onderwijs (enkel ASO, TSO, BSO en KSO) stellen we vast dat slechts de helft (51%) van de jongens zonder een jaartje te moeten overdoen het zesde leerjaar haalt terwijl 70% van de meisjes dit doen. Meer meisjes dan jongens verlaten het gewoon voltijds secundair onderwijs met een ASO- en KSO-diploma op zak, terwijl meer jongens dan meisjes het gewoon voltijds secundair onderwijs verlaten met een TSO- en BSO-diploma. Wat betreft de doorstroming naar hoger onderwijs zien we dat vandaag in Vlaanderen evenveel meisjes deelnemen aan het hoger onderwijs als jongens. Indien we gaan kijken naar het soort richtingen die meisjes en jongens volgen tijdens het secundair onderwijs en erna, zien we dat er sinds de jaren '80 weinig veranderd is. Meisjes treffen we in het secundair onderwijs nog steeds meer aan in 'typische' meisjesrichtingen zoals onder andere Latijn-Moderne talen, Secretariaat-talen, Menswetenschappen, Kinderzorg, terwijl er ook 'typische' jongensrichtingen bestaan zoals onder andere Wetenschappen-Wiskunde, Elektromechanica en Autotechnieken. In het hoger onderwijs zet zich een gelijkaardige trend voort: meisjes zijn oververtegenwoordigd in taalgerichte, sociale en humane richtingen (zoals Psychologie, Taal- en Letterkunde,...), terwijl jongens oververtegenwoordigd zijn in technische en exact wetenschappelijke studiegebieden (zoals Industrieel ingenieur, Informatica,...). Met het geheel van de voorafgaande informatie in het achterhoofd is het begrijpelijk dat men zich vandaag ongerust maakt over jongens.

Men schildert echter te vaak een te dramatisch, negatief en eenzijdig beeld af van jongens en vergeet erbij te vertellen dat jongens niet op elk gebied het onderspit moeten delven. Uit de literatuurstudie en ook in ons onderzoek blijkt immers dat jongens hogere scores halen op intelligentietests dan meisjes. Vooral in abstracte redeneringstaken doen jongens het beter. In onderzoek dat peilt naar de vaardigheid in taal en wiskunde van leerlingen in verschillende scholen (via gestandaardiseerde toetsen⁵), wordt meestal vastgesteld dat jongens beter zijn in wiskunde en wetenschappen, terwijl meisjes beter zijn in talen. Deze uitspraken resulteren meestal uit vergelijkende, al dan niet grootschalige studies die prestaties van jongens en meisjes van verschillende scholen (en landen) meten.

Hoe komt het dan dat jongens het minder goed doen op school dan meisjes? Uit onderzoek naar seksever-

schillen in intelligentie blijkt immers dat jongens over het algemeen intelligenter zijn dan meisjes. Dit wil zeggen dat jongens wel over de vaardigheden en mogelijkheden lijken te beschikken, maar dat deze niet tot uiting komen in het onderwijs. Ligt dit aan ons onderwijssysteem? Is het zo dat ons onderwijssysteem beter is voor meisjes dan voor jongens? Of moeten we eerder naar de jongens zelf gaan kijken? Hoe komt het dat de meisjes de jongens hebben ingehaald? Hoe komt het dat jongens niet goed presteren op school?

Een zich wijzigende maatschappelijke context

Onderzoek uit de jaren '80 zag 'sekserol-socialisatie' als de grote boosdoener voor het onderpresteren van de meisjes. Onder 'sekserol-socialisatie' wordt het proces verstaan waardoor gedragingen en verwachtingen, die volgens de maatschappij bij een bepaald geslacht horen, overgedragen op en eigengemaakt worden door de beide geslachten. Jongens en meisjes leren via ouders, leeftijdsgenoten, media en op school dat er bepaalde gedragingen, verwachtingen, waarden en attitudes bij een bepaald geslacht horen (sekserol). In het dagelijks leven worden kinderen geconfronteerd met seksestereotiepe rolmodellen op televisie, in boeken, op school... Ouders bijvoorbeeld blijken andere opvoedingspatronen voor jongens en meisjes te hanteren en andere verwachtingen voor jongens en meisjes te koesteren. Vanaf het moment dat ouders het geslacht kennen van hun kind, gaan ouders al dan niet bewust anders om met hun zonen dan met hun dochters. Jongens worden anders grootgebracht dan meisjes: ouders springen ruwer om met jongens, doen meer wilde spelletjes met jongens, overbeschermen jongens minder, moedigen autonoom/onafhankelijk gedrag meer aan bij jongens dan bij meisjes. Met meisjes wordt meer gepraat, ze worden meer (over)beschermd en ze mogen meer huilen als ze pijn hebben. Ouders zouden minder hoge verwachtingen koesteren voor hun dochters dan voor zonen: meisjes zouden minder gestimuleerd worden dan jongens om hun best te doen op school en om na het secundair onderwijs verder te studeren. Sekserol-socialisatie en dan voornamelijk de oriëntering van meisjes op hun latere rol als huisvrouw was in de jaren '80 de meest geopperde verklaring voor de minder goede prestaties van meisjes.

Tegenwoordig ziet de situatie van meisjes er anders uit. Sinds midden jaren '80 studeren meisjes langer, gaan meisjes meer en meer naar de universiteit en studeren ze zelfs meer af in 'mannelijke' vakken zoals wiskunde en wetenschappen. De traditionele opvattingen en verwachtingen in onze westerse maatschappij dat mannen een beroep dienen uit te oefenen, terwijl vrouwen instaan voor de verzorging en opvoeding van de kinderen, zijn aan het verdwijnen. Culturele verwachtingen ten aanzien van de positie van vrouwen in de maatschappij zijn veranderd: tegenwoordig gaan vrouwen ook buitenshuis werken en vormen tweekostwinnersgezinnen meer de regel dan de uitzondering. Onderzoek dat de nadruk legt op de onderprestaties van jongens associeert de betere pres-

taties van meisjes met de huidige maatschappelijke veranderingen en de daarmee samenhangende wijzigingen van de inhoud van sekserollen. Men spreekt over een verandering in waarden: meisjes willen meer autonomie, koesteren meer ambities, zoeken zelfvervulling zowel in werk als in familielevens en blijken minder voldoening te halen uit de rol van huisvrouw en moeder. Het lijkt dus niet onwaarschijnlijk dat deze veranderde culturele waarden een invloed hebben op de opvoedingspatronen en verwachtingen van ouders en dus ook op de gedragingen, de interesses en prestaties van meisjes en jongens. Misschien is het zo dat meisjes het altijd beter hebben gedaan op (de lagere) school, maar kwam dit vroeger niet altijd volledig tot uiting omdat ze weinig aangemoedigd en gestimuleerd werden en weinig uitzicht hadden op hogere studies. Ongetwijfeld heeft deze wijzigende maatschappelijke situatie een grote rol gespeeld in het inhaalmanoeuvre van meisjes. Natuurlijk zijn er ook andere factoren die een rol spelen in de vaststelling dat vandaag jongens het minder goed doen op school dan meisjes.

Macho of mietje?

Op school zijn jongens en meisjes omringd door leeftijdsgenoten. Het is deze 'peergroep' die – voornamelijk tijdens de puberteit – een belangrijke invloed uitoefent op hun dagelijks leven. 'Erbij horen' is dan ook een must. Indien je er niet bijhoort, word je gepest of word je uitgesloten. Het goed doen op school of interesse tonen op school zou niet rijmen met het imago van jongens. Het goed doen op school zonder er moeite voor te doen wordt nog net aanvaard. Hard werken en je best doen op school wordt daarentegen niet aanvaard door de peergroep. Het goed doen op school is eerder iets voor meisjes of voor mietjes. Voor meisjes zou er zo'n groepsdruk niet bestaan. Uit interviews met leerkrachten en jongeren zelf komt naar voren dat jongens vaker een antischoolse attitude hebben dan meisjes. Deze antiwerk en antischoolse attitude zou deels kunnen verklaren waarom jongens het slechter doen op school dan meisjes.

Natuurlijk zijn dit veralgemeningen en is het niet zo dat elke jongen het slechter doet dan meisjes en dat elke jongen machogedrag vertoont. Toch komt er uit het Leuvens onderzoek ook naar voren dat meisjes zich meer inzetten en meer hun best doen op school dan jongens, dat meisjes meer gemotiveerd zijn en liever naar school gaan dan jongens. Men zegt wel eens dat meisjes rijper zijn op die leeftijd en een groter gevoel van verantwoordelijkheid hebben dan jongens. Meisjes zullen als ze thuis komen van school eerst hun huiswerk maken vooraleer ze iets leuks gaan doen. Jongens hebben meer de neiging om hun huiswerk uit te stellen of er pas aan te beginnen als hun ouders er iets van zeggen of naar vragen.

Is het onderwijssysteem in Vlaanderen beter voor meisjes dan voor jongens?

Taal

Op de vraag of het onderwijssysteem beter aangepast is aan de noden van meisjes dan aan de noden van jongens, is moeilijk een eenvoudig antwoord te geven. Sommige onderzoekers beweren dat het feit dat het onderwijs of het leren op school voornamelijk mondeling – via de taal – gebeurt, een nadeel is voor jongens. Omdat meisjes in het algemeen beter taal beheersen, zou deze vorm van communicatie voordeliger zijn voor meisjes. Weinig onderzoek is verricht naar alternatieve vormen van communicatie voor het leren op school en hun effect op de prestaties van jongens en meisjes. De laatste jaren begint men meer en meer computers in klassen te gebruiken. Op die manier moeten leerlingen niet meer passief luisteren naar de leerkracht en passief informatie opnemen, maar kunnen ze actief (al doende) leren. Het is mogelijk dat deze alternatieve vorm van communicatie beter is voor jongens en/of eventueel nadeliger is voor meisjes dan het traditioneel (frontaal) onderwijzen.

Passiviteit

Ons onderwijssysteem wordt eerder gekenmerkt door *passiviteit*. Het leerproces in de klas gebeurt voornamelijk door het passief luisteren naar wat de leerkracht zegt. Dit is iets wat meisjes beter lijken te kunnen dan jongens. Meisjesklassen zijn in vergelijking met jongensklassen minder rumoerig, ordelijker en geconcentreerder. Meisjes blijken er minder moeite mee te hebben om rustig te zijn in de klas en de orde niet te verstoren. Jongens zijn actiever, minder gehoorzaam en vragen meer aandacht dan meisjes in de klas. Leerkrachten roepen veel vaker jongens tot de orde dan meisjes. Men zegt wel eens dat het schoolmilieu beter aansluit bij de gedragskenmerken van meisjes. Ook uit het Leuvens onderzoek is gebleken dat jongens zich minder makkelijk uit zichzelf kunnen houden aan de klassenregels dan meisjes. Bovendien vonden we dat het zich niet houden aan de regels bij jongens samenhangt met prestaties. Hoe minder een jongen zich aan de regels houdt, hoe slechter hij presteert op school. De vraag stelt zich echter wat oorzaak en wat gevolg is. Is het zo dat omdat men slecht presteert op school, men zich ook slecht gaat gedragen of is het omgekeerd, namelijk heeft het slechte gedrag op school een invloed op de prestaties? Gedragen jongens zich slecht op school omdat ze zich daar niet goed voelen of omdat ze 'erbij' willen horen of omdat ze gewoon graag 'kwajongensstreken' uithalen? Dat weten we niet. We weten wel dat die feitelijke verschillen de dagdagelijkse realiteit zijn in onze Vlaamse scholen.

Jongensscholen, meisjesscholen en gemengde scholen

De vraag die sommigen zich stellen is of het vroeger niet beter was... toen er nog aparte *meisjes-* en *jongensscholen* waren. Het feit dat het onderwijs in Vlaanderen gemengd is geworden, heeft volgens sommige onderzoekers nog meer de ongelijkheid tussen jon-

gens en meisjes in de hand gewerkt. Onderzoek heeft aangetoond dat meisjes beter presteren in meisjes-scholen dan in gemengde scholen: de aanwezigheid van jongens zou de prestaties van meisjes in gemengd onderwijs verlagen. In meisjesscholen zouden meisjes meer zelfvertrouwen hebben dan in gemengde scholen en zouden meisjes meer interesse tonen voor typisch mannelijke vakken zoals natuurkunde. Voor jongens zou het – wat betreft hun prestaties – weinig uitmaken of ze in een gemengde of in een jongensschool terecht komen. Als er al een verschil in prestaties gevonden wordt dan behalen jongens in gemengde scholen iets betere resultaten dan in jongensscholen. Het antwoord op de vraag of men het best zou terugkeren naar aparte jongens- en meisjesklassen is – als men alleen aan de prestaties van leerlingen denkt – met andere woorden verschillend voor meisjes en jongens.

Feminisering van het onderwijs

Een ander aspect dat vaak in verband gebracht wordt met de minder goede prestaties van jongens is de feminisering van het onderwijs. De afgelopen twintig jaren is het percentage vrouwen in het onderwijs toegenomen. Steeds minder en minder mannen voelen zich geroepen tot een carrière in het onderwijs. Mannen vinden we vandaag in het onderwijs meestal in de hogere en beter betaalde posities zoals bijvoorbeeld directeur of professor en ze onderwijzen in het secundair onderwijs meestal de 'typisch' mannelijke vakken zoals wetenschappen en technische vakken. De oververtegenwoordiging van vrouwen in het onderwijs wordt in verband gebracht met de slechtere prestaties van jongens vandaag. Op klasniveau zouden jongens en meisjes meer met vrouwelijke leerkrachten geconfronteerd worden waardoor er voor jongens minder mannelijke rolmodellen zouden bestaan op school. Het gebrek aan mannelijke rolmodellen – en dan vooral in de lagere school – zou kunnen verklaren waarom jongens minder gemotiveerd zijn dan meisjes en waarom jongens het op school minder goed doen. Een oververtegenwoordiging aan vrouwelijke leerkrachten zou de idee bij jongens doen ontstaan dat studeren en 'het goed doen op school' iets voor meisjes is.

Leraar of lerares?

De vaststelling dat meisjes minder kiezen voor het vak wiskunde in hun studiepakket heeft aanzet gegeven tot onderzoek naar het effect van vrouwelijke wiskundeleerkrachten op de keuze voor wiskunde bij meisjes. De redenering is dat als vrouwelijke leerkrachten als rolmodel fungeren, dan zouden vrouwelijke wiskundeleerkrachten de stereotiepe idee dat 'wiskunde iets voor jongens is' kunnen veranderen zodat meisjes meer geneigd zouden zijn om voor wiskunde te kiezen. De resultaten toonden aan dat meisjes die van een vrouw wiskunde kregen niet méér voor dit vak kiezen dan meisjes die van een man wiskunde kregen. Niet het geslacht van de leerkracht, maar het probleembewustzijn van de leerkracht over sekseongelijkheid op school en seksestereotypering zou een ef-

fect hebben op de mate waarin meisjes voor wiskunde kiezen.

Is het les krijgen van een mannelijke leerkracht beter voor jongens dan voor meisjes? Of heeft het geslacht van de leerkracht een invloed op de prestaties van jongens en meisjes? Ondanks verscheidene pogingen, is er weinig evidentie gevonden voor het verband tussen het geslacht van de leerkracht en sekseverschillen in prestaties, in keuzen en attitudes ten opzichte van exacte vakken. Wel de manier waarop de leerkracht lesgeeft kan een verschillend effect hebben op de prestaties van jongens en meisjes. De *persoonlijke relatie* tussen de leerling en de leerkracht is zowel volgens de leerkrachten als volgens de leerlingen belangrijk. Leerlingen identificeren een vak met de leerkracht die het geeft: als er een slechte relatie bestaat met de leerkracht zal dit ook samenhangen met een negatieve houding ten opzichte van dat vak.

Besluit

Waar vanaf de jaren '70 tot begin jaren '90 de onderwijsachterstand van meisjes centraal stond, spreekt men tegenwoordig over '*het nieuwe sekseprobleem*'. Hiermee wordt bedoeld dat jongens het vandaag op school minder goed doen dan meisjes: jongens halen slechtere schoolresultaten, blijven meer zitten,... Deze recente verandering van sekseverschillen in prestaties heeft een nieuwe discussie op gang gebracht, namelijk hoe kunnen we de achterstand van jongens begrijpen of hoe komt het dat meisjes sinds de jaren '70 en '80 hun achterstand op jongens hebben ingehaald?

Het inhalen van de onderwijsachterstand van meisjes wordt geassocieerd met het opkomend feminisme, de sociale en economische veranderingen en de daarmee samenhangende veranderingen in de verwachtingen van en ten aanzien van vrouwen (sekserollen). Na WO II begon de bevrijding van vrouwen uit het huishoudelijk en traditioneel gezinsleven vorm aan te nemen. Mede door een stijging van de werkgelegenheid voor vrouwen en het feministisch denken is het traditionele gezinsleven met de vrouw als huismoeder en de man als broodwinner niet langer overheersend. Vrouwen hebben de afgelopen 20 à 30 jaar een steeds grotere sociale en economische invloed gekregen op het maatschappelijk leven waardoor de verwachtingen ten aanzien van vrouwen en hun rol in de maatschappij grondig van inhoud veranderd zijn. Tegenwoordig is het even evident voor een meisje als voor een jongen om verder te studeren en om later een job uit te oefenen. Deze maatschappelijke veranderingen hebben niet alleen een invloed gehad op de opvattingen over en de verwachtingen van opvoeders (ouders, leerkrachten,...) over jongens en meisjes, maar hebben ook de attitudes en ambities van meisjes ten opzichte van onderwijs, werk en gezinsleven gewijzigd.

Recente bevindingen wijzen inderdaad op een verandering in deze opvattingen. De attitudes en de toekomstperspectieven van meisjes blijken de afgelopen 20 à 30 jaar sterk veranderd te zijn. Meisjes koeste-

ren zoals jongens de ambitie om later een goede job uit te oefenen en meer en meer meisjes willen ook carrière maken. Mogelijke verklaringen die in de jaren '80 aangebracht werden voor de lagere wiskundeprestaties van meisjes blijken vandaag niet meer op te gaan: meisjes zouden wiskunde niet meer als een mannelijk vak beschouwen en er meer interesse voor tonen. Bovendien kiezen tegenwoordig meisjes meer dan vroeger voor wiskunde en wetenschappelijke vakken: sekseverschillen in de keuze voor wiskunde en wetenschappelijke vakken en studierichtingen (bestaan vandaag nog maar) zijn gedurende de afgelopen jaren sterk verminderd.

De maatschappelijke veranderingen hebben ongetwijfeld een grote rol gespeeld in het inhalen van de onderwijsachterstand van meisjes. Maar deze evolutie is niet de enige factor. Onderzoek heeft immers aangetoond dat het niet zo is dat meisjes 'slimmer' zijn dan jongens (cf. intelligentie-onderzoek). De kwaliteiten van jongens lijken minder tot uiting te komen op school. Jongens blijken minder graag naar school te gaan en zich minder in te zetten. Het goed doen op school of interesse tonen op school zou niet rijmen met het imago van jongens. Onder jongens zou een grotere antischool- en antileercultuur leven dan bij meisjes. Vooral de leeftijdsgenoten en het gevoel erbij te horen spelen hierbij een grote rol. Andere onderzoeken wijzen op de onaangepastheid van het onderwijssysteem aan jongens. Het traditionele leerproces op school gebeurt mondeling, via de taal. Het urenlang passief op een stoel zitten, luisterend naar de uitleg van de leerkracht lijkt jongens minder te liggen dan meisjes. Het gebrek aan mannelijke rolmodellen op school wordt ook beschouwd als een nadeel voor jongens. Hierdoor zou het idee bij jongens ontstaan dat je best doen op school iets 'vrouwelijks' is.

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat jongens het beter doen op school? Daarvoor is er een mentaliteitsverandering van jongens nodig. Het goed doen op school zou niet langer mogen geassocieerd worden met iets 'slechts' of niet 'cool'. Bovendien zouden we ervoor moeten zorgen dat jongens graag naar school gaan. Misschien zou een actievere aanpak in de klas jongens meer liggen. Het stijgend gebruik van computers in de klas lijkt een eerste stap in die richting.

**Eva VAN DE GAER, Jan VAN DAMME en
Agnes DE MUNTER**

REFERENTIE

- VAN DAMME, J., LORENT, G., OPDENAKKER, M., VAN-BEVEREN, A., De doorstroming doorheen en de vertraging in het Vlaams Onderwijs. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 1993-1994, 5-6, 313-326.

NOTEN

- ¹ Met het begrip 'gender gap' duidt men op de kloof die er bestaat in prestaties tussen jongens en meisjes.
- ² De afkorting LOSO staat voor *Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs*. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs werd sinds 1990 een cohorte leerlingen gevolgd gedurende hun volledige loopbaan in het secundair onderwijs. Vandaag worden gegevens verzameld van deze leerlingen en hun overgang naar het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt.
- ³ ASO: Algemeen Secundair Onderwijs, TSO: Technisch Secundair Onderwijs, BSO: Beroeps Secundair Onderwijs en het KSO: Kunst Secundair Onderwijs.
- ⁴ CMO: Centrum voor Middenstandsopleiding ('leercontract'), DBSO: Deeltijds Beroeps Secundair Onderwijs.
- ⁵ Gestandaardiseerde toetsen zijn toetsen waarvan de items, de afname en de scoring dezelfde zijn tijdens elke afname. Nationaal en internationaal onderzoek naar sekseverschillen in prestaties maakt meestal gebruik van gestandaardiseerde toetsen opdat vergelijking tussen verschillende scholen en landen mogelijk zou zijn.

LEREN OMGAAN MET DIVERSITEIT IN ONZEKERE TIJDEN

Een gesprek met Lode Walgrave naar aanleiding van zijn emeritaat

Op 30 april 2003 had aan de K.U.Leuven een academische zitting plaats naar aanleiding van het emeritaat van Lode Walgrave. Als professor binnen de afdeling criminologie doceerde hij meer dan dertig jaar de vakken criminologische psychologie, theoretische criminologie en jeugdcriminologie. Hij was initiatiefnemer en drijvende kracht achter de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie en promotor van een groot aantal onderzoeken met diverse thema's waaronder de invloed van de school op het gedrag van leerlingen, verstedelijking en sociale uitsluiting, geweld op school, fan coaching, jeugdsanctierecht, gemeenschapsdienst voor minderjarige delinquenten, herstelgericht groepsoverleg.

In 1989 was Lode Walgrave mede-initiatiefnemer bij de oprichting van de vzw Majong en een stimulerende kracht bij de opstart van het tijdschrift Welwijs.

Voor Peter Goris en Nicole Vettenburg, ex-medewerkers van de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, vormde de viering naar aanleiding van zijn emeritaat een goede aanleiding om met Lode Walgrave vanuit het verleden naar de toekomst te kijken.

Lode, als je als jeugdcriminoloog achteromkijkt, welke ontwikkeling vind je belangrijk om voor de Welwijslezers te belichten?

L.W.: Ik denk dat voor wie in jeugdcriminologie werkt, de grootste verandering waarschijnlijk ligt in het feit dat er minder zekerheden zijn. Toen ik begon als jonge jeugdcriminoloog wist ik wat en wie een delinquent was. Er bestonden etiologische onderzoeken die ons dat vertelden. We wisten het of althans we dachten het te weten. Nu weten we dat allemaal niet meer. Zelfs het begrip delinquentie wordt verschillend gedefinieerd naargelang de invalshoek. Vroeger dachten we: de delinquenten zijn degenen die door de politie worden gepakt. Onder druk van de kritische jaren '60 heeft het onderzoek die zekerheden voor een stuk wel losgeweekt, maar het heeft er geen nieuwe zekerheden mee gecreëerd. Men realiseert zich nu dat er verschillende visies zijn. Ook de sociale wetenschappen beginnen zich te realiseren dat ze geen zekerheden meer moeten nastreven. Belangrijk is dat het publieke debat met zo goed mogelijk verzameld materiaal wordt gestoffeerd: "Wij zien delinquentie zo, om die en die reden". Ook de rol van het onderwijs zien we op een bepaalde manier, anderen gaan dat anders zien. Vroeger was de hegemonie van een bepaalde overtuiging zo groot dat zij zogenaamde objectieve zekerheden leverde. Misschien is dat de grote taak voor de toekomst: dat flouwe als het ware permanent stofferen, invullen. Wij mogen ons niet meer laten pakken in die zekerheden, want dat zou een geweldige verschraving inhouden. Sommige onderzoe-

kers proberen terug te gaan naar die zekerheden, proberen met cijfers aan te geven: "Wij weten het, 't is bewezen. Daar zitten de delinquenten en zo moet je aan preventie doen". Dit zou een enorm verlies betekenen. Het blijft een eenzijdige benadering van de realiteit. Het is een illusie om op ons werkterrein objectiviteit na te streven en voor mij ligt daar precies de grote verschuiving.

Binnen de onderzoeksgroep jeugdcriminologie werd vooral beleidsgericht onderzoek uitgevoerd. Beleidsmensen hebben juist nood aan zekerheden, zij hebben geen boodschap aan visieontwikkeling. Hoe kan daar worden op ingespeeld?

L.W.: Hier ligt mijns inziens een uitdaging voor de relatie tussen beleid en onderzoek. Eigenlijk zouden er twee soorten onderzoeken moeten zijn. Enerzijds zouden beleidsfiguren hun eigen studiediensten moeten hebben. Daar kunnen kleine, concrete onderzoeken worden uitgevoerd. De beleidsmensen hebben reeds beslist, hebben hun keuzes gemaakt en ze laten nog onderzoeken hoe het technisch best kan gerealiseerd worden. Voor het meer beleidsvoorbereidend onderzoek kunnen zij zich naar de universiteiten wenden. Zij kunnen stellen: "Wij worden als beleid geconfronteerd met een probleem, welke visie kan daarrond ontwikkeld worden?".

Aan de universiteiten verzamelen wij continu empirisch materiaal. Wij kunnen het beleid gestoffeerde visies geven. Wij kunnen zeggen: "Vanuit onze benadering denken wij dat dit een goede visie is". Het be-

leid moet dan zijn eigen verantwoordelijkheden nemen. Als zij gewoon overnemen wat het onderzoek zegt, dan ga je naar de technocratie natuurlijk. Het is positief dat een beleid zegt: "Nu gaan we onze keuze maken, gestoffeerd vanuit jullie onderzoeksrapport". En het klopt dat het beleid soms de onderzoeksparaplu opentrekt. Het preventieonderzoek is daar een goed voorbeeld van: "Zeg ons wat goede preventie is, dan kunnen we het uitvoeren".

Als onderzoeker heb je dan een duidelijke boodschap. Je moet mensen leren leven met onzekerheden en hen hiermee confronteren?

L.W.: Ja, en dit helpt hen om te emanciperen. Het besef dat het onzekerheden zijn creëert meteen ook de kans om gestoffeerde bewuste keuzes te maken. Ik denk dat dit inderdaad ook de roep was van de kritische jaren '68. Het ging niet alleen over vaste zekerheden op de helling te zetten, maar ook over de verwachting dat iedereen zijn eigen verantwoordelijkheid zou kunnen opnemen.

Er was de mooie droom van: "Als mensen spontaan sociaal leven, gaat de wereld veel beter zijn". Die droom stond los van alle maatschappelijke structuren die dat in de weg stonden en tegen dewelke we ons verzetten. Maar als dan uiteindelijk die maatschappelijke structuren wegvallen, kan je natuurlijk ook je egocentrische, je egoïstische modellen erin passen. En daar hadden we niet aan gedacht. Toch is dat uiteindelijk gebeurd en is heel het postmodernisme daar een perfect vervolg op.

Het wegvallen van de zekerheden heeft ook consequenties voor het onderwijs. Welke boodschap moet een leerkracht aan leerlingen meegeven? Is het een kwestie om aan leerlingen één visie mee te geven dan wel ze te leren leven met de diversiteiten die vandaag aanwezig zijn?

L.W.: Precies, mensen leren nadenken. Mensen leren beseffen dat er verschillende visies zijn en daar met respect leren mee omgaan. Natuurlijk, daarachter schuilt toch weer een ethische boodschap. Je kan de vaststelling dat er verschillende visies zijn, ook omzetten naar: "Ik moet zorgen dat mijn visie het haalt". Ook mag omgaan met verscheidenheid niet verworpen tot een 'laisser-aller': "Jij vindt dit, en ik vind dat, maar we gaan mekaar niet voor de voeten lopen, we laten elkaar gerust". Neem nu het Vlaams Blok. Zij hebben een racistische visie. De VRT neemt nu een 'laisser-aller'-houding aan en zegt: "Het is een visie zoals een ander". De vraag is of dat zo is. Het is een enorme verantwoordelijkheid om daarin toch een standpunt in te nemen. Het moet wel een gestoffeerd standpunt zijn. Je moet daarover nadenken. Waarom ben je precies tegenstander van het Vlaams Blok? Tot wat leidt deze visie? Je wordt als het ware verplicht om het Vlaams Blokprogramma grondig te lezen. Je moet je afvragen: "Ben ik daar tegen, en waarom?". Het creëert verantwoordelijkheid, je moet een standpunt kiezen.

Ik denk dat in het onderwijs, in opvoeding in het algemeen, precies dat zogenaamde respect voor pluralisme wel een keer heeft geleid tot wat je 'didactische

verwaarlozing', of 'pedagogische verwaarlozing' zou kunnen noemen, in de zin van "ze moeten het zelf maar uitzoeken". Ik vind daarentegen dat je als opvoeder wel naast je mensen moet staan en dat je dus je kinderen of leerlingen wel feedback moet geven. Daar hard mee bezig zijn is misschien wel veel moeilijker dan de 'laisser-aller' houding. Ik denk dat dat ook een andere attitude vraagt van de opvoeder of de leerkracht. Vroeger was het duidelijk "dat is de waarheid en niets dan de waarheid en iedereen moet het opvolgen". Nu die zekerheden er niet meer zijn, moet je leerlingen actief leren zoeken.

Dat betekent natuurlijk dat je daar zelf ook actief mee bezig bent en dat je wellicht soms ook een beetje moet kunnen incasseren. Het is met je leerlingen in dialoog gaan, meedenken en zoeken,... het is meer dan leerstof geven.

Verschijnt hier dan toch niet het beeld van de sterke opvoeder die een sterke eigen overtuiging moet hebben? Voor hem zijn er blijkbaar dan nog wel zekerheden?

L.W.: Natuurlijk, ik denk dat iedereen voor zich bepaalde zekerheden probeert te vinden. Je probeert voor jezelf je referenties uit te tekenen. Voor mij is het ethische "de mate waarin je het samen-leven dient". Soms moet er een mogelijkheid zijn om te zeggen: "In dit geval wil ik niet bepaald dienen maar wil ik zeker ook niet schaden". Laat me even een voorbeeld geven met de positie van het slachtoffer binnen het herstelrecht. Er wordt altijd de nadruk op gelegd dat slachtoffers het recht hebben te weigeren om mee te werken aan een bemiddeling. Ik denk dat je dat moet respecteren. Maar de vraag is echter of je het daarbij moet laten. Als slachtoffer houd je niet op burger te zijn. En een burger, hoe dan ook, heeft in mijn ogen de plicht – de morele plicht, niet de wettelijke plicht – om te blijven zoeken naar constructieve oplossingen. Oplossingen die het samen-leven mogelijk houden of mogelijk maken. Dus het minste dat je van een slachtoffer vanuit die ethiek mag verwachten is dat hij of zij de herstelgerichte pogingen tenminste niet belemmert. Vanuit die keuze heb ik dus problemen met slachtoffers die zeggen: "Ik wil dat herstel niet, maar ik ga naar de rechtbank om een zo groot mogelijke straf te bekomen". Die keuze is gebaseerd op wraak en dit is een onethische houding.

Je verwijst hier eigenlijk ook naar het recht op non-participatie. Moet die non-participatie toch ook niet bekeken worden in relatie tot de kwaliteit van het systeem? Naar het onderwijs vertaald: moet ik spijbelen als vorm van non-participatie ook niet interpreteren als een signaal van een foutlopend schoolsysteem?

L.W.: Ik wil daar eerst meer theoretisch op antwoorden en dan wat concreter. Strikt theoretisch zou je kunnen zeggen: als iemand zich gewoon terugtrekt uit het systeem, vind ik dat een negatieve houding. Als iemand zich terugtrekt met de boodschap "het systeem moet veranderen", dan kan dit zeer ethisch zijn. Dat is theorie. In de praktijk gaat het om jongeren van 15 à 17 jaar. Je kan hen die zware maatschappelijke boodschap niet meegeven. En dan is het aan de opvoeder, aan het schoolsysteem om dat spijbelen te in-

terpreteren. En als er veel spijbelaars zijn, die systematisch spijbelen, dan dient het opvoedingssysteem in vraag te worden gesteld. Het spijbelen heeft met andere woorden een betekenis. Waarom zeggen we dan bij spijbelen dat het eerder het onderwijssysteem is dat zich moet bevragen dan de jongere zelf die zich moet bevragen? Dit heeft te maken met macht. Degene die de macht heeft, draagt de grootste verantwoordelijkheid. Degene die macht heeft moet eerst nadenken over: "Ligt de fout niet bij mij?"

Ligt het recht op non-participatie niet anders bij het jeugdwerk dan bij het onderwijs?

L.W.: "Luiheid is het oorkussen van de duivel", en dus moeten we jongeren bezighouden. Gecombineerd met een opvoedingsdrift zit het werken met jongeren dus permanent verweven met sterke moralistische overtuigingen. Je kan natuurlijk niet ontkennen dat het jeugdwerk voor een aantal mensen soms een heel interessant aanbod heeft, maar dat neemt niet weg dat jongeren moeten kunnen kiezen voor non-participatie. Dat vind ik evident. En als men wil dat ze meer participeren, moet men maar creatief zoeken naar een aanbod dat jongeren interesseert. Ook hier ligt de bal dus in het kamp van het jeugdwerk: ze moeten zichzelf bevragen indien blijkt dat ze heel wat groepen niet bereiken. Dan nog moet je kunnen respecteren dat een aantal mensen meer hebben aan het niet-participeren dan aan het participeren. In feite zie je die discussie ook terugkomen in het taalonderwijs voor migranten en de keuze om taallessen voor migranten verplicht te maken. Je drijft het zo ver doordat je verwacht dat participatie binnen onze samenleving enkel kan indien men Nederlands spreekt. In dit geval zou ik Abou Jahjah volgen: zolang de migrantenvrouwen en de migrantenmannen de Belgische wetten respecteren, kan je hen niet verplichten tot taallessen. Je kan hen van alles aanbieden, maar het verplicht stellen kun je nooit doen. Het is vanuit dezelfde gedachte dat we vinden dat hulpverlening in een gezin in het kader van de bijzondere jeugdbijstand vrijwillig moet zijn. Het is belangrijk dat je niet zonder meer hulp kan afdwingen via de jeugdrechtbank.

Eigenlijk vertrek je ook daar vanuit het bouwen aan respect voor diversiteit. Maar kent dat respect ook geen grenzen? Zelf zei je dat de media voorzichtig moeten omgaan met het Vlaams Blok, sommigen gaan nog verder en stellen dat je hen moet weren uit het publieke debat. Daar stel je toch duidelijk wel een grens aan het toelaten van andere meningen?

L.W.: Ik ben niet tegen het Vlaams Blok omdat de gekke ideeën hebben, maar wel omdat hun ideeën schadelijk zijn voor het samen-leven. Ze discrimineren permanent een deel van onze bevolking en sluiten ze uit. Dat ondermijnt de kwaliteit van ons samen-leven, dat reduceert onze cultuur tot een cultuur met oogkleppen. Zelf stel ik dus inderdaad een grens op die ik leg bij de kwaliteit van ons samen-leven. Dat is geen wettelijke grens, maar wel een ethische grens. Respect voor diversiteit gaat te ver indien het schade toebrengt aan de kwaliteit van het samen-leven.

Is die overtuiging ook niet relevant voor leerkrachten en opvoeders? Ook zij werken met een groep van jonge mensen die over verschillende thema's verschillende meningen hebben. Wat doe je dan indien meningen van leerlingen volgens jou als opvoeder schade berokkenen aan de kwaliteit van het samen-leven?

L.W.: Je mag ze niet uitsluiten; ze moeten hun mening kunnen zeggen. Wel moet je confronterend werken door zoveel mogelijk tegenargumenten aan te brengen. Je moet ze zelf een antwoord laten zoeken op de vraag of ze wel gelijk hebben om op die manier naar maatschappelijke problemen te kijken. Vooral in het beroepsonderwijs zou die manier van werken wel eens verschrikkelijk belangrijk kunnen worden. Mark Elchardus spreekt over een cultuurkloof om te kunnen begrijpen waarom precies vooral deze leerlingen er extreem-rechtse ideeën op nahouden. Zelf denk ik dat het eerder te maken heeft met een continuüm dan met een kloof. In die zin spreek ik hier liever in termen van maatschappelijke kwetsbaarheid dan over maatschappelijke breuklijnen. In de theorie van maatschappelijke kwetsbaarheid wordt toch ook altijd gesteld dat het kwetsbare element niet zozeer in de sociaal-economische situatie zit, maar vooral in de cultuur en de cultuurvariant. Dat proces voorstellen als breuklijn met aan de ene kant een pool en aan de andere kant een tegenpool, is te makkelijk.

Laten we even overstappen op een ander thema dat in Welwijs centraal staat: samenwerking. Komt ook bij samenwerking het leren omgaan met diversiteit niet terug?

L.W.: Inderdaad, dat blijkt toch ook uit de verschillende projecten die we in dat verband deden. Telkens weer blijkt dat binnen de samenwerking gekozen moet worden voor een model waarin diensten elkaar respecteren in de eigen doelstellingen en visie, eerder dan voor een model waarbij alle diensten in elkaar opgaan. In de tijd van fancoaching maakten we vooral aan de politie al duidelijk dat "ieder zijn job moest doen". Vandaag zoeken we naar een manier waarop diensten die met bemiddeling en herstelgericht groeps-overleg bezig zijn hun eigen relatie met justitie kunnen bepalen. Samenwerken houdt essentieel in dat je een stukje van je eigen terrein wilt prijsgeven en wilt overlaten aan de collectieve besluitvorming. Je gaat dus niet alles zelf beslissen, maar je gaat overleggen en bent dus eventueel bereid om anders te handelen dan wanneer je er alleen voor stond. Maar daar schuilt een addertje onder het gras... Diensten moeten presteren en zich verantwoorden op basis van zichtbare en berekenbare prestaties die ze leverden. Je moet werken binnen het keurslijf van erkenningscategorieën die voor jou bedacht zijn. Daarin staat de ene sterker dan de andere, en dat drukt zijn stempel op samenwerking. Justitie, politie en onderwijs zijn vaak grote, logge en hiërarchische structuren. Daartegenover staat de sociale sector met zijn veel beperktere en vaak ook meer soepele structuren. Zij moeten permanent op hun hoede zijn opdat hun ideeën niet opgeslokt zouden worden. Kijk naar de relatie tussen de politie en het welzijnswerk, kijk zelfs naar de relatie tussen het welzijnswerk en het onderwijs. Indien de VAD iets wil doen in het onderwijs, dan moet het on-

derwijs zich niet aanpassen aan de VAD. De VAD mag dan vorming geven binnen die structuur van het onderwijs. En dan moeten ze nog heel voorzichtig zijn met wat ze zeggen, anders moeten ze niet meer terugkomen... Kleinere structuren moeten dus binnen de lijntjes lopen van grote structuren. Daar ligt natuurlijk een belangrijke uitdaging voor die kleinere structuren die vaak vernieuwend en creatief werk verrichten.

Hoe kunnen die structuren dan grenzen verleggen?

L.W.: Indien ik kijk naar het onderzoek rond herstelrecht zie ik ook mezelf evolueren in het zoeken naar een weg om – wat oorspronkelijk startte als een klein experiment – toch grenzenverleggend te kunnen werken. In de beginperiode was ik vooral bezig met vragen rond het proportioneel maken van gemeenschapsdienst, het respecteren van het legaliteitsbeginsel. We zochten een weg, vertrekkende vanuit bestaande kaders en procedures. Meer en meer stel ik nu andere vragen: "Hoe kunnen we andere, nieuwe rechtsprincipes bedenken die beter geschikt zijn voor herstelrecht?". Wil je echt vernieuwend werken, dan moet je ook afstand kunnen nemen van het bestaande kader. Proportionaliteit bijvoorbeeld is bedacht vanuit de gedachte dat er gestraft zal worden en dat daarin een vorm van gematigdheid moet zijn. Maar nu gaat het niet meer over straf, het gaat over herstel en dus moet je bijvoorbeeld die proportionaliteit vanuit een heel ander perspectief bekijken of zelfs in vraag stellen. Dat geldt ook voor het zogenaamde 'recht op verdediging'. Bij herstel moet je niet verdedigen, maar moet je samen zoeken. Je moet echt consequent durven denken vanuit een ander paradigma. Recent hoorde ik op een internationaal congres dan ook terecht stellen dat de ontwikkeling van het herstelrecht op eenzelfde niveau geplaatst moet worden als wat Beccaria destijds realiseerde. Het is de tweede keer dat het strafrecht voor zo'n grote uitdaging en omwenteling staat. Beccaria vroeg zich af hoe de manier waarop koningen en keizers straffen onder controle gebracht kan worden. Wij vragen ons nu in een volgende stap af hoe we straffen kunnen vermijden door iets anders te bedenken. We verleggen de vraag van: "Hoe kunnen we mensen tot conformiteit dwingen?" naar "hoe kunnen we mensen tot conformiteit motiveren?". Op het moment van het delict blijkt dat men er niet in geslaagd is iemand te motiveren tot conformiteit. Als ze in mijn huis komen inbreken, hebben we ze niet kunnen motiveren om op een andere manier hun brood te verdienen.

Nu we toch grenzen aan het verleggen zijn... Moet je in het kader van het onderwijs dan ook niet durven denken in termen van leer-recht in plaats van leer-plicht? Moet je niet de uitdaging aangaan om jonge mensen te motiveren om zelf de stap te zetten in de richting van het onderwijs?

L.W.: Je moet je inderdaad durven afvragen of leerplicht in feite geen gemakkelijksoplossing is voor het onderwijssysteem waarbij men zich niet moet aanpassen aan de initiële belangstelling van leerlingen. Leer-recht zou voor het onderwijs alleszins een sti-

mulans zijn om haar aanbod interessanter en meer motiverend te maken. Voor leer-recht valt dus veel te zeggen binnen het secundair onderwijs. Voor het basisonderwijs ligt dat mogelijk wat anders. Daar moet je het vooral ten aanzien van de ouders aantrekkelijk maken vermits zij zullen beslissen of hun kinderen al dan niet naar school zullen gaan. Zo zouden scholen die zich op kansarme groepen richten in belangrijke mate een culturele werking ten aanzien van de ouders moeten uitbouwen. Veel scholen doen daar enorme inspanningen voor en zijn zeer creatief in het bedenken en uitwerken van activiteiten waarin de kinderen en hun ouders betrokken zijn. Wij zien dit o.m. binnen de projecten van 'School van de Hoop' van de Stichting Koningin Paola. In sommige projecten vormen school, gezin en buurt als het ware een organische eenheid. Het kernprobleem in de school komt immers voort uit het monolithisch aanbod dat zij doet aan een zeer heterogene groep. Maar de praktijk geeft aan dat het mogelijk is om dat aanbod soepel te hanteren zodat de verscheidenheid bij de kinderen en jongeren gerespecteerd blijft. Dit zou eigenlijk het streefdoel moeten zijn: vanuit begrip en tolerantie werken met verscheidenheid.

In feite zijn wij ook als onderzoeksgroep in die zin geëvolueerd en gekomen tot het in vraag stellen van het consensusmodel omdat het geen recht doet aan de verscheidenheid?

L.W.: Precies, binnen criminologie – en ik denk dat dit geldt voor de sociale wetenschappen in het algemeen – hebben wij de voorbije decennia leren zien dat er geen eenheid van visie kan zijn. Maar het beleid denkt daar nog anders over of althans beleidsmensen doen alsof zij de waarheid kennen.

**Peter GORIS
Nicole VETTENBURG**

PREVENTIE IN HET ONDERWIJS

Groeien naar “wenselijke preventie”

Een belangrijk deel van het leven van kinderen en jongeren speelt zich af op en rond de schoolbanken. Bij sommige leerlingen gaat dat gepaard met ernstige of minder ernstige problemen van verschillende aard, terwijl vele anderen er zonder noemenswaardige incidenten doorheen komen. Elke school streeft er uiteraard naar om zoveel mogelijk problemen te voorkomen en een zo optimaal klimaat mogelijk te creëren binnen zijn muren. Daartoe wordt regelmatig overwogen de nodige preventieve initiatieven op te zetten. Maar hoe pak je dat best aan? Hoe voorkom je dat leerlingen spijbelen? Hoe vermijd je ongeïnteresseerde leerlingen in de klas? Hoe kunnen pestgedrag en brutaliteiten ten aanzien van medeleerlingen of leerkrachten vermeden worden? Hoe ga je het druggebruik in de school tegen? Vaak zijn er vele, verschillende manieren om ten aanzien van deze problemen aan preventie te doen. Niet elk preventie-initiatief is echter even wenselijk voor wie een positief schoolklimaat nastreeft.

In deze bijdrage presenteren we een onderzoek rond 'Preventie met betrekking tot de jeugd inzake welzijn en gezondheid'.¹ Hierin werd een referentiekader uitgewerkt dat ruimer bruikbaar is en ook op preventie-initiatieven binnen het onderwijs van toepassing is. Het begrip 'wenselijke preventie' werd ontwikkeld en omgezet in werkbare dimensies en indicatoren en concrete vragen.

In eerste instantie geven we aan waarom een inhoudelijke visie op preventie werd uitgewerkt, waarna we het begrip preventie proberen af te bakenen. Dit doen we door stil te staan bij WAT preventie inhoudt. In derde instantie beschrijven we de inhoudelijke visie op wenselijke preventie, m.a.w. HOE wenselijke preventie er dient uit te zien. Dit doen we aan de hand van de vijf dimensies: radicaliteit, offensiviteit, integraliteit, participatie en democratisch karakter. Tot slot vermelden we kort hoe we deze vijf dimensies verder hebben uitgewerkt in een preventiespiegel, een instrument voor wenselijke preventie.

Voortbouwend op het model De Cauter

Bijna 15 jaar geleden ontwikkelde Frits de Cauter een preventiemodel dat in heel wat scholen wordt gebruikt als referentiekader voor preventieprojecten. Het model De Cauter bleek (en blijkt) doorheen de jaren telkens opnieuw goed bruikbaar om te reflecteren over het eigen handelen of om als team acties uit te tekenen en uit te voeren. Voortbouwend op het preventiemodel van Frits De Cauter werkten wij een bruikbaar instrument voor scholen uit: de Preventiespiegel voor Projecten. Dit instrument is een reflectie-instrument dat mensen in het onderwijs moet ondersteunen bij de vormgeving, uitvoering en evaluatie van concrete preventieprojecten.

Op basis van het instrument kan preventie inhoudelijk (bij)gestuurd worden. We presenteren het in de vorm van een 'preventiespiegel': het laat toe om de eigen positie ten aanzien van 'wenselijke preventie' in te schatten en ter discussie te stellen, om vervolgens in functie van verdere evolutie groeimarges te bepalen.

Meer dan effectiviteit en efficiëntie

Vaak worden preventie-initiatieven afgerekend op criteria als effectiviteit, efficiëntie en de mate waarin men projectmatig werkt. Deze elementen zijn vast en zeker waardevol en verdienen ingebracht te worden in het preventiedebat. Toch laat wenselijke preventie zich niet louter uittekenen aan de hand van naakte effectiviteits- of efficiëntiecijfers. Laten we dit met een voorbeeld illustreren. Een school heeft herhaaldelijk te maken met vandalisme op de fietsen van de leerlingen en leerkrachten. Dit veroorzaakt steeds weer heel wat onrust en problemen op school. Ter preventie beslist de directie om alle leerlingen tijdens de vrije momenten steeds binnen te houden. Deze strategie blijkt bijzonder effectief aangezien er geen problemen meer worden gemeld bij het fietsenrek. Bovendien betreft het ook een efficiënte aanpak, aangezien het initiatief weinig of geen kosten vraagt. Deze vorm van preventie is duidelijk niet wenselijk te noemen. De jongeren verloren een groot deel van hun vrijheid.

Wie werkzaam is binnen het onderwijs weet dan ook reeds langere tijd dat er met méér moet rekening gehouden worden dan bovenstaande elementen. Bepaalde waarden en normen komen in het gedrang als effectiviteit, efficiëntie en projectmatig werken te eenzijdig de boventoon gaan voeren. Toch klinkt hun stem in het debat vaak weinig krachtig en zeker niet doorslaggevend. Dit artikel poogt een eerste stap te zetten naar een meer concrete omschrijving van de abstracte ideeën over wenselijke preventie.

“Preventie” en “wenselijke preventie”

Vooraleer we de stap zetten naar HOE een wenselijke preventie kan ingevuld worden, dienen we eerst nog stil te staan bij een omschrijving van preventie, m.a.w. WAT preventie inhoudt.

Een algemene omschrijving van preventie is noodzakelijk om het preventieveld af te bakenen maar vol-

staat niet als basis voor dit onderzoek. Zij zegt namelijk niets over het soort preventie waarvoor men staat. Vandaar dat we na het definiëren van preventie ook een omschrijving van "wenselijke preventie met betrekking tot welzijns- en gezondheidsproblemen van kinderen en jongeren" geven.

Als algemene definitie stellen wij voorop:

"Preventie omvat de doelbewuste en systematische initiatieven die anticiperen op risicofactoren".

De kernwoorden hierin zijn:

- doelbewust, verwijst naar het bewustzijn omtrent het doel;
- systematisch, er wordt planmatig aan gewerkt;
- initiatieven of handelingen en dus niet omstandigheden;
- anticiperen, het uitkijken naar voorspellende factoren in functie van een gewenste situatie;
- risicofactoren, factoren waarvan hun verband met toestanden die de gewenste situatie belemmeren, omschreven kan worden.

Op basis van deze definitie kunnen preventie-initiatieven en een preventiebeleid onderscheiden worden van respectievelijk initiatieven met een preventieve waarde en een beleid met preventieve effecten. Zo hebben het onderwijs, het jeugdwerk, de sportsector, het cultuuraanbod, de media en nog andere initiatieven in het beleid of het werkveld vaak een preventieve waarde zonder daarbij expliciet preventie-initiatieven op te zetten. Zolang zij niet doelbewust en systematisch anticiperen op welbepaalde negatieve effecten van bepaalde risicofactoren, zijn zij geen preventie-initiatief. Zo wil het onderwijs haar werking veelal bewust loskoppelen van risicofactoren. Het onderwijs is niet bedoeld om te anticiperen op risico's en problemen, maar wordt georganiseerd vanuit een fundamenteel basisrecht, nl. recht op onderwijs. Hoewel het ook preventieve effecten heeft, wordt het onderwijs niet opgezet met die bedoeling. Aldus valt het onderwijs als instituut niet onder onze definitie van preventie. Binnen de school kunnen echter wel 'echte' preventie-initiatieven opgezet worden. Bovendien kunnen de dimensies van wenselijke preventie ook preventieve effecten hebben door ze systematisch in het achterhoofd te houden bij het uitvoeren van de dagelijkse activiteiten op school.

Het onderzoeksofzet betreft evenwel niet de gehele preventie. Binnen het onderzoek moet er een omschrijving komen van "preventie met betrekking tot welzijn en gezondheid van kinderen en jongeren" die door het beleid kan gepromoot worden en door de praktijk verder ontwikkeld kan worden. Hierbij hebben wij vanuit een sociaal-ethisch engagement keuzes gemaakt voor een bepaald soort preventie², gebaseerd op de principes van een sociaal rechtvaardige samenleving. Aldus komen wij tot volgende omschrijving van wenselijke preventie:

"Wenselijke preventie omvat de doelbewuste en systematische initiatieven die, in functie van het bevorderen of behouden van het welzijn en de gezondheid van de doelgroep kinderen en jongeren,

- *steeds eerder pogen te anticiperen op risicofactoren*
- *maximaal offensief zijn*

- *een integrale aanpak uitbouwen*
- *op een participatieve manier werken*
- *een democratisch karakter hebben".*

Wij lichten deze vijf dimensies hier verder toe.

Vijf dimensies van wenselijke preventie

We onderscheiden vijf dimensies van wenselijke preventie. Deze vormen een belangrijk houvast voor wie preventie-activiteiten wil opzetten die niet enkel effectief of efficiënt zijn, maar tevens werkelijk bijdragen aan de opbouw van een sociale en rechtvaardige samenleving. Preventie is niet wenselijk wanneer het zijn beperkte, vooropgestelde doelstellingen bereikt, zonder rekening te houden met tal van mogelijke, ongewenste neveneffecten. De inbreng van deze dimensies in het preventiedenken moet vermijden dat preventie louter is gebaseerd op effectiviteits- of efficiëntiedenken, waardoor de kwaliteit van het samenleven ernstig kan geschaad worden.

Van de vijf dimensies die worden besproken, zijn er drie die inhoudelijk nauw samenhangen met de dimensies uit het preventieschema van De Cauter³. Het betreft de dimensies radicaliteit, offensiviteit en integraliteit⁴. Daarnaast werden nog de dimensies participatie en democratisch karakter ontwikkeld.

Radicaliteit

Radicaliteit verwijst naar de tijdsdimensie die in het schema van De Cauter aan bod komt. Preventie kan namelijk ingrijpen op verschillende momenten van de probleemwording. Men kan ageren op een moment dat een probleem reeds ver gevorderd is of men kan pogen in te grijpen op een eerder moment in de probleemwording. Wie preventie opzet om het genotsmiddelengebruik tegen te gaan, kan zich bijvoorbeeld richten op alle kinderen en jongeren, ook al kwamen zij nog niet in aanraking met deze producten. Het is evenwel ook mogelijk een initiatief op te zetten gericht op de experimenterende gebruikers of -nog verder op de tijdslijn- de verslaafde gebruikers. Er bestaat best een verscheidenheid aan preventieprojecten, zodat zowel het doelpubliek dat nog niet ver gevorderd is in de probleemwording als het doelpubliek dat wel reeds met belangrijke problemen kampt van de nodige, aangepaste preventie kan worden voorzien. Toch moet men vanuit elk van deze preventieprojecten pogen een bijdrage te leveren om het probleem eerder op de tijdslijn te stoppen. Immers, hoe verder een probleem evolueert, hoe groter de mate van onwelzijn of ongezondheid die wordt ervaren.

Vaak wordt ten onrechte begrepen dat deze dimensie vraagt om geen preventieprojecten op te zetten op een problematiek die reeds ver gevorderd is op de tijdslijn. In een evenwichtig preventieveld hebben zij wel degelijk hun plaats. Zij beschikken echter -net als andere preventieprojecten- over belangrijke informatie en knowhow die ertoe kan bijdragen problematieken eerder op de tijdslijn te stoppen. De dimensie radicaliteit vraagt preventiewerkers om deze nuttige data door te geven aan die organisaties en/of instanties die goed geplaatst zijn om preventie-acties te organiseren die eerder op de tijdslijn te situeren zijn.

Concreet kan de dimensie radicaliteit een invulling krijgen door te voorzien in een registratie van relevante gegevens en door de bekomen informatie door te geven, te signaleren aan de genoemde instellingen.

Een fictief voorbeeldje: *de vzw Asback is een preventie-initiatief dat wil voorkomen dat zwaar verslaafde rokers rookgerelateerde ziektes zoals kanker ontwikkelen. Daartoe worden onder andere activiteiten opgezet waarbij het eten van gezonde voeding bij deze bevolkingsgroep extra wordt aangemoedigd. Vanuit hun positie in het veld doen zij uiteraard nuttige ervaring en kennis op over hun doelgroep. Zo merken zij bijvoorbeeld dat velen onder hen hun eerste sigaret rookten onder druk van vrienden in of rond de school. Als Asback zijn radicale dimensie wil realiseren, dan hoort zij dergelijke informatie te verzamelen en te signaleren naar relevante partners: bijvoorbeeld naar de organisatie 'Nosmoking', een preventie-initiatief dat wil voorkomen dat niet-rokers beginnen te roken. Dit initiatief bevindt zich eerder op de tijdslijn van probleemwording dan Asback. Ook de signalering naar organisaties die niet tot het preventieveld horen (maar mogelijk door enkele aanpassingen binnen hun algemeen beleid preventieve effecten kunnen genereren) is belangrijk in het vervullen van deze dimensie. Door bij scholen of bij lokale beleidsmensen te signaleren dat vele rokers de eerste sigaret opsteken omwille van groepsdruk, kan dat er op termijn toe leiden dat vanuit die hoek initiatieven worden ondernomen om de sociale vaardigheden bij jonge mensen te verbeteren en hun weerbaarheid te verhogen.*

Offensiviteit

Deze dimensie vraagt om zoveel mogelijk voor een offensieve aanpak te kiezen en zo weinig mogelijk defensief te werk te gaan. Een offensieve aanpak betekent dat men kiest voor preventie-activiteiten die de handelingsmogelijkheden van jongeren verruimen, terwijl een defensieve aanpak deze mogelijkheden juist inperkt. Vandalisme door rondhangende jongeren in een dichtbevolkte stadsbuurt zou men bijvoorbeeld kunnen linken aan het feit dat in de buurt te weinig vrijetijdsalternatieven zijn. Een offensieve aanpak zou kunnen zijn dat in deze wijk sportinfrastructuur wordt voorzien. Men biedt kinderen en jongeren nieuwe handelingsmogelijkheden aan en het vandalisme uit verveling wordt tegengegaan. Men zou echter ook defensief kunnen reageren door jongeren de toegang te ontzeggen tot die plaatsen waar het probleem regelmatig opduikt. De vrijheid van deze groep wordt op die manier echter danig ingeperkt.

Een defensieve aanpak is echter niet altijd uit te sluiten. Hoe acuter en hoe ernstiger het probleem wordt, hoe groter de druk om voor een snelle, defensieve aanpak te kiezen. Bijvoorbeeld wanneer een jongere ernstig suïcidaal gedrag vertoont, kan geopteerd worden om defensief in te grijpen door hem/haar te laten opnemen in een psychiatrische instelling. De gevaarsituatie is op dat moment zo groot dat een dergelijke ingreep verantwoord is. Toch moet daarna opnieuw overwogen worden hoe binnen deze interneering zo offensief mogelijk kan gewerkt worden. Ook moet nagegaan worden hoe deze defensieve, vrijheidsbeperkende maatregel zo snel mogelijk opgeheven

kan worden om over te gaan naar een meer offensieve strategie.

Offensieve acties kunnen ruwweg in twee soorten opgedeeld worden. Men kan ten eerste nieuwe handelingsmogelijkheden aanbieden (zie hoger). Daarnaast kan men ook aanwezige, alternatieve handelingsmogelijkheden stimuleren. Via positieve stimulansen worden jongeren aangemoedigd om voor bepaalde wenselijke gedragingen te kiezen. Men kan bijvoorbeeld aan tandpasta een heerlijke smaak toevoegen zodat poetsen plezieriger wordt.

Bij defensieve acties bestaat een gelijkaardige opdeling. Gedragingen kunnen onmogelijk worden gemaakt. Door een speelplein te verwijderen, kan er ook geen vandalisme meer gepleegd worden. Minder ingrijpend, maar nog steeds belastend voor de keuzevrijheid, zijn preventieve acties die ongewenste gedragingen ontraden (i.p.v. gewenste gedragingen te stimuleren). Een klassiek voorbeeld zijn de foto's van zwarte longen die men op sigarettenpakjes wil vertonen.

De preventieve initiatieven kunnen nog op een andere manier aandacht hebben voor een maximaal offensieve aanpak. Men kan trachten zijn doelgroep te bereiken enerzijds door deelname aan de actie verplicht te maken of anderzijds door de actie zo aantrekkelijk mogelijk te maken zodat jongeren uit eigen wil gebruikmaken van het aanbod. Deze laatste optie respecteert beter de vrijheid van de doelgroep dan wanneer de deelname verplicht is.

Integraliteit

Een onderscheid is ook te maken tussen persoonsgerichte en contextgerichte acties. Doordat persoonsgerichte acties een interne verandering nastreven binnen de persoon, wordt de verantwoordelijkheid van een problematiek in feite (op zijn minst gedeeltelijk) bij het individu gelegd. Uiteraard is het belangrijk dat preventieve initiatieven daarnaast ook oog hebben voor de rol van de context in de totstandkoming of handhaving van een probleem. Persoonsgerichte acties zijn zeker niet onwenselijk en kunnen bijzonder nuttig zijn, maar een goed preventieproject waakt erover niet enkel individuen te viseren als voorwerp van verandering. Het heeft namelijk ook aandacht voor de context waarbinnen individuen opereren. De context krijgt hier trouwens een ruime invulling: dit kan gaan over de familie, de school, politici, instituties, regelgeving, enzovoort. Wanneer een school kampt met een hardnekkig spijbelprobleem, kan men bijvoorbeeld een campagne uitwerken waarbij spijbelaars het belang van aanwezigheid in de les beter inschatten of krijgen zij vaardigheden mee om gezondere relaties met leerkrachten te kunnen opbouwen. Om de problematiek op langere termijn een halt toe te roepen zal het echter nodig zijn om als school ook te zoeken naar mogelijke structurele oorzaken die het spijbelgedrag in de hand werken. Zo kan de verbetering van het schoolklimaat een belangrijk preventief effect hebben op termijn of kan men vorming geven aan leerkrachten zodat ook zij gezondere relaties met leerlingen kunnen opbouwen. Contextgerichte acties horen (al dan niet naast persoonsgerichte acties) stevast thuis binnen een wenselijk preventie-initiatief.

Participatie

Preventie-initiatieven die zich op kinderen en/of jongeren richten, zijn talrijk in aantal. Deze acties hebben een grote invloed op hun leefwereld. In een samenleving die emancipatie en optimale ontplooiing bij zijn jongeren nastreeft, is het ethisch moeilijk te verantwoorden dat deze doelgroep zelf niet zou deelnemen aan de vormgeving van die leefwereld. Kinderen en jongeren krijgen als speelbal van weliswaar goedbedoelende preventiewerkers te vaak de rol van passieve consument toegeschoven. Bij het opzetten van preventie moeten mogelijkheden worden voorzien waarbij zij hun stem kunnen laten horen en hun ideeën kunnen laten meetellen in het bouwen aan onze samenleving. Dit betekent niet dat zij per se belast moeten worden met deelname aan elk denkbaar preventieproject. Zij verdienen een kans om deel te nemen, maar moeten evenzeer de mogelijkheid hebben om voor non-participatie te kiezen.

Participatie van jongeren verdient een plaats binnen de verschillende fasen die een project doorloopt. Bij de fase van probleemanalyse en probleemformulering kan nagegaan worden of het probleem ook door de kinderen en jongeren als een probleem wordt ervaren, hoe zij de problematiek kaderen, enzovoort. Tijdens de planning kan hun inbreng gebruikt worden om onder andere een geschikte strategie te bepalen. Bij de uitvoering kunnen zij taken opnemen die al dan niet enige verantwoordelijkheid vragen. Ten slotte kunnen participerende jongeren een belangrijke bijdrage leveren tijdens de evaluatiemomenten van projecten.

Nog vóór het project in zijn eerste fase -probleemanalyse en probleemformulering- belandt, kunnen kinderen en/of jongeren ook al een grote inbreng hebben. Dit is het geval wanneer het aan te pakken probleem door hen zelf op de agenda geplaatst wordt in plaats van door volwassenen.

De participatie gebeurt bij voorkeur aan de hand van een rechtstreekse communicatie tussen de kinderen en jongeren en de projectmedewerkers. Op die manier wordt hun boodschap zo min mogelijk vervormd door filters of ruis. Een dergelijke inbreng kan bijvoorbeeld gebeuren door het organiseren van enquêtes, interviews, groepsgesprekken, ideeënbusjes, klachtenbanken, enzovoort.

Soms wordt ook onrechtstreeks naar het verhaal van kinderen en jongeren gepeild. Daarbij wordt een leerkracht gevraagd in zijn/haar klas een thema te bespreken en de bekomen informatie door te geven, of een voorzitter van de jongerenraad gaat rapporteren aan de projectmedewerkers. Dit zijn evengoed lovenswaardige initiatieven, al moet men wel bewust zijn van de kleine of grote veranderingen die de boodschap ondergaat door met (volwassen) tussenpersonen te werken.

In sommige gevallen wordt niet het verhaal van de kinderen of jongeren zelf aanhoord, maar gaat men de betrokkenen op de doelgroep (ouders van jonge kinderen, persoonlijke begeleiders van mentaal gehandicapte kinderen...) een inbreng laten doen. Dit is het geval wanneer de doelgroep zelf niet mondig genoeg geacht wordt. Ook deze vorm van participatie is waardevol, al moet steeds ook nagegaan worden of

het niet mogelijk is om, zelfs bij minder mondige groepen, (een deel van) hun verhaal aan de oppervlakte te krijgen via rechtstreekse of onrechtstreekse participatie.

Democratisch karakter

De vijfde dimensie stimuleert het democratisch karakter van preventie-initiatieven. Niemand zal tegen spreken dat iedereen recht heeft op preventie en dat de initiatieven bijgevolg geen personen omwille van bepaalde kenmerken mogen uitsluiten. Toch is het niet zo evident om dit in de praktijk te realiseren. Te vaak wordt er te gemakkelijk vanuit gegaan dat een actie iedereen bereikt, met als gevolg dat dikwijls dezelfde groepen niet van het preventieve aanbod kunnen genieten: mensen met een handicap, allochtonen, kansarmen, analfabeten, enzovoort. Deze dimensie roept organisatoren van preventie op om extra aandacht te hebben voor deze verschillende groepen binnen onze samenleving. Preventie is te belangrijk om er groepen mensen van verstoken te laten blijven.

Het realiseren van deze dimensie vraagt speciale aandacht op twee momenten. In de eerste plaats wanneer men een doelgroep afbakt voor zijn project. Soms kan het nuttig zijn om zich naar een beperkte groep te richten. Bijvoorbeeld wanneer de leerlingerraad enkel leerlingen uit het ASO en het TSO aantrekt, maar niet uit het BSO, kan gedacht worden om een project op te zetten dat enkel op deze laatste groep gericht is en hen op die manier wil stimuleren tot deelname. De afbakening zou echter niet verantwoord zijn als blijkt dat het non-participatieprobleem in feite niet enkel bij leerlingen uit het BSO een probleem is, maar bij alle leerlingen van de school.

Eens de doelgroep afgebakend is, vraagt deze dimensie de inclusiviteit te verzekeren. Dit wil zeggen dat men binnen deze doelgroep wel degelijk iedereen probeert te bereiken. Als men bijvoorbeeld allochtonen afbakt als doelgroep, moet men wel degelijk elke allochtoon de kans geven om van het aanbod te genieten: dit wil zeggen ook de kansarme allochtoon, de analfabete allochtoon, de allochtoon met een mentale, visuele, auditieve of motorische handicap, enzovoort.

De vijf dimensies uitgewerkt in een werkbaar instrument voor wenselijke preventie

De PreventieSpiegel voor Projecten (PSP) is een instrument dat werd ontwikkeld om de vijf dimensies van preventie te screenen bij bestaande preventie-initiatieven⁵. Het brengt per initiatief in beeld in welke mate het aansluit bij elke dimensie en waar er groeimogelijkheden zijn om tot een betere invulling van deze dimensies te komen. De visuele voorstelling van deze groeimarges heeft als doelstelling de reflectie omtrent de dimensies te stimuleren. De gebruiker van de PSP wordt opgeroepen om na te denken op welke manier zijn/haar project - rekening houdend met de specifieke kenmerken van het thema waarrond men

werkt en met de context waarbinnen men opereert - de groeimarges kan invullen.

Bij de toepassing van het instrument zijn drie fasen te onderscheiden. In een eerste fase wordt een half-open interview afgenomen van één of twee medewerkers van het preventie-initiatief. De verkregen data worden in de tweede fase aan de hand van een coedersysteem in reflectieschema's geplaatst. Deze schema's vormen de basis om in de laatste fase, het reflectiemoment, tot een constructieve discussie te komen omtrent de dimensies, hun huidige invulling en hun groeimarges.

Het doorlopen van deze fasen gebeurt idealiter door iemand die een coördinerende, superviserende en/of bijsturende functie heeft t.a.v. projecten die aan preventie doen. Het is deze persoon (bv. verantwoordelijke van een CLB) die het interview afneemt van één of twee projectmedewerkers, vervolgens de reflectieschema's invult en ten slotte de discussie op gang brengt tijdens het reflectiemoment.

Dit instrument werd ontworpen om lopende projecten te voorzien van nieuwe inzichten en stimulansen om hun werking bij te sturen, om verder te evolueren tot wenselijke preventie-initiatieven. Het biedt een ideale ondersteuning voor tussentijdse bijsturingsmomenten.

Het instrument is niet geschikt ter evaluatie van preventieprojecten. De reflectieschema's laten geen vergelijking toe tussen verschillende projecten. Daartoe ontbreekt immers te veel informatie over de context waarbinnen projecten opereren. De schema's geven ook niet aan vanaf wanneer een dimensie al dan niet "voldoende" werd ingevuld. Bovendien kunnen de vragen in het interview door de projectwerker 'wenselijk' beantwoord worden, zodat de schema's een mooier beeld geven van het project dan dat het in werkelijkheid is.

Tijdens het testen werd het als zeer belangrijk ervaren dat het interview in een "reflectieve sfeer" verloopt in plaats van in een "evaluatieve sfeer". Enkel als het de betrokkenen duidelijk is dat de PSP reflectie en groei tot doel heeft en niet evaluatie, verkrijgt men de nodige informatie om de dimensies waarheidsgetrouw in beeld te brengen.

Besluit

Voor ons was de meest prioritaire lacune het gemis aan een duidelijke en coherente visie op welke welzijns- en gezondheidspreventie wenselijk is. Het fundament waarop verder kan gebouwd worden, bleef tot nog toe té onsamenhangend en té weinig geëxpliciteerd. We investeerden in dit onderzoek dan ook in het uittekenen, expliciteren en operationaliseren van een coherent en ethisch verantwoorde visie op wenselijke preventie. Hoewel het voorwerp van verdere discussie, zal een dergelijke visie steeds de noodzakelijke basis zijn om een transparante, efficiënte en effectieve preventie op te bouwen. Het voorgesteld instrument (PSP) is een middel om ook in het onderwijns naar deze wenselijke preventie te groeien.

**BURSENS D., VERDONCK D. en
VETTENBURG, N.**

BIBLIOGRAFIE

- BRAITHWAITE, J., & PETTIT, Ph. (1990). *Not just deserts. A republican theory of criminal justice*. Oxford: Clarendon Press.
- BRAITHWAITE, J. (1991). Foreword. In Th. SHEFF & S. RETZINGER (Eds.), *Emotions and violence: shame and rage in destructive conflicts*. Lexington/Toronto: Lexington Books.
- DE CAUTER, F. en WALGRAVE, L., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco, 1999.
- GOEDSEELS, E. en VAN DEN BERGH, B. (2003), 'Tiensers op de schoolbanken. Het school(be)leven van 10- tot 18-jarige kinderen en jongeren in Vlaanderen: een beschrijvende en explorerende kijk', *Welwijs*, jrg. 14, nr. 2, 25-29.
- VETTENBURG, N., BURSENS, D., GORIS, P., MELIS, B., VAN GILS, J., VERDONCK, D. en WALGRAVE, L. (2002), *Preventie m.b.t. de jeugd inzake welzijn en gezondheid. Visie en ontwikkeling van instrumenten*. Een onderzoek in opdracht van Mieke Vogels, Vlaams Minister van Welzijn, Gezondheid, Gelijke Kansen en Ontwikkelingssamenwerking, 77p. met bijlagen en instrumenten.
- De publicatie van het rapport verschijnt in het najaar 2003: VETTENBURG, N., BURSENS, D., GORIS, P., MELIS, B., VAN GILS, J., VERDONCK, D. en WALGRAVE, L., *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*, Heverlee, Lannoocampus,
- VETTENBURG, N., en VANDEWIELE, B., Preventie van antisociaal gedrag op school. De bruikbaarheid van het preventiemodel van F. De Cauter, *Welwijs*, 2001, 1, 36-39.
- WALGRAVE, L. (2002). Imposing restoration instead of inflicting pain. Socio-ethical reflections on the judicial reaction to crime. In A. VON HIRSCH (Ed.), *Restorative justice and criminal justice. Competing or reconcilable paradigms*. Oxford: Hart.

NOTEN

- ¹ Deze opdracht werd door de Vlaamse Minister van Welzijn toegekend aan een onderzoeksequipe bestaande uit leden van de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie (K.U.Leuven), het Onderzoekscentrum Kind en Samenleving en de Karel de Grote Hogeschool (Antwerpen). Het werd uitgevoerd tussen 15 december 2001 en 31 oktober 2002. Voor de volledige verslaggeving, zie: publicatie van het onderzoeksrapport: VETTENBURG, N., BURSENS, D., GORIS, P., MELIS, B., VAN GILS, J., VERDONCK, D. en WALGRAVE, L., *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*, Heverlee, Lannoocampus, (verschijnt in november 2003).
- ² Voor de uitwerking van de achterliggende mens- en maatschappijvisie: zie publicatie van het onderzoeksrapport bij Lannoo, najaar 2003: VETTENBURG, N. e.a., *Preventie gespiegeld. Visie en instrumenten voor wenselijke preventie*, Heverlee, Lannoocampus, najaar 2003.
- ³ Voor meer info, zie: DE CAUTER, F. en WALGRAVE, L., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco, 1999.
- ⁴ Zie: VETTENBURG, N., en VANDEWIELE, B., Preventie van antisociaal gedrag op school. De bruikbaarheid van het preventiemodel van F. De Cauter, *Welwijs*, 2001, 1, 36-39.
- ⁵ De PreventieSpiegel Projecten wordt als bijlage toegevoegd bij de publicatie: VETTENBURG, e.a. (2003).



Mag ik me even voorstellen: WEBWIJS is mijn naam

Je bent altijd al een trouwe lezer van WETWIJS geweest, dan heb je nu wellicht vragen rond het vervangen van deze rubriek door WEBWIJS.

WETWIJS INFORMEERDE OVER DE ONDERWIJSREGELGEVING

Dit was niet alleen nuttig voor de onderwijzers en de CLB-medewerkers, die niet altijd over de nodige tijd beschikten om de wijzigingen in de regelgeving op de voet te volgen. Ook de hulpverleners uit de welzijnssector konden er hun voordeel uit halen door beter geïnformeerd te zijn over dat instituut, dat meestal heel anders overkwam dan in hun eigen studietijd.

De regelgeving veranderde naar inhoud

Spelregels worden opgesteld om het samenleven mogelijk te maken. Veranderen de tijden dan veranderen ook de spelregels. Zo eenvoudig is dat. Deze regel geldt ook voor het onderwijs, al zou dit instituut het soms anders willen.

van het openbaar maken van de spelregels van een verdeelbeleid

Het vroeger onderwijsbeleid was zeer sterk getekend door het principe van de onderwijsvrijheid voor de onderwijsverstrekkers. Voor de regelgeving kwam dit erop neer dat er enkel een verdeel- of subsidiëeringsbeleid werd gevoerd: de beschikbare middelen dienden op een eerlijke en objectieve basis verdeeld te worden. Vandaar dat het hoofdzakelijk beleidsmensen waren die de regelgeving op de voet volgden en kenden: politieke mandatarissen, inrichtende machten, directies, syndicaten, syndicale afgevaardigden,...

naar openbaarheid van het bestuur

Een verdeelbeleid - en zeker wanneer het leeuwenandeel van de gelden voorbestemd is voor de post personeel - laat al niet veel speling toe. De toestand was nog erger omdat de regelgever veelal de feiten achterna holde: een concrete situatie schreeuwde om een dringende oplossing (lees: omzendbrief) die een tijd later organiek werd gemaakt (lees: een koninklijk besluit/decreet of een ministerieel besluit kreeg). Het was niet alleen een weinig dynamisch onderwijsbeleid maar het was juridisch ook niet zo zuiver op de graat. Deze gang van zaken was voor juristen de wereld op zijn kop. Dit gebrek aan een dynamisch onderwijsbeleid was in het verleden blijkbaar geen probleem: de onderwijskoepels vulden die leemte graag op.

De uitdagingen waarmee onze samenleving nu geconfronteerd wordt zijn niet te onderschatten. De globalisering en de Europese integratie zetten niet alleen de arbeidsmarkt maar ook onze instellingen erg onder druk en halen het onderwijs meer dan ooit van zijn eiland. Het is voornamelijk onder die internationale druk dat ons land een meer dynamisch onderwijsbeleid is gaan voeren en de regelgeving actualiseerde conform de internationale normen (Tallon, J., 2004). Dit nieuwe beleid genereert ook nieuwe principes binnen de regelgeving. Dit komt voor de onderwijsverstrekkers erop neer dat ze geresponsabiliseerd worden: de lokale autonomie wordt ernstig genomen waardoor de planlast (lees: administratieve rompslomp) kan vermeden worden. Voor de onderwijsgebruikers wordt een regelgeving opgezet om hun statuut te bewaken en de kwaliteit en de toegankelijkheid van het vormings- en

opleidingsaanbod te verzekeren. Dit laatste is voor de onderwijsverstrekkers een nieuwe materie en bezorgt hen wel eens het onaangenaam gevoel dat de planlast eerder verhoogt dan verlaagt, zeker zo men niet graag afstand doet van oude ingeslepen administratieve gewoonten.

De onderwijsverstrekkers vormen nu niet langer de enige geïnteresseerden aan het onderwijsbeleid en de onderwijsregelgeving maar ook de onderwijsgebruikers en hun vertegenwoordigers zien er het belang van in.

De onderwijsregelgeving veranderde ook naar vorm

Oorspronkelijk was de regelgeving te raadplegen in het Staatsblad en in de losbladige verzamelbundels (de witte en de blauwe producten): een reeks voor de wetten, decreten en ministeriële besluiten en een andere reeks voor de omzendbrieven. Het was een vrij tijdsintensieve bezigheid om deze losbladige bundels actueel te houden en te raadplegen. Deze papierwinkel was niet alleen weinig gebruiksvriendelijk, hij was ook vrij ontoegankelijk. Je diende door te dringen tot het heilige der heiligen, want meestal was hij te consulteren bij de directie.

van een codex

Met de informatisering van het departement is dan EDULEX in het leven geroepen. Met de jaren is deze website ook gebruiksvriendelijker geworden. De trouwe lezers van WETWIJS zullen deze evolutie al wel gemerkt hebben. Niet alleen de toegankelijkheid van de regelgeving is ten goede veranderd: EDULEX is slechts een onderdeel geworden van een zeer omvangrijke onderwijswebsite.

tot een beleidsondersteunend informatie- en communicatiekanaal.

Je vindt er allerlei informatie - van regelgeving tot beleidsinformatie en actualiteit - geschikt per onderwijsniveau en per doelgroep. EDULEX zelf heeft meerdere zoekfuncties gekregen zodat de regelgeving heel toegankelijk wordt en de recente aanpassingen vlot kunnen opgevraagd worden. Het signaleren van wijzigingen in de regelgeving via een driemaandelijkse tijdschrift is daardoor overbodig geworden.

WEBWIJS VERWIJST NAAR SITES VOOR DE HULPVERLENING

Wie met de problemen van de huidige jeugd geconfronteerd wordt of deelneemt aan een school- of participatieraad, heeft nood aan veel meer achtergrondinformatie dan enkel onderwijsinformatie.

De maatschappij verandert en het individu wordt kwetsbaarder

Opgroeien en zijn plaats vinden in de samenleving is een zware opdracht. Het gebeurt met vallen en opstaan en soms met accidenten. Het is een fenomeen van alle tijden en van alle plaatsen op de wereldbol. De problemen van de westerse jeugd zijn wel heel bijzonder geworden. Vroeger kon je binnen één generatie de sociale ladder beklimmen; vandaag kan je binnen één generatie er van afdonderen. Waar vroeger een diploma een wissel was op de toekomst, garandeert zelfs een universitair diploma niet langer werkzekerheid. M.a.w. het fenomeen van maatschappelijke uitsluiting is zeer complex geworden. Met er voor te zorgen dat alle jongeren gekwalificeerd het onderwijs zouden verlaten, heb je het armoedeprobleem niet opgelost. De term democratisering van het onderwijs is een achterhaalde slogan geworden nu alle jongeren leerplichtig geworden zijn.

Het informatieveld wordt voor de hulpverlener ruimer

WEBWIJS gaat meer registers opentrekken. Het register onderwijs blijft belangrijk maar we gaan er meer onder verstaan dan het leerplichtonderwijs. Het volwassenenonderwijs gaat met de jaren in belang toenemen en zou wel eens het leerplichtonderwijs in belang kunnen overtreffen. Bovendien kan het volwassenenonderwijs perspectief bieden aan jongeren die uitgekeken zijn op het leerplichtonderwijs. Het wordt een uitdaging voor het onderwijsbeleid om beide onderwijsvormen naadloos op elkaar te laten aansluiten. Laat ons hopen dat het volwassenenonderwijs geen trouwe kopie wordt van het leerplichtonderwijs maar dat het bevrijdend werkt voor het geheel.

Deze onderwijssites zullen echter niet de enige zijn. Er zal ook aandacht gaan naar sites die het positief omgaan met diversiteit in onze samenleving viseren en het discrimineren bekampen. Bijzondere aandacht zal gaan naar de problematiek van gezinnen die hier om politieke redenen ongevraagd en onvoorbereid, tijdelijk of definitief belanden en zich moeten heroriënteren in een voor hen niet zo vertrouwde wereld. Maar ook voor de gezinnen die hier ooit handwerk kwamen verrichten omdat onze arbeidsmarkt een overaanbod had, maar die nu vaststellen dat hun kinderen - omwille van de vlucht van het productieproces naar lagelonenlanden - de grootste slachtoffers zijn van de werkloosheid.

Er zijn nog meerdere sites om regelmatig na te trekken, sites in verband met inburgering, huisvesting, tewerkstelling, gezondheidszorg,.... Ze hebben alle te maken met de zorg om alle jongeren, levend en wonend in ons land, gelijke kansen te bieden op een menswaardig bestaan.

DE INHOUD VAN WEBWIJS

WEBWIJS gaat de websites die belangrijk zijn voor de hulpverlening aan jongeren screenen op hun actualiteit en relevantie. De onderwerpen kunnen zowel een theoretische inhoud hebben, een beleidsaangelegenheid behandelen, juridisch van aard zijn of zeer praktische tips inhouden. Op de inhoud zelf wordt niet ingegaan. De geïllustreerde sites kunnen ondergebracht worden onder een tiental rubrieken. Niet alle rubrieken zullen telkens aan bod komen.

Het gaat om de volgende rubrieken, in alfabetische volgorde:

- arbeid en tewerkstelling
- gelijke kansen, diversiteit en inburgering
- jeugd- en jongerenwerking
- juridisch: jongerenrechten en plichten, jeugdhulp
- onderwijs, vorming en opleiding
- onderzoek
- organisaties
- overheid: op internationaal, Europees, federaal, gemeenschaps- en interdepartementaal niveau
- sociaal-cultureel werk
- welzijn en gezondheidszorg

Jan TALLON
jan.tallon@telenet.be



WEBWIJS

Deze eerste WEBWIJS is wat speciaal. Slechts drie van de tien rubrieken worden behandeld. Toch is deze WEBWIJS wat omvangrijker dan oorspronkelijk bedoeld. Dit heeft vooral te maken met het hoofdonderwerp: de beleidsnota's van de Vlaamse Regering voor de periode 2004-2009. Dit hoofdonderwerp is een mooie opener voor WEBWIJS. We mochten deze kans niet onbenut laten. Deze beleidsnota's bewijzen hoe ons politiek bestel werk maakt van de zachte politieke thema's. Een verheugende vaststelling en een bewijs ook dat de vrijemarkteconomie in het 'Oude Europa' ernstig weerwerk krijgt.

Niet alle beleidsnota's worden vermeld. Er is een selectie gemaakt van die beleidsnota's die vooral betrekking hebben op de jongeren en het onderwijs. Bij lezing ervan zal je merken hoe ingewikkeld de problemen zijn en hoe ze met mekaar verstrengeld zijn. Het is leerzaam om geconfronteerd te worden met de complexiteit waarbinnen de jeugd haar weg moet zoeken. Voor de leerkrachten onder ons is het een uitnodiging om even stil te staan bij de relatie tussen vakeindtermen en de vakoverschrijdende eindtermen of - anders uitgedrukt - tussen de leerplannen en de basiscompetenties.

ONDERWIJS

• Modularisering

In de beleidsnota over onderwijs (zie verder) kan je lezen dat het één van de bekommernissen is van de minister om een brug te slaan tussen het leerplichtonderwijs en het volwassenenonderwijs. Tot nu geldt de regel van alles of niets: je beëindigt je studies/opleiding met of zonder een diploma/kwalificatie. Met een modulair onderwijssysteem wil men daar verandering in brengen door een doorlopend leertraject mogelijk te maken. Zo werd al beslist dat het TKO modulair dient uitgebouwd te worden en is er in het leerplichtonderwijs - in het kader van het Europees Sociaal Fonds - een project lopend voor modularisering.

Wil je daar wat meer over vernemen dan vind je hierover gegevens op twee afzonderlijke sites van het departement onderwijs. Zo is de Dienst voor Beroepsonderwijs (DBO) belast met de modularisering en hiervoor krijgt ze ondersteuning van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO). Je kan je een idee vormen over de modularisering van de basisvorming op de site van de DBO door 'modularisering' aan te klikken onder 'onderwijsprojecten'.

[HTTP://WWW.OND.VLAANDEREN.BE/DBO/DBO-INDEX.HTM](http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/dbo-index.htm)

Deze basisvorming wordt geconcretiseerd op basis van de eindtermen van het BSO. Deze concretisering vind je op de site van de DVO:

[HTTP://WWW.OND.VLAANDEREN.BE/DVO/SECUNDAIR/INFORANKPAV/2GR/PAV2INDEX.HTM](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/infobankpav/2GR/PAV2INDEX.HTM)

[HTTP://WWW.OND.VLAANDEREN.BE/DVO/SECUNDAIR/INFORANKPAV/3GR12/PAV3\(12\)INDEX.HTM](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/infobankpav/3GR12/PAV3(12)INDEX.HTM)

[HTTP://WWW.OND.VLAANDEREN.BE/DVO/SECUNDAIR/INFORANKPAV/3GR3/PAV3\(3\)INDEX.HTM](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/infobankpav/3GR3/PAV3(3)INDEX.HTM)

• Planlast

De planlast in het onderwijs. Dit item heeft wel niet rechtstreeks te maken met jongeren maar het werkt wel eens als stoorzender in de communicatie tussen leerkrachten en buitenstaanders. Hierdoor ontstaan er heel wat misverstanden, die veelal het gevolg zijn van het misverstaan van de planlast door de school zelf. Word je nogal eens geconfronteerd met de planlast of heb je zelf last van die planlast dan heb je hier wel wat verhelderende literatuur.

Lees meer over administratieve verplichtingen in 'Hoe zit het met de planlast?'

<http://www.lerarendirect.be/BL/501/planlast.htm>

101 vragen en antwoorden over planlast op de website van de inspectie

http://www.onderwijsinspectie.be/Doorlichting/DOO_FAQ.htm

Lees meer in het inspectieverslag 2003-2004 - Planlast

http://www.onderwijsinspectie.be/Onderwijsspiegel/Onderwijs_spiegel2003-2004-II.pdf

OVERHEID

• De Europese Unie

De recente Europese top in Lissabon heeft zich ook beziggehouden met het onderwijs. Onder de titel "Increase investment in human capital through better education and skills" verneem je er meer over. Hoe ziet Europa de rol van het onderwijs en waarmee zullen we rekening moeten houden bij het uitstippelen van ons onderwijsbeleid? In ieder geval streeft men na dat tegen 2010 ten minste 85% van de 22-jarigen en 80% van de 25 tot 64-jarigen een volledig secundaire onderwijsopleiding zouden doorlopen hebben. Men hoopt dat ten minste 12,5% van de 25 tot 64-jarige beroepsactieven zouden deelnemen aan levenslang en levensbreed leren (LLL) en men betracht dat Europa gemiddeld slechts 10% voortijdige schoolverlaters zou kennen.

http://europa.eu.int/growthandjobs/areas/fiche10_en.htm

• De Vlaamse regering

Ook op gemeenschapsniveau is er heel wat nieuws te rapen. Zo kan je alle beleidsnota's van de Vlaamse regering voor de periode van 2004 - 2009 lezen op

<http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/regering/beleidsnotas2004/index.htm> of op

<http://www.vlaanderen.be/publicaties>

met de zoekfunctie, tenminste zo je de toets "toon alle resultaten" ingedrukt hebt.

Het gaat om 28 teksten. Voer om je dagen mee zoet te houden. Gelukkig zijn ze niet alle van belang voor wie met jongeren werkt. We zetten de belangrijkste ervan - 11 in het totaal - even op een rij.

- Brussel

Onze hoofdstad is en blijft voor de doorsnee-Vlaming een geval apart. Als je wat meer wilt weten over de complexiteit van Brussel dan krijg je er hier een illustratie van. Brussel ambieert een multiculturele samenleving. Tot daar alles oké maar dan begint het. De Vlaamse gemeenschap ontwikkelt hiervoor een driesporenbeleid: een eigen Vlaams Brusselbeleid, een inclusief en gecoördineerd beleid van de Vlaamse Regering en partnership met de Vlaamse Gemeenschapscommissie en de Brusselse gemeenten. Al bij al niet zo eenvoudig.

Je verneemt hoe men hoopt een menselijk klimaat te stimuleren door het nemen van initiatieven op het vlak van het Nederlandstalig onderwijs, cultuur, sport, jeugd, gezondheid en welzijn, beroepsopleiding, wonen, kennis over Brussel en het intercultureel samenleven.

Als voorbeeld nemen we even het onderwijs onder de loep. Zo heeft de Brusselse Vlaming recht op Nederlandstalig onderwijs maar ook alle anderstalige Belgische en nieuwe anderstalige leerlingen hebben het recht om voor dit onderwijs te kiezen maar dan moet het

onderwijsvoorrrangsbeleid dit mogelijk maken. In dit kader wil men ook werk maken van een 'Brusseldecreeet' om de reeds genomen initiatieven te bundelen. Er wordt ook gedacht aan uitwisselingsprojecten met de Franstalige Gemeenschap.

- Cultuur

De hele materie is niet in een paar paragrafen te vatten. We beperken ons dan maar even tot een onderdeel van het derde hoofdstuk dat handelt over de implementatie van de doelstellingen en dan meer bepaald het deel met als hoofdje: 'Aandacht voor het instrumentarium dat leidt tot meer culturele competentie'. Hier wordt heel expliciet de link gelegd met de jeugd en met het onderwijsinstituut waar de jeugd dagelijks mee wordt geconfronteerd maar dat helaas zo weinig doordrongen is van de jeugdcultuur.

Je verneemt er niet alleen meer over de plannen om een structurele dialoog op te starten tussen Cultuur en Onderwijs, maar ook over hoe de relatie jongeren en cultuur gezien wordt. Wat dit laatste betreft is de nota erg positief. Het is te hopen dat het eerste item - de relatie cultuur en onderwijs - niet blijft steken in vrome intenties. Ook de conceptontwikkeling van de 'brede school' wordt toegelicht. Het gaat om het opzetten van lokale netwerken ter bevordering van een brede ontwikkeling en ontplooiing van het kind. Dit impliceert overleg met en tussen het lokaal onderwijsnet, het jeugdwerk en de socioculturele sector.

Daarnaast wordt er ook aandacht besteed aan de Elders Verworven Competenties (EVC) of de attestering van opgedane kennis en vaardigheden in de socioculturele sector en dus buiten het onderwijscircuit en aan drempels die de cultuurparticipatie belemmeren.

- Gelijke kansen

Wat hier meteen opvalt, is de ruime betekenis die aan deze term 'gelijke kansenbeleid' wordt toegekend. Het gaat hier niet alleen over verschillen tussen sociale groepen maar ook en vooral over de individuele ontplooiing en ontwikkeling van mensen.

Er worden vier knelpunten gezien bij het in beeld brengen van de ongelijkheid (de socialisatie, de loopbaanontwikkeling, de leefwereld en de beleidsparticipatie) en ook vier uitdagingen bij het voeren van een transversaal gelijke kansenbeleid (gender, seksuele oriëntatie, leeftijd en functioneringsmogelijkheden).

Er worden wel geen links gelegd met het onderwijs, zelfs niet wanneer het overleg en de samenwerking met het middenveld ter sprake komt. Het beleid wordt vooral op twee van de vier uitdagingen toegespitst: gender en functioneringsmogelijkheden. De nota is een mooie beschouwing over emancipatie, non-discriminatie, diversiteit en solidariteit, wat allemaal te maken heeft met het gelijke kansenbeleid. Als dusdanig mag de beleidsnota gerust als viersterrenlectuur aangeprezen worden voor alle onderwijsmensen.

- Inburgering

Deze nota vertrekt van de stelling dat leven in diversiteit een onomkeerbaar verschijnsel is voor onze samenleving. We moeten er leren mee omgaan. De nota wijst in deze context op de grote trendbreuk in het regeerakkoord: voor het eerst is er een Vlaamse minister voor inburgering. Je verneemt dan ook hoe deze minister de inburgering wil invullen. Zo wordt er onderscheid gemaakt tussen een primair en een secundair traject. Maar hiermee is de kous niet af; de diversiteit van onze samenleving moet ook beheerd worden. Over het hoe en het wat hiervan kan je dan ook wat meer vernemen. Ten slotte wordt er ook nog ingegaan op knelpunten op het vlak van onderwijs en tewerkstelling. De twee belangrijkste punten die gelden voor het onderwijs zijn het niet toestaan van vrijstellingen voor lessen die rechtstreeks vallen onder de eindtermen en het opstarten van een volwaardige opleiding voor islamleraars en imams binnen het Vlaams onderwijs.

- Jeugd

Deze beleidsnota staat onder het motto, 'Vertrouwen geven, verantwoordelijkheid nemen' Het emancipatorisch karakter van het jeugdwerk loopt als een rode draad door deze nota. Jonge mensen worden beschouwd als mede-eigenaars van de samenleving. Het gaat niet alleen om principeverklaringen maar ook over de concrete aanpak. Zo kan je er onder meer wat vernemen over de aandacht die er zal gaan naar de gemeentelijke jeugdwerkbeleidsplannen 2008-2010, die decretaal zullen onderbouwd worden. Je kan in de rubriek 'in de ontmoeting met het onderwijs' lezen aan welke punten voorrang zal gegeven worden. Niet alleen de relatie Cultuur-Onderwijs krijgt aandacht maar ook het ontwerp van decreet op de rechtspositie van de leerling en het concept 'brede school'.

- Onderwijs en vorming

De trend wordt meteen gezet als je de ondertitel van de nota leest: 'Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen'. M.a.w. we zijn goed bezig, maar we zijn er nog niet. Er vallen nog te veel jongeren uit de boot, om dan nog niet te spreken van de kennis-economie en de globalisering met de weerslag hiervan op de arbeidsmarkt.

De beleidsnota telt vier hoofdstukken. Zo wordt na een algemene maatschappelijke analyse ingegaan op het kernprobleem, nl. het waarborgen van gelijke onderwijskansen. In de beide laatste hoofdstukken van de nota wordt er telkens apart ingegaan op het onderwijs voor jongeren - met hierbinnen ruime aandacht voor het leerplichtonderwijs - en de grote nieuwe publiekstrekker, het volwassenenonderwijs. Het meest opvallende in die beide laatste hoofdstukken is de bezorgdheid om beide voorzieningen te stroomlijnen en beter te laten aansluiten op de arbeidsmarkt.

Er staan zoveel ideeën in de nota dat het onmogelijk is om ze hier alle te vermelden. Om toch enig zicht te krijgen op datgene waarmee het beleid bezig is, schakel je best even je zoekfunctie in en neem je onder de zoekterm 'decreet' de nota even door. Je krijgt zomaar even 103 meldingen binnen. Er zijn enerzijds een aantal decreten waarop verder zal gewerkt worden zoals: het gelijke onderwijskansendecreet van 28 juni 2002, het decreet op de beroepsbekwaamheid van 30 april 2004, het structuurdecreet voor het hoger onderwijs van 4 april 2004, het participatiedecreet van 1 april 2004, het decreet van 19 december 1998 voor de lerarenopleiding, het flexibiliseringsdecreet van 30 april 2004, het decreet over de stages in de lerarenopleiding van 13 juli 2001, het decreet betreffende de lerarenopleiding van 16 april 1996, de toepassing binnen het onderwijs van het decreet op de evenredige arbeidsmarktparticipatie, het decreet voor het basisonderwijs van 25 februari 1997, het CLB-decreet van 1 december 1998 en het decreet van het volwassenenonderwijs van 2 maart 1999.

Maar er wordt ook gedacht en gewerkt rond nieuwe decreten zoals: een decreet voor het volwassenenonderwijs, het experimenteerdcreet, het decreet over de financiering van het hoger onderwijs, het decreet voor het hoger onderwijs, het decreet voor de begeleidingsdiensten en de ondersteuning, het decreet voor de lerarenopleiding, het decreet op het leerlingenvervoer en het Brussel-decreet.

- Samenwerken voor een goed Vlaams bestuur in de Vlaamse rand

In de omgevingsanalyse verneem je meer over de specifieke problemen in de Vlaamse rand rond Brussel. Het is ook het eerste document dat een beeld schetst van het onderwijs: de Nederlandstalige scholen en de Franstalige scholen gesubsidieerd door de Vlaamse Regering. Bijzonder interessant zijn de aangehaalde initiatieven en voorstellen om deze specifieke problemen van de rand aan te pakken en meer in het bijzonder de problemen op het vlak van werk, onderwijs en integratie. Hiermee krijgt de splitsing van Brussel-Halle-Vilvoorde meer body.

- Sociale economie

We moeten ons geen illusies maken maar met de globalisering wordt de manuele arbeid op wereldvlak herverdeeld. Heel wat manuele arbeid binnen de secundaire sector wordt hierdoor te duur voor het Westen. Vooral de laaggeschoolde beroepen - om dan nog niet te spreken over de voortijdige schoolverlaters zonder minimumberoepskwalificatie op niveau van volledig secundair onderwijs - worden hierdoor bedreigd in hun recht op arbeid. Dit aspect van onze samenleving weegt bewust - maar veelal onbewust - op de toekomstverwachtingen van de BSO-leerlingen. Het is niet alleen in het belang van deze doelgroepen maar ook van de hele samenleving, dat er op dit terrein gezocht wordt naar alternatieven. Er wordt vooral gezocht naar oplossingen in de richting van de diensten-sector of de tertiaire sector. Je verneemt hier meer over de belangrijkste initiatieven ter-zake: de sociale werkplaatsen en de arbeidszorg, de beschutte werkplaatsen, de invoegbedrijven en -afdelingen maar ook over de werking van regionale incubatiecentra, over de adviesbureaus, over het Vlaams participatiefonds, over het Vlaams overlegplatform voor de meerwaardeneconomie, over de activiteiten-coöperatieven, over de Werkhouding en over de buurt- en nabijheidsdiensten.

- Vlaamse statistieken, indicatoren en toekomstverkennde studies voor het regeeringsbeleid

De beleidsnota handelt over de doelstellingen en strategische projecten van een dienst die rechtstreeks afhangt van de minister-president. Ons land scoorde in het verleden en in vergelijking met

andere industrielanden erg slecht op het vlak van statistieken en indicatoren voor het beleid. De laatste tien jaren poogt men daaraan te verhelpen. We zijn er nog niet, al is er nu toch al de intentie om te komen tot een volwaardig en autonoom systeem waar alle Vlaamse overheden en hun diensten deel van uitmaken. Wie wat met planning en effectiviteitscriteria te maken heeft zal dit volmondig toejuichen.

Je kan hier de belangrijkste indicatoren van het beleid vinden. Zo ondermeer indicatoren die exclusief voor het onderwijs gelden maar ook andere die van belang kunnen zijn voor de omgevingsanalyse van een regionaal onderwijsnet.

De dienst zelf is te vinden op: <http://aps.vlaanderen.be/>

- *Welzijn, volksgezondheid en gezin*

Drie hoofdstukken in deze beleidsnota verdienen bijzondere aandacht, nl. het gezinsbeleid, de jeugdhulp en het algemeen en lokaal welzijnsbeleid.

De interessantste punten binnen **het gezinsbeleid** vind je in de rubriek 'Specifieke accenten'. Je leest er over de plannen in verband met het opstellen van een gezinsindex in het kader van de preventieve gezinsondersteuning. Je verneemt er ook over de extra aandacht die zal gaan naar een reeds opgestart proefproject 'Centra voor kindercare en gezinsondersteuning' voor gezinnen waar de draagkracht en de draaglast uit balans zijn en die tijdelijke opvoedingsbehoeften en -noden hebben. Ook de bijzondere aandacht die zal gaan naar het toetsen van de bestaande regelgeving en het eventueel opmaken van nieuwe regelgeving voor het decreet over de rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdzorg.

Binnen **de integrale jeugdzorg** wordt de verkokering en versnippering verder aangepakt, dit in het kader van de grootschalige reorganisatie van dit werkveld. De intentie is er om dit rustig aan te pakken en om interdepartementaal samen te werken met Onderwijs. Men streeft er ook naar om meer beroep te doen op de CLB's en de scholen.

In verband met **het algemeen en lokaal welzijnsbeleid** wordt er vooral aandacht besteed aan het lokaal sociaal beleid, waarvan de lokale besturen - gemeenten en OCMW's - de coördinatie waarnemen. Ze dienen hiervoor tegen 31 december 2007 een beleidsplan opgesteld te hebben dat een stappenplan moet inhouden om de lokale actoren, het middenveld en de doelgroepen hierbij te betrekken.

- *Werk*

In deze beleidsnota wordt een globale situatie geschetst van de Vlaamse arbeidsmarkt. Ook de plaats van de opleiding en de vorming voor het creëren van meer werk wordt aangeraakt. Zo is het evident dat voor de kenniseconomie in een kennismaatschappij een zo hoog mogelijk scholingsniveau moet nagestreefd worden. Daarnaast wordt er ook meer aandacht gevraagd voor de vlotte overgang tussen onderwijs en arbeid en een hogere participatie aan de permanente vorming of het levenslang en levensbreed leren (LLL). Verderop is het ook mooi om lezen in het derde hoofdstuk wat er nu precies moet verstaan worden onder 'meer ruimte voor talenten' en dan meer bepaald de rubriek 'Waar onderwijs, vorming en arbeidsmarkt elkaar ontmoeten' maar ook hoe de minister dit met een geïntegreerde aanpak wil realiseren. Zo gaat hij ijveren voor een ministerieel comité, voor het oprichten van interdepartementale stuurgroepen en het opstarten van verschillende uitvoeringsorganen.

JURIDISCH

• **Het veranderen van woonst**

Jongeren veranderen van woonst zoals van vest. Dit geeft soms aanleiding tot financiële problemen of andere onaardigheden omwille van administratieve fouten of tekortkomingen. Hoe ben je administratief in orde en welke instanties moet je op de hoogte brengen om geen narigheden te ondervinden? Het zijn de twee belangrijkste vragen die - naast alle andere praktische vragen - bij de keuze van een nieuwe woonst moeten gesteld worden.

<http://www.rijksregister.fgov.be/bev.nl/nieuw/cdoku-pop.htm>

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.

PUBLICATIES MAJONG/WELWIJS

De redactie Welwijs organiseerde reeds vier 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/6,20 €)

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

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

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingsituaties (1993), 139 p. (350 BEF/8,68 €)

Hoe wordt vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen op de -veranderende - situaties waarin jongeren opgroeien? In dit boek wordt op deze vraag ingegaan: eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitgewerkt.

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/8,68 €)

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.

OPVOEDEN IN BILLIJKHEID: hoe streng moet onze aanpak zijn? (1999), 123 p. (400 BEF/9,92 €)

Naar aanleiding van 10 jaar Welwijs werd gereflecteerd op de uitgangspunten van het tijdschrift en dit vanuit de actuele maatschappelijke evolutie waar de roep naar meer controle en gestrengheid in de opvoeding sterker wordt. Centraal in deze reflectie staat de vraag: is de optie 'opvoeden in billijkheid' verenigbaar met de uitgangspunten van het tijdschrift Welwijs?

Met bijdragen van: M. Bouverne-De Bie; M. Elchardus; K. Van Heule; N. Vettenburg.

De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de vier verslagboeken samen bestelt, betaalt 1.100 BEF of 27,27 €

INHOUD

15 jaar welwijs 'Maatschappelijke kwetsbaarheid' en 'Preventie': relevante denkkaders voor eigen werking en samenwerkingsinitiatieven <i>N. Vettenburg</i>	p. 3
De schoolcultuur als grens voor de leerlingbegeleiding <i>J. Tallon</i>	p. 11
Samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk: sociale grondrechten als kritische toetssteen <i>E. Verhellen en M. Bouverne-De Bie</i>	p. 15
Het minorius-project <i>R. Roose</i>	p. 21
Socio-emotionele begeleiding van leerlingen: geen apart vak! <i>M. D'Aes</i>	p. 26
De rol van de klasleraar <i>D. Verstraeten</i>	p. 31
De visie achter ons educatief systeem. Aan welk jeugdbeleid werkt het onderwijs, het jeugd welzijnswerk, het jeugdwerk? <i>J. Van Gils</i>	p. 36
Participatie in kinderschoenen <i>L. Saenen</i>	p. 41
Praten over drugs: een uitnodiging tot kwetsbare communicatie <i>C. Vercaigne</i>	p. 47
Het leven is hier. Jongeren in de publieke cultuur <i>P. Blondeel</i>	p. 50
Het ambtsgeheim van leerkrachten en PMS-medewerkers. Spreken of zwijgen <i>M. D'Aes</i>	p. 54
Interculturaliteit als schoolrealiteit <i>V. Schodts</i>	p. 61
t'Es uuk nie altèt konteverkiert. Wijkplannen "Jeugd en Vrije tijd" in de SIF-actiegebieden van Gent <i>B. Van Bouchaute</i>	p. 65
Individueel werken met leerlingen of school- en leerkrachtondersteunend. Een spanningsveld in de CLB-opdracht <i>N. Vettenburg en L. Thys</i>	p. 70
Slimme meisjes, domme jongens? Doen meisjes het beter op school dan jongens? <i>E. Van De Gaer, J. Van Damme en A. De Munter</i>	p. 74
Leren omgaan met diversiteit in onzekere tijden. Een gesprek met Lode Walgrave naar aanleiding van zijn emeritaat <i>P. Goris en N. Vettenburg</i>	p. 79
Preventie in het onderwijs. Groeien naar "wenselijke preventie" <i>D. Burskens, D. Verdonck en N. Vettenburg</i>	p. 83
Webwijs Mag ik me even voorstellen: WEBWIJS is mijn naam <i>J. Tallon</i>	p. 88
Index jaargangen 1990-2004	p. 93
Cartoons Welwijs 1990-2004	p. 107