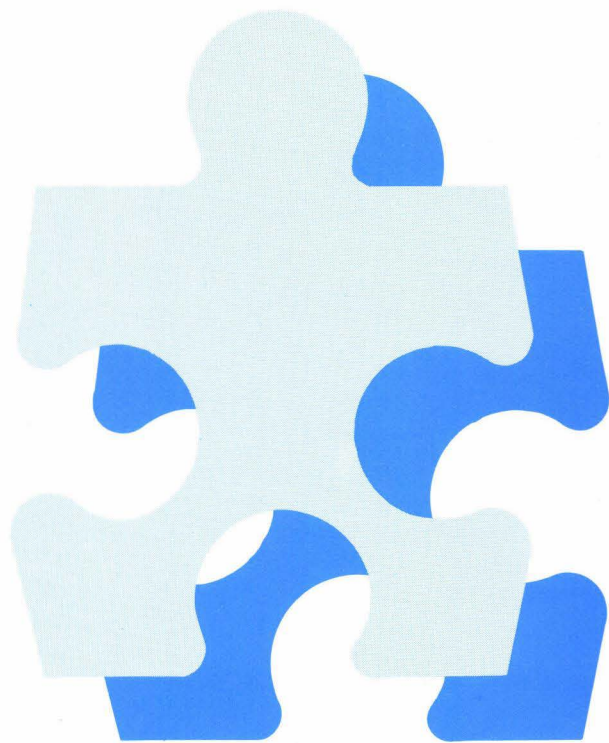


WELWIJS

verschijnt 4 × per jaar, jaargang 2, nummer 4, december 1991

Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk



STICHTING·G



B
KONING
BOUDEWIJN
STICHTING

Majong
Maatschappij- en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie :

Maria Bouverne-De Bie (voorzitter) - Maria Eykerman - Frieda Lampaert - Marlene Germis - Lut Goossens - Ward Govaerts - Marie-Jeanne Sente - Jan Tallon - Laurent Thijs - Bea Vandewiele - Nicole Vettenburg.

Contact Wisselwerking Nederland :

Jan Peters, Projectleider Wisselwerking.

Rubriekverantwoordelijke :

P.M.S.: Jan Tallon, Molenstraat 145, 3010 KESSEL-LO.
Onderwijs: Marie-Jeanne Sente, Mimosalaan 11, 2970 HEVER.
Welzijnswerk: Lut Goossens, Woeringestraat 48, 2600 BERCHEM.

Coördinatie en eindredactie :

Nicole Vettenburg

Verantwoordelijke uitgever :

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 KESSEL-LO.

Redactie-adres :

Redactie WELWIJS
Nicole Vettenburg
Hooverplein 10
3000 LEUVEN
Tel. 016/28.52.37

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

Ontwerp kافت :

Ilse Wong en Nathalie Janssens

Druk :

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen :

500 bfr. voor organisaties en instellingen; 400 bfr. voor particulieren;
360 bfr. voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
600 bfr. voor buitenlandse abonnementen.
Bedrag over te schrijven op rek. nr. 001-2064133-49 van de v.z.w. MAJONG,
Hooverplein, 10 - 3000 Leuven, met vermelding "ABON-WW".

Financiële ondersteuning voor de katern 'meisjes-emancipatie':

De staatssecretaris voor maatschappelijke emancipatie M. Smet.

Logistieke ondersteuning :

Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

Nazicht drukproeven :

Lieve Goris

Met dank aan :

De Nationale Loterij

SCHOOLOPBOUWWERK :

Een nieuw perspectief op samenwerking tussen school, buurt en gezin ?

De beleidsnota van Minister Coens inzake onderwijs aan migranten (mei '91) lanceert een nieuwe aanpak in het verminderen van onderwijsachterstand, onder de noemer onderwijsvoorrang en schoolopbouwwerk. *Nieuw* zijn daarbij niet zozeer de ideeën die men centraal stelt maar wel het feit dat het onderwijs in Vlaanderen deze ideeën voor het eerst concreet in de praktijk dient te brengen, willen de scholen aanspraak maken op extra ondersteuning.

Van waar het begrip "schoolopbouwwerk"? Welke plaats neemt schoolopbouwwerk in binnen onderwijsvoorrang? Wat zijn de mogelijkheden en beperkingen? Kortom, wat mag de school verwachten? En wat het welzijnswerk? En mogen migrantenleerlingen ook iets verwachten?

"SCHOOLOPBOUWWERK, EEN CONTAINERBEGRIJF MET VELE GEZICHTEN"

In Vlaanderen kennen we een reeks instellingen en projecten die samen als de sector van de samenlevingsopbouw omschreven worden. Tot deze sector behoren instellingen als het VIBOSO (Vlaams Instituut ter Bevordering van de Samenlevingsopbouw), de RISO's (Regionale Instituten voor Samenlevingsopbouw) per provincie telkens één en één per grootstedelijk gebied (Antwerpen en Brussel). Deze RISO's zorgen voor regionale planning en coördinatie. Ook een reeks organisaties voor buurt-, respectievelijk streekopbouwwerk horen erbij, al spreekt de wetgever daarover niet uitdrukkelijk. Tenslotte gebeurt de concrete uitvoering in Vlaanderen prioritair in de vorm van projecten.

De werkwijze die in de sector van de samenlevingsopbouw gehanteerd wordt noemt men de **opbouwwerkmethode**. Daarvan bestaan diverse varianten. Het overheidsbeleid van de Vlaamse Gemeenschap legde vanaf het midden jaren '80 de probleemprojectmethode op. Sporen van de "oudere" integrale methode komen nog, en meer en meer, voor: met name in de tendens van basisschakelwerking" of "geïntegreerde buurtvoorziening", als verdere evoluties in de buurtwerkingen.

Sinds enkele jaren nam de minister van gezin en maatschappelijk welzijn de politieke verantwoordelijkheid voor deze sector over van de minister van cultuur. Na meer dan 20 jaar voorbereiding is er nu eindelijk een decreet (26.06.91) en een besluit van de Vlaamse Executieve (31.07.91) die het beleid t.a.v. deze sector regelen.

Terminologisch is het echter een grote warboel. Om politieke redenen, ontwijking van het cultuurpact, hanteert de overheid in de regelgeving terug de antieke term "maatschappelijk opbouwwerk". Ook de hierboven vermelde VIBOSO en RISO's worden, althans door de minister omgedoopt in VIBOMO en RIMO's. Deze organisaties zelf gebruiken tot nu toe verder hun "oude" naam.

In kringen van het onderwijsbeleid is men ook gaan spreken en schrijven over opbouwwerk, maar dan wel schoolopbouwwerk. Beleidsmatig is er echter geen afstemming tussen onderwijs en welzijn, en op het lokale uitvoerende vlak gelden er ook diverse interpretaties van een mogelijke samenwerking tussen de sector van het onderwijs en deze van de samenlevingsopbouw.

Schoolopbouwwerk is overigens echt een containerbegrip geworden. De klassieke definities van de opbouwwerkmethode hebben tenminste gemeenschappelijk dat ze als wezenlijk kenmerk wijzen op: "werken aan de zelfwerkzaamheid c.q. organisatie van de doelgroep... met het oog op realisatie van hun wensen of overwinning van hun probleem". Nu vertoont schoolopbouwwerk soms dit kenmerk maar soms ook niet. Men hanteert deze term ook om aan te duiden dat "het onderwijs" (scholen, PMS-centra en eventueel andere begeleidingsdiensten) ook uitdrukkelijk met ouders en kinderen in hun thuis-situatie gaan werken, zonder gebruik te maken van de opbouwwerkmethode.

Of wanneer scholen gaan samenwerken met socio-culturele organisaties.

Interpreteer al deze beschouwingen niet als uitspraken over de kwaliteit van het concrete werk aan de "basis". Ik weet dat heel wat welzijnswerkers en leerkrachten daar dikwijls in moeilijke omstandigheden nieuwe wegen moeten uitzoeken. Bovenstaande werd wel geschreven vanuit de wens om wat zorgvuldiger om te gaan met begrippen.

Ward GOVAERTS
Dorpsstraat, 50
3050 Oud-Heverlee

Het is een sinds lang bekend probleem dat migrantenleerlingen het bijzonder moeilijk hebben in ons onderwijs. Daarbij werden en worden vele factoren geduid, die zich meestal situeren bij de leerlingen: zij spreken de taal niet, zij komen te weinig naar de kleuterschool, de ouders zijn afwezig op contactavonden...

Met andere woorden het is het bekende "blaming the victim" dat zeer subtiel gehanteerd wordt. Het nieuwe beleidsplan gaat uit van een meer genuanceerde visie. *Achterstand* kán verworven worden door invloeden vanuit het gezin (zoals schoolverzuim), maar wordt al te vaak versterkt in een proces van *achterstelling vanuit het onderwijssysteem zelf*. Het beleid bekend dan ook dat het nu *structurele* maatregelen wil nemen (die er nooit geweest zijn) die een *geïntegreerde* aanpak moeten mogelijk maken: binnen- en buitenschoolse factoren dienen gelijktijdig aangepakt te worden.

Daarbij steunt het beleid op 4 pijlers, met name Onderwijsvoorrang, Intercultureel Onderwijs, Onthaalbeleid voor neveninstromers en Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur.

Onderwijsvoorrang

We beperken ons hier tot *Onderwijsvoorrang*. Dit begrip heeft Vlaanderen geleend in Nederland dat op zijn buurt beïnvloed is door Engeland en de USA. In Nederland werd in '84 de Onderwijsvoorrangswet goedgekeurd.

"Het onderwijsvoorrangswet is erop gericht door middel van een samenstel van gerichte maatregelen individuele scholen en welzijnsinstellingen, dan wel scholen en welzijnsinstellingen in een samenwerkingsverband verenigd, in staat te stellen onderwijsachterstanden van leerlingen ten gevolge van sociale, economische en culturele omstandigheden op te heffen of te verminderen".

De voorranggebieden

Het samenwerkingsverband scholen-welzijnsinstellingen krijgt structureel vorm in de *voorranggebieden*. Dit zijn streken, steden of wijken die op basis van een aantal criteria (b.v. werkloosheidsgraad) als achtergesteld worden beschouwd en extra ondersteuning verdienen om een geïntegreerde aanpak onderwijs-welzijnswerk mogelijk te maken. Het ideeëngoed wordt gedeeltelijk overgenomen in de Beleidsnota Migrantenvan de Vlaamse Executieve, voorgesteld door Minister Lenssens, in 1990. In de Beleidsnota van Minister Coens worden deze ideeën geconcretiseerd: de gebieden worden bepaald als de VFIK- en SIM-gemeenten¹. Dit zijn Antwerpen, Gent, Brussel, Vilvoorde, St. Ni-

klaas, Mechelen, Lier, Temse, Hamme, Willebroek, Lokeren, Leuven, Hasselt en de vijf Limburgse mijngemeenten: Genk, Maasmechelen, Houthalen, Heusden-Zolder en Beringen. Binnen deze gebieden ontvangen scholen extra ondersteuning (=lestijden) in functie van het aantal doelgroepopleerlingen² en na het indienen van een aanwendingsplan waarin zij zich engageren om aan de vooropgestelde doelen te werken.

Stimulering en activering

Voor het actieterein *onderwijsvoorrang* betekent dit een werking op twee vlakken, namelijk *onderwijsstimulering* en *onderwijsactivering*. *Onderwijsstimulering* omvat de schoolinterne acties die de achterstelling tegengaan b.v. op het vlak van Nederlands als tweede taal. *Onderwijsactivering* beduidt de acties naar de gezinnen en de buurt toe om een onderwijs- en opvoedingsgunstig klimaat te bevorderen. Binnen dit domein situeert zich het schoolopbouwwerk.

De scholen dienen een samenwerkingsverband aan te gaan met erkende welzijns- of socio-culturele instellingen inzake schoolopbouwwerk. De scholen hebben daartoe echter geen concrete werkingsmogelijkheden: de extra-lestijden zijn bestemd voor de schoolinterne acties. Hoogstens kunnen enkele uren voor extern overleg worden vrijgemaakt. Wie kan dan wel schoolopbouwwerk realiseren? Daarvoor wordt (financiële) ondersteuning verwacht uit de VFIK- en SIM-middelen, die beperkt zijn van omvang en duur en projectmatig worden ingevuld (dus geen rechtstreekse subsidiëring aan bestaande organisaties, maar wel nieuwe projecten). In Limburg zijn de eerste projecten bij het Fonds Lenssens (nu VFIK) gestart eind '89 of voorjaar '90 (o.m. Genk, Maasmechelen en Houthalen). Nieuwe projecten starten dit jaar in Heusden-Zolder, Beringen en Hasselt. Uitbreiding is voorzien in Genk en Houthalen.

In projecten

Een project-aanpak heeft beperkingen maar ook mogelijkheden. Projecten zijn beperkt van duur (nu 2,5 jaar met mogelijkheden tot verlenging: voor de SIM tot '96, voor VFIK tot '98), tellen nieuwe medewerkers die meestal moeten ingewerkt worden en hebben specifieke projectdoelen die zich gemakkelijk *naast* het reguliere werkveld b.v. PMS-centra, buurtwerk,... kunnen ontwikkelen tot kleine eilandjes. Maar er zijn ook mogelijkheden: projecten kunnen nieuwe doelen of doelen die in het reguliere werk in de verdrukking zijn geraakt centraal stellen en zij kunnen nieuwe werkvormen uitproberen. Daarbij hebben wij, voor zover wij de Limburgse schoolopbouwwerk-projecten mee begeleiden, twee voorwaarden geformuleerd in de projectplannen, namelijk:

- Tijdige aandacht voor de *continuering*, zo mogelijk in de bestaande organisaties.

De projectdoelen en werkvormen moeten, mits een positieve evaluatie, structureel ingebouwd worden.

- Het project moet zich - om inhoudelijke en organisatorische redenen (o.m. de continuering) - ontwikkelen binnen een *netwerk* van samenwerkende partners. Werken aan netwerken wordt dan ook als een strategisch doel geformuleerd.

Enkele voorbeelden uit de praktijk kunnen een duidelijker beeld geven van wat schoolopbouwwerk beoogt en hoe de projecten daaraan werken. Het is een schets van *mogelijkheden* die verre van uitgeput is en in elke regio zijn speci-

fieke invulling kan krijgen, mits we de doelen en de randvoorwaarden niet uit het oog verliezen.

Schoolopbouwwerk

Het schoolopbouwwerk onderschrijft het algemene doel van het onderwijsvoorrangsbeleid dat de schoolloopbanen van structureel-kansarme kinderen (i.c. migrantenleerlingen) wil verbeteren en hun ontplooiingskansen o.v.v. opvoeding en ontwikkeling wil bevorderen.

Het schoolopbouwwerk streeft ernaar de kloof tussen school, gezin en buurt te verkleinen en doet dit door ouders, kinderen of jongeren en leerkrachten te betrekken bij onderwijs- en opvoedingsvragen.

In dit proces beklemtonen we drie facetten, met name het emancipatorisch karakter van het proces, de integrale benadering via netwerkvorming en de preventieve waarde.

Emancipatorisch

De term "opbouwwerk" verwijst reeds naar het emancipatorisch karakter van dit proces. Het is geenszins de bedoeling betuttelend of beschuldigend op te treden tegenover welke partner dan ook. Dan zouden we de nadruk leggen op het **tekort** (=deficietvisie). Wij leggen daarentegen de klemtoon op de **inzet** die bij de opvoeders (hetzij gezin, school, buurtwerk,...) al aanwezig is, maar die vaak niet **zichtbaar** is voor de andere partners of te weinig **bewust** gehanteerd wordt om aan de ontwikkelingsnoden van deze kinderen tegemoet te komen.

Dat betekent dat we de inzichten en vaardigheden, dit is de handelingsruimte van de belangrijkste opvoedingsmilieus willen vergroten om tot een rijkere keuze inzake opvoedings- en onderwijsstrategieën te komen die daarenboven beter afgestemd zijn op elkaar.

Dit proces *naar de ouders* toe, plaatsen we onder de noemer "empowerment". Ouders leren in een groepsproces hun kwaliteiten versterken in functie van hun eigen behoeften en de toekomstperspectieven voor hun kinderen. We herkennen hier heel wat aspecten uit de educatie-visie en methodiek van Paulo Freire.

Ook naar de school toe veronderstelt dit een "emancipatieproces", waarvan we de contouren nog niet precies kunnen overzien. Het schoolteam zal zich in dit proces moeten bewamen om met ouders mee te gaan en dat op een andere wijze dan via schriftelijke mededelingen of de bespreking van een probleemleerling. Inzicht in de opvoedingswaarden en stijl binnen andere culturen maar ook inzicht in het eigen onderwijskundig handelen en de onderliggende waarden is daartoe een voorwaarde. Dit proces is gebaseerd op een **wederkerige** relatie school-ouders-buurtvoorzieningen. Dit *communicatiemodel* verschilt grondig van het éénrichtings-informatieverkeer dat meestal van de school naar het gezin uitgaat (de buurt was voor de school helemaal nog niet in zicht). Het betekent een culturele verandering voor het schoolteam die vanuit begeleiding en navorming alle ondersteuning verdient.

Integraal

De schoolopbouwwerk-projecten steunen, bijna per definitie, op een **integrale** aanpak. Het bewustzijn is de laatste jaren gegroeid dat geen enkele partner op zich, hoeveel inzet of deskundigheid hij ook aan de dag legt - de school, de ouders, buurtwerk, PMS-centrum - betere ontwikkelingskansen voor deze kinderen kan realiseren. We zijn aan-

gewezen op samenwerking en dat is voor sommige diensten een behoorlijke schok, temeer daar deze samenwerking maar kan slagen als geen enkele partij een machtsgreep pleegt. Deze samenwerking proberen we vorm te geven in **netwerken schoolopbouwwerk**.

Een netwerk wordt gevormd bij voorkeur zo dicht mogelijk bij de wijk en scholen waar gewerkt wordt. In sommige gemeenten is een overkoepeling gevormd op gemeentelijk vlak die, zeker in de beginfase van het project een belangrijke sturende functie heeft gezien de vele afspraken die stapsgewijze moeten gemaakt worden. Een netwerk bestaat uit een overleg van diensten: het gemeentelijke of lokale integratiecentrum dat vaak een coördinerende rol speelt, de scholen, betrokken PMS-centra, buurtwerkingen, kinder- of jongerenwerk, aangevuld met diensten die plaatselijk belangrijk kunnen zijn b.v. Kind en Gezin, Basiseducatie,... De begeleiding wordt opgenomen door de provinciale coördinator van de projecten Lenssens (VFIK) en het Pedagogisch Didactisch Centrum voor Migranten, momenteel het Regionaal Integratiecentrum (POG). In de Limburgse projecten is dit overleg netoverkoepelend samengesteld en wordt zorgvuldig gewaakt over gelijkwaardige betrokkenheid van de scholen, maar ook van al de andere partners. Binnen het overleg staat centraal:

- Het werk van elke dienst **zichtbaar** maken voor elkaar: de bedoelingen, de werkwijze, de bereikte doelgroep, beschikbare mankracht,...

Het blijkt dan verrassend dat b.v. niet alleen het buurtwerk te kampen heeft met een beperkte en wisselende personeelsbezetting, maar dat de PMS-centra die een groot aantal doelgroepleerlingen (v.b. 40% in Genk) tellen, ook niet toegerust zijn om al hun opdrachten op enig niveau te realiseren.

Randvoorwaarden die ontbreken kunnen op deze wijze niet enkel duidelijk gemaakt worden, maar waar mogelijk, aangekaart worden vanuit het gehele netwerk.

- De activiteiten van deze diensten **op elkaar afstemmen**. v.b. Huistaakbegeleiding wordt georganiseerd door de kinderwerking maar is zwaar belastend gezien de beperkte mankracht. Dit is een belangrijk gesprekstema geweest in sommige netwerken: Waar ligt de verantwoordelijkheid van de scholen? Hoe kunnen ouders beter geïnformeerd én ondersteund worden?

Binnen welke grenzen kan het kinderwerk hierin een rol spelen?

Een ander voorbeeld: educatieve activiteiten in de bibliotheek worden nu georganiseerd in samenspraak tussen school, kinderwerking en de moedergroepen / basiseducatie.

- **Nieuwe activiteiten** tot ontwikkeling brengen.

Deze activiteiten steunen op 3 pijlers:

De relatie ouders-school activeren:

door vormen van ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie en betrokkenheid van de school bij het sociale milieu (gezin en buurt): v.b. ouders betrekken bij het kleuteronderwijs blijkt voor de scholen én voor de ouders een redelijk veilige stap te zijn in de vorm van open klasdagen, vertelmoeders die in de eigen taal voorlezen, speelgoedbeurs,...

Gezinsactivering: het versterken van het opvoedings- en onderwijsondersteunend gezinsklimaat door moedergroepen; individuele ouder-kind begeleiding; spel-aan-huis;...

Hierbij verwijzen we naar ervaringen in het Van Leer Kleuterproject³.

Kinderwerking en educatieve voorzieningen in de buurt ontwikkelen: door kadervorming voor begeleiders en vrijwilligers,

Een voorbeeld

Het schoolopbouwwerk-project te H. werd aangevraagd door de gemeentelijke overheid. Daartoe is een samenwerkingsverband aangegaan met het buurthuis, de kinderwerking, het vrije en gemeenschaps PMS en het gemeentelijk integratiecentrum. Het project richt zich tot de ouders en de scholen in twee kansarme wijken met een groot percentage migranten van overwegend Turkse en Marokkaanse afkomst. Kinderen in de betrokken lagere scholen hebben een uitgesproken schoolachterstand.

In de wijk M. is een schoolgebonden en een wijkgebonden activering gestart. *De schoolgebonden werking* gebeurt in nauwe samenwerking met het PMS-centrum en de respectievelijke vrije en gemeenschapsschool met elk ongeveer 70% migrantenleerlingen.

De schoolgebonden activering wordt besproken op het schoolopbouwwerk-overleg, maar de uitvoering gebeurt strikt schoolgebonden, met het schoolteam én de ouders van deze school. Ook de begeleiders zijn - voor de uitvoering - verbonden aan één net, om elke concurrentie te vermijden.

In beide scholen werden openklasvoorstellingen georganiseerd voor ouders van kleuters. Daartoe hebben leerkrachten zelf een diamontage samengesteld over de activiteiten in hun klasje.

Voor de ouders van de 3de kleuterklas werd meer gerichte informatie voorzien over de ontwikkeling van hun kind, ook via dia's. Deze ouders werden afzonderlijk uitgenodigd, respectievelijk in een "westerse" (Griekse, Italiaanse, Belgische afkomst), Marokkaanse en Turkse groep om een diepgaander gesprek mogelijk te maken.

De ouders van de 3-4 jarige kleuters werden gezamenlijk ontvangen in de klasjes: hier stond voorop ouders meer te betrekken en te stimuleren om hun jonge kleuters regelmatig naar school te brengen.

Om de ouders te bereiken werden door het PMS-centrum en de schoolopbouwwerksters een honderdtal huisbezoeken afgelegd. Op de openklasvoorstellingen waren praktisch alle gecontacteerde ouders aanwezig. Een succes!

Verdere activiteiten zijn gepland onder meer in samenwerking met de oudervereniging respectievelijk schoolraad van de scholen om Marokkaanse en Turkse verantwoordelijken mee te betrekken.

De buurtgebonden activering wordt ontwikkeld vanuit het buurthuis, eveneens binnen het Schoolopbouwwerk-overleg. Het buurthuis is vanuit de bestaande taal- en vrouwengroepen gestart met *moedergroepen*. Gezien het grote aantal geïnteresseerde vrouwen en de taalverschillen is gekozen voor een "westerse" groep (Griekse, Italiaanse, Belgische,...), een Turkse en een Marokkaanse groep. Tolken gebeurt door een brugfiguur van het buurthuis of een vrijwilligster.

De doelgroep bestaat in eerste instantie uit moeders met jonge kinderen. Om de moeders aan te spreken werden ook tientallen huisbezoeken verricht. Voor de eerste samenkomst van de "westerse groep" werden 30 huisbezoeken afgelegd. Zeven moeders kwamen opdagen. De tweede samenkomst was de groep gegroeid tot 13 moeders.

De Marokkaanse groep telde de eerste samenkomst 15 moeders (na 70 huisbezoeken), de tweede samenkomst 26. De Turkse groep: een dertigtal moeders. Thema's in de moedergroepen waren: leerplicht in België, straffen en belonen, leren door spelen. Aan sommige thema's werd meer dan één samenkomst gewijd.

De begeleidsters concludeerden dat de moeders zéér weettierig zijn. Het bleek de eerste maal dat zij rond deze thema's bij elkaar werden gebracht. Eén van de reacties was: "Dit had veel eerder moeten gebeuren." De vrouwen komen 1 maal per maand samen: dit blijkt haalbaar met hun grote gezinnen. De samenkomsten worden intensief voorbereid zowel wat betreft de recruitering van moeders als de inhoud (eenvoudige taal, visuele ondersteuning, discussiemethodiek). De vaders worden geïnformeerd via de moskeevereniging. In de toekomst zal ook meer aandacht gaan naar de vaders.

De derde pijler is de reeds bestaande - maar momenteel beter bemande kinder- en jongerenwerking die ontspannende en educatieve (evenwel géén schoolse) activiteiten voorziet in de vrije tijd.

Binnen het Schoolopbouwwerk-overleg bereidt een medewerkster de oprichting van een speel-o-theek/materialenbank voor als stimulerend aanbod voor jonge kinderen én hun ouders in de kansarme buurten.

Spanningen en meningsverschillen worden gekanaliseerd naar de overleggroep en blijken - vooralsnog - bespreekbaar en oplosbaar ten gunste van de doelgroep.

Noot: De schoolopbouwwerk-projecten richten zich tot scholen en buurten met kansarme gezinnen. Migrantenuouders vormen daarbinnen een grote maar niet exclusieve groep. Schoolgebonden activiteiten richten zich in principe tot alle ouders van een welbepaalde school.

ook migrantenjongeren; speel-o-theek; sport- en speelruimte; bibliotheekvoorzieningen voor migrantenkinderen én ouders; alfabetisering en taallessen;...

Meewerken in dit netwerk betekent zich engageren om de werking van de eigen dienst in functie van het gezamenlijk doel meer optimaal te maken en open te staan voor suggesties van andere partners. *Wederzijds respect* is hier de - soms moeilijke - boodschap, temeer daar er netoverschrijdend én werkvormoverstijgend (b.v. onderwijs-opbouwwerk) gewerkt wordt en belangenconflicten potentieel aanwezig zijn.

De projectmedewerkers zijn zelf verantwoordelijk voor de activiteiten die omwille van hun intensief of vernieuwend karakter extra mankracht vragen v.b. de contacten leggen met de gezinnen, moedergroepen opstarten, overleg op school- en wijkniveau.

Vanuit de integrale benadering is de *samenstelling van een multicultureel projectteam* bijzonder belangrijk: zij tellen medewerkers met een sociale en/of pedagogische vorming en "brugfiguren" die het contact met de gezinnen kunnen leggen in de eigen taal en vertrouwen kunnen winnen. In die zin zijn brugfiguren vaak "hoofdfiguren" die niet mogen gereduceerd worden tot een tolken-functie. De menselijke kwaliteiten van de medewerkers ("human capital") die door vorming en begeleiding kan ondersteund worden, is soms een miskende factor in dergelijke veranderingsprocessen.

Door de samenwerking binnen het netwerk en de intensieve voorbereiding van activiteiten door de projectmedewerkers worden nu ouders bereikt die voorheen niet bereikt werden en moeten leerkrachten toegeven dat het "gebrek aan interesse van de ouders" vaak op vooroordelen en een niet-effectieve aanpak berustte.

Preventief

De schoolopbouwwerk-projecten zijn in Limburg opgezet vanuit een *preventieve benadering*. De keuze is gemaakt voor de leeftijdsgroep van 3 tot 8 / of 12-jarige kinderen⁴ - en soms zelfs vroeger b.v. peuteropvang - om preventief leerachterstanden te voorkomen of te verminderen en de ontwikkelingsmogelijkheden van deze kinderen - in het gezin, de school en de vrije tijd - te stimuleren. Het preventie-concept kan evenwel als een tweesnijdend zwaard gehanteerd worden. Preventie zit op de wip tussen 2 mogelijke extremen die beide kwalijke gevolgen hebben, namelijk een toenemend ingrijpen van buitenuit (of van bovenaf) zonder dat de betrokken ouders, leerkrachten, ... de problemen al benoemen of vragen om tussenkomst.

Stigmatisering kan dan de problemen nog in de hand werken.

Het andere uiterste is de "onverschillige" houding van beleidsverantwoordelijken die pas gaan reageren als de problemen acuut - en soms met het nodige geweld (cfr. Brussel) gesteld worden. Om het eerste gevaar te verminderen leggen wij veel nadruk op de *kwaliteit van de relatie met en tussen de doelgroepen*, meer bepaald de ouders, de buurt- en kinderbegeleiders, de directies en leerkrachten. Het klinkt misschien tot vervelens toe, maar respect en wederkerig vertrouwen, openheid en tolerantie zijn kwaliteiten die daartoe moeten ontwikkeld worden.

Het betekent ook behoedzaam zijn opdat belangen van organisaties (b.v. subsidiëeringsmogelijkheden) niet in de plaats gesteld worden van de probleemervaring en de behoeften van de betrokkenen zelf.

Preventie, adviseert F. De Cauter⁵, *handle with care!*

Besluit

Zullen de schoolopbouwwerk-projecten erin slagen om werkbare modellen te ontwikkelen voor samenwerking en ondersteuning van zo - sociaal en cultureel - verscheiden milieus als scholen, migrantengezinnen, buurtorganisaties? En hoelang moeten deze inspanningen volgehouden worden om structurele effecten te mogen verwachten binnen diensten én kansenverruiming voor gezinnen en kinderen? We weten het niet. Wel weten we dat de educatieve weg een trage ontwikkelingsweg is (20 jaar?).

Anderzijds lijkt een frustratiedrempel bereikt - in scholen, in buurten en kansarme jeugdhuizen, in sommige gezinnen, bij beleidsverantwoordelijken - die tot positieve samenwerking aanzet omdat de gevolgen van een NON-beleid zo pijnlijk zichtbaar worden.

Lieve VANDORMAEL

Stafmedewerkster

Regionaal Integratiecentrum / POG

Universiteitslaan, 1

3500 Hasselt

NOTEN

¹ VFIK: Vlaams Fonds voor Integratie van de Kansarmoede

SIM: Sociale Investeringsmaatschappij - Limburg

² Doelgroepopleerlingen voor onderwijsvoorrang voldoen aan 2 criteria:

- Leerlingen van een andere etnische herkomst, d.w.z. niet-Belgische herkomst, ongeacht de huidige nationaliteit, tot drie generaties teruggaand op een land van herkomst, dat niet behoort tot het Nederlandse taalgebied. Rekening wordt gehouden met de etnische herkomst van de grootmoeder langs moederszijde.
- Leerlingen waarvan de moeder ten hoogste tot 18 jaar naar school gegaan is.

³ Het Van Leer Kleuterproject ontwikkelt werkvormen in verband met gezinsactivering en ouderbetrokkenheid van migrantenouders.

Publikaties:

Jaarverslag '88-'89: Werken aan kleuterschool en gezin (uitgeput)

Jaarverslag '89-'90: werken aan schoolopbouwwerk

Werken met school en gezin, studiedag 06.03.'91

Documentatiecentrum POG, Hasselt

⁴ De nadruk op de jongste leeftijdsgroepen in de Limburgse projecten zegt niets over de nood aan een specifieke benadering naar jongeren toe. Maar daarover kunnen wij voorlopig niets rapporteren.

⁵ De Cauter, F., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco, 1990.

verdere lectuur:

- Empowerment: a process of change, in *B. Van Leer Foundation Newsletter*, nr. 57 januari '90.
- SMIT, F., *Ouderparticipatie in het basisonderwijs*, 's Gravenhage, SVO, 1988.
- VAN DORP, N., *Betrokkenheid van ouders*, Nascholing Onderwijsvoorrang Nederland, Verenigingen van de samenwerkende landelijke pedagogische centra, Amsterdam.
- *Werken met buitenlandse ouders*, Stichting Spel- en Opvoedingsvoorlichting, Den Haag, 1983.
- GEELEN, H., KESSELS J., VORSTERMANS, M., *Netwerken voor jeugdhulpverlening, Een methodiek voor preventieve jeugdhulpverlening op buurtniveau*, Amersfoort/ Leuven, Acco, 1989.
- *Focus on parents, Strategies for increasing the involvement of underrepresented families in education*, Massachusetts Department of Education, 1989.

DYSLEXIE: EEN ZAAK VAN BEGRIP EN GEDULD

In de vorige twee bijdragen kwamen vijf dyslectische jongeren aan bod. Ze gingen in op hun schoolverleden, hun situatie in het secundair onderwijs en formuleerden hun boodschap voor de school: "begrip en geduld". Er was ook een luistergroep van onderwijzensen, die nu vertellen over hun ervaringen met deze jongeren¹.

"Ze vragen je tijdens de les steeds waarom en met die waaroms werken ze altijd weer verder."

Jan: *De problemen van dyslectische jongeren zijn dus ruimer te zien dan enkel moeilijkheden met lezen en spelling. Dit geeft hen een eigen leerstijl vandaar ook hun uitspraak: "Ik moet eerst begrijpen voor ik iets kan leren".*

Anny: Ja ze onthouden niet goed. Ze moeten dan ook de leerstof begrijpen, zien hoe de leerstof logisch in mekaar zit, dan leren ze onthouden via een hoop trucjes. Daarom is dat begrijpen zo essentieel voor ze. Gewoon van buiten leren lukt hen niet en automatiseren gaat slecht. Ze moeten kapstokken krijgen, of zelf maken, om feiten te kunnen aan ophangen.

Lea: Het is mijn ervaring dat, als deze jongeren gevolgd zijn van in de lagere school, ze beter met kapstokken kunnen werken als ze in het secundair komen. Ze leren geen werkwoorden klakkeloos van buiten. Ze vragen je tijdens de les steeds waarom en met die waaroms werken ze altijd weer verder.

Christine: Hun situatie is erg complex en je weet op de duur niet meer wat oorzaak en wat gevolg is: non-chalance, vergeten, dingen niet kunnen terugvinden... Dat zijn ook kenmerken van aandachtsgestoorden, van leergestoorden... Is het ook niet daardoor dat een leerkracht, die ze slechts enkele uurtjes per week heeft, ze zo moeilijk kan herkennen?

Anny: Het is nochtans niet moeilijk voor een leerkracht om een vermoede dyslexie in het begin van het schooljaar op te sporen. Laat heel de klas een aantal woorden uit de leerstof uitspreken. Gisteren moest ik met een dyslectische jongere de landen van Azië leren. Daar kwam Libanon in voor. Dat werd Libonin of Labinon. Zelfs als je een dyslexieker het laatst aan de beurt laat komen, dan spreekt hij dat nog verkeerd uit.

Of nog als ze een toetsblad invullen dan ontbreekt daar bijna altijd iets aan: aan hun eigen naam, aan de datum, aan de klas, aan de naam van de leerkracht...

Je merkt het ook erg in de schrijffouten: letters die weggelaten worden, letteromkeringen, zinnen die maar half zijn. Bij aandachtsgestoorden ga je een ander soort spellingsfouten krijgen.

Lea: Het geschrift verschilt ook of ben ik daarin verkeerd? Ik vind dat ze een krampachtige manier van schrijven hebben, waarbij de letters niet vlot uit de pen vloeien en ze de lijn niet houden. Het is eerder een krampachtige manier van tekenen.

Anny: Ja, dat valt op, maar ook het doorkrabben van woorden. Ze beginnen aan iets. Ze krabben dat door. Dan schrijven ze dat nog eens en dan krabben ze dat nog eens door. Je ziet hen ook twifelen tijdens het schrijven. Het is opvallend hoe lang het duurt vooraleer het woord op het blad staat. Het is niet geautomatiseerd. Het verloopt via analyse. Je ziet hen aarzelen en zichzelf verbeteren. Je moet wel goed observeren, want als je fouten gaat tellen dan heb je ze niet. Zeker als ze goed kunnen compenseren.

Lea: Maar ze zijn ook weer niet in alles trager. Op bepaalde onderdelen kunnen ze zelfs zeer vlug zijn. Een toets over de onregelmatige werkwoorden kan prima verlopen. Ze werken dan volgens een bepaalde structuur: correct en snel. Terwijl, wanneer je diezelfde woorden geeft in een dictee, dan gaat dat niet. Dan falen ze en kunnen ze het ritme niet aan.

"Ik vermoed een dyslexie, maar ik wil afwachten."

Jan: *Als leerkracht spoor je een vermoede dyslexie op, maar wie vertelt je dat het een echte dyslexie is of niet?*

Christine: Het is moeilijk om een uitspraak te doen. Eigenlijk diagnostiseer je met uitsluiting: de jongere is niet minder begaafd, heeft geen emotionele problemen, is niet ongemotiveerd, heeft geen aandachtsstoornis, wordt niet te snel moe...

En als daaraan voldaan is en je ziet dan nog lees- en schrijfproblemen, dan is dit misschien wel een vorm van dyslexie. Maar ik ben, eerlijk gezegd, er nooit 100% zeker van.

Jan: *Kan je dyslexie al vrij vroeg vaststellen van in het eerste leerjaar?*

Christine: Ik vind dit van het moeilijkste wat er is. Er zijn nogal wat kinderen waarvan je denkt of vaststelt dat ze niet goed lezen en dat ze al veel beter zouden moeten kunnen. Sommige van hen schrijven al goed omdat het, op dat ogenblik, nog zuiver fonetisch schrijven is. Dan denk je, op basis van je testgegevens, dat ze eigenlijk wel achteruit zijn. Als je een half jaar later terug komt, is die achterstand verdwenen.

Anny: Ik werk heel dikwijls met vermoeden. Ik zeg dan aan de ouders: "Ik vermoed een dyslexie, maar ik wil afwachten."

Christine: Bij jou komen ze in behandeling. Jij kunt je diagnose op punt stellen tijdens het verloop van je handelingsplan. Wij hebben daar een goede taakle-

raar bij nodig. Dan durf je in een derde leerjaar ook al gemakkelijker een dyslexie veronderstellen.

Lea: Hoe spoort het P.M.S. dyslexie op in de basisschool?

Christine: We voeren regelmatig gesprekken met de leerkrachten van het eerste en tweede leerjaar. Die gesprekken gaan juist over de vorderingen op de basisvakken: lezen, schrijven en rekenen. We werken met genormeerde didactische proeven die afgenomen worden door de leerkrachten op school. Die proeven hebben het voordeel dat je de zwaksten direct in kaart kunt krijgen. Je weet wie bij de 25% zwaksten hoort. Er wordt dan gekeken welke fouten er gemaakt werden voor lezen en spellen. Er wordt dus een foutenanalyse gemaakt. Op een bespreking wordt dan uitgesteld of ze hulp nodig hebben in de klas en of dit kan of buiten de klas bij een taakleerkracht.

Lea: Wanneer worden de ouders dan verwittigd?

Christine: De ouders worden verwittigd door de taakleerkracht op het moment van de opname.

Lea: De ouders worden verwittigd van bij de aanvang en dan wordt hen aangeraden om naar het P.M.S. te gaan?

Christine: Nee, nog niet. Dat is nog een te grote groep, als ik spreek van 25%. Dat kunnen we niet aan. De taakleerkracht doet dan al wel een meer uitgesponnen didactische diagnose. Hij heeft daar ook het materiaal voor. Hij begint zijn handelingsplan en na verloop van tijd is er opnieuw een multidisciplinair team. We bekijken dan de vorderingen van de leerlingen. Het zijn diegenen, die niet goed vorderen, die dan eventueel op onderzoek komen. Dat kan dan al een half jaar verder zijn of één of zelfs twee jaar.

Jan: *Kan het ook voorkomen dat je dyslexie eerst op een latere leeftijd vaststelt?*

Christine: Ja, je hebt kinderen die werkelijk zeer verstandig zijn, dyslexiekers met een vrij hoge intelligentie, en die zich tamelijk lang kunnen verstoppen. Met ons criterium van 25% risicoleerlingen vallen ze soms nog door de mazen van het net. Die komen dan later in de derde graad aan de oppervlakte.

Lea: Het is toch een feit dat we leerlingen zien die in het secundair aankomen, waarvan je zeker bent dat ze dyslectisch zijn, en waarvan men weet dat men het nooit heeft gezegd aan de mensen. Het is nog niet begeleid geworden. En om die ouders dan mee te krijgen, dat is zeer moeilijk.

Anny: Het gebeurt tamelijk dikwijls dat één of beide ouders daar problemen mee hebben. De reden is dat het geen zin heeft dat de ouder hoort wat hij weet, wat hij herkent bij dat kind en dat hij schrik heeft dat er zou gevraagd worden: "Wat heb jij gestudeerd en hoe ging dat met jouw studies?" Men vreest dat er vragen over het verleden worden gesteld. Uit angst en uit schuldgevoelens: angst om het allemaal terug op te roepen en hun eigen falen te moeten komen vertellen, schuldgevoelens omdat dat kind niet beter presteert op school. Dan is het een kwestie van vertrouwen scheppen naar het kind en naar de ouders toe. Maar dat lukt niet steeds.

Jan: *Waarom diagnostiek?*

Anny: Het is belangrijk dat er wordt gesteld dat het kind een probleem heeft met leren waar het geen schuld aan heeft. Dit geldt zowel voor leerkrachten als voor ouders. Zorg er vooral voor dat de ouders informatie kunnen opdoen op een manier die voor hen niet bedreigend is.

Christine: Het is ook belangrijk om te weten wat je er kunt en moet aan doen.

"Met hen zoeken hoe je sneller kan studeren, wat is hoofdzaak, wat is bijzaak, wat kan er wegvallen."

Jan: *Een dyslexie vaststellen is niet zo eenvoudig. Er zijn heel wat secundaire kenmerken gemeenschappelijk met andere leerstoornissen. Hoe vang je nu zo een vermoede of echte dyslexieker het best op in je klas?*

Lea: In de middenschool ben ik een soort taakleraar. Ik kan een kind dan zelfs tot drie keren extra nemen per week als dat nodig zou zijn. Maar specifiek een onderscheid maken tussen de dyslexieker en de rest doe ik niet.

Anny: Het is belangrijk dat de leerkrachten als groep het probleem erkennen en de leerling niet afschrijven met uitspraken als: "Die ouders beelden zich maar wat in, dat kind is helemaal niet begaafd, het is maar een dekmantel om wat weg te stoppen..." Stel de jongere ook gerust door hem te vertellen dat er geen punten zullen afgetrokken worden voor spelling. Daar kan wel gelet worden op de spellingsfouten en gevraagd worden ze nog eens extra te schrijven. Let erop: geef aanwijzingen, maar trek er geen punten voor af. De leerkrachten of de ouders kunnen ook heel veel helpen met teksten op band te zetten.

Lea: Ik werk veel met cassetjes. Ik bied de woordenschat aan, maar in schijven: één lesje per keer. Dit toch wel twee weken bij voorbaat. Ik lees een zin. Ik wacht een hele tijd zodat de zin zeer traag kan nagezegd worden. Ik lees daarna pas mijn volgende zin. Ik lees ook zeer traag en zeer tijdelijk zodat ze met het boek voor zich kunnen volgen en nazeggen.

Jan: *Hoe pak je de spraakkunst aan?*

Lea: Voor spraakkunst moet ik zeggen dat ik echt niet veel onderscheid maak. Het lukt me aardig. Ik ben dan met die dyslectische jongeren bezig, samen met anderen die ook problemen hebben met het vak. Ze worden dan weer op een gelijke manier behandeld, omdat ik daar zeer gestructureerd werk. "Waarom is een werkwoord onregelmatig?" We zoeken naar het waarom: een doffe klank, geen doffe klank. Op die manier leren ook zwakkere leerlingen dat pakket. Zij schuiven daar automatisch bij.

Jan: *Blijft dan het aspect spelling.*

Lea: Ik kom daar voor uit: dictee voor een dyslectisch kind verwaarloos ik. Ik houd er geen rekening mee, omdat ik vind dat alle andere taken, die ook schriftelijk zijn, dat je daar toch al spelling in hebt. Ik hecht - bijvoorbeeld in een toets woordenschat - meer belang aan de zinsbouw dan aan de spelling.

Jan: *In het gesprek met de jongeren was het opvallend hoe ze worstelden met de woordenschat. Hoe pak je dat aan?*

Anny: Ik denk dan vooral aan de drie hoogste jaren van het secundair. Daar is het probleem niet zozeer de woordenschat maar de lengte van de teksten. Drie bladzijden is voor hen zeer lang. Dan is het zeer zinvol om de tekst van te voren op cassette te zetten. Dan hoeft de woordenschat ook niet meer los aangeleerd te worden. Ze moeten de tekst voor hen nemen en elk woord dat ze niet begrijpen markeren. Iemand anders zoekt dan de betekenis van de gemarkeerde woorden op. Je mag hen nooit de opdracht geven die woorden zelf in een woordenboek op te zoeken, want dat is voor hen uren en uren werk. Je mag hen ook nooit het verwijt toesturen: "Jij zoekt nooit iets op." Dan moeten de gemarkeerde woorden binnen tekstverband ingestudeerd worden. Tenslotte kan men een lijst aanleggen van woorden die niet lukken.

Lea: Dat doe ik ook zo. Ik leer nooit woordjes apart aan. Ik begin steeds met nieuwe woorden in een tekst aan te bieden. Het is pas als die tekst goed gekend is en als men die tekst kan verwerken en uitbreiden tot allerlei situaties dat we de moeilijke woorden isoleren.

Anny: Dyslectische leerlingen denken dan dat ze die woordenschat steeds moeten leren via die woordenlijsten. Dan zeg ik: "Vergeet dat maar, leg dat maar weg. Je hebt dat nu niet meer nodig. Neem de tekst en markeer de woorden die je niet kent en leer ze terwijl je luistert. Luister twee, drie keren en leer ze begrijpen. Daarna luister je naar je tekst opnieuw en je beeldt je die woorden in. De woorden waarvan je geen goed beeld krijgt, die moet je leren schrijven. Dat zijn de woorden waarbij je waarschijnlijk spellingsproblemen gaat krijgen." Zo kan je hen toch een paar uren per week laten winnen voor de taalvakken. Als ze ouder zijn krijgt de begeleider ook een andere rol: met hen zoeken hoe je sneller kan studeren, wat is hoofdzaak, wat is bijzaak, wat kan er wegvallen.

Jan: *Zijn er nu ook lessen uit te trekken voor de andere vakken, ondermeer voor het leren van de vaktermen.*

Anny: We moeten een verschil maken tussen een ideaal en wat haalbaar is. Er zijn inderdaad per vak een hoop termen en namen die moeilijk te verwerken zijn voor iemand die dyslectisch is. Als die dan op cassette staan dan helpt dat natuurlijk heel veel. Maar een leerling heeft nu ook weer geen uren de tijd om naar alle soorten cassettes te luisteren. Hij vindt zijn cassettes ook niet altijd direct terug. Want in cassettes orde houden is nog moeilijker dan in boeken. Men moet zien wat haalbaar is.

Jan: *Dyslexiekers hebben moeite om iets te analyseren en te structureren. Leerkrachten geven per definitie gestructureerd les. Maar zijn er geen techniekjes toe te passen om de leerlingen te zeggen: "Kijk daar zal het over gaan"?*

Anny: Ja, zeker. Als hij in het begin van de les aan geeft waarover de les zal gaan: "daar ga ik het vandaag over hebben en dat hoort bij dat". Bijvoorbeeld

voor Frans "l'article". Voor heel wat leerlingen is dat niet duidelijk dat het over spraakkunst zal gaan. De hoofdpunten in het begin van de les op het bord en op het einde in schema en met kernwoorden nog eens kort aangegeven waarover het ging.

Men kan ze leren markeren in hun boek. Hoe markeer je, wat markeer je... Dat de leerkracht ook afspreekt: "Wat ik jullie laat markeren in die kleur is voor mij van buiten te leren. Wat ik jullie laat markeren in een andere kleur is met eigen woorden te zeggen." Zo dat ze heel goed weten en dat staat op papier wat ze daarmee moeten doen. Dat kan elke leerkracht doen vooral in de eerste leerjaren.

Jan: *Zou het een hulp kunnen zijn om deze jongeren met een computer te laten werken?*

Anny: Ze schrijven opvallend minder fouten. Ze leren bovendien hun woordenschat tot 10% sneller. Het heeft voor hen heel veel zin. Maar of dit in het onderwijs nu haalbaar is? Zeker voor inhaallessen zou dat moeten mogelijk zijn.

Christine: Hoe leg je dat nu eigenlijk uit?

Anny: Omdat ze verplicht zijn beter te analyseren. Ze moeten letter na letter intypen en ze kunnen telkens nakijken waar ze zitten. Maar ook hun werkgeheugen, dat zeer klein is, wordt minder belast. Als dat werkgeheugen vol zit dan kunnen er geen nieuwe gegevens meer bij. Als je schrijft gebruik je meer hersencentra dan bij het typen. Typen kan je zelfs met één vinger. Terwijl schrijven een gecoördineerd geheel is dat het spraakcentrum nogal kan storen. Tijdens het typen wordt er minder verwacht van het motorisch centrum. Ze moeten niet letten op de vorm van de letters. Het gebeurt dikwijls dat een dyslexieker bijvoorbeeld een *g* schrijft als hij een *h* wil schrijven, omdat daar allebei een *lus* is. Hij merkt dit wel op en hij verbetert dat, maar dat vraagt telkens een inhaaloperatie. Maar er is nog meer met de hersenen van een dyslexieker aan de hand.

Jan: *Vooruit vertel maar, er zitten wellicht nog aardige lessen in voor ons onderwijs.*

Anny: Wat ons ook opvalt is dat dyslectische jongeren rond vijftien - zestien jaar ineens veel vlotter spelling leren. Moest men kunnen wachten met al die oefeningen tot op die leeftijd en dan pas echt op spelling gaan werken dan zouden we daar minder energie moeten insteken. Ik merk dat in onze begeleiding: eens die leeftijd rond de vijftien is er de rijpheid van de hersenen. Je ziet dat ook bij hyperkinetische kinderen: de concentratie verbetert en die overbeweeglijkheid verdwijnt.

Christine: En als de leerstof dan eens hernomen wordt...

Anny: Dan gaat het erin en dan blijft het erin. Wat bij dyslectici ook opvalt: dat ze na een vakantie, van een week of van een paar maanden, heel veel vergeten zijn. De maand september is voor hen een zwakke maand. Ze komen niet op gang. Ze zijn vergeten hoe ze moesten schrijven. Ze geven dan ook een foute indruk bij de leerkrachten, die denken "wat heb ik hier in mijn klas?"

Jan: *Is dit een pleidooi voor vakantietaken voor dyslexikers?*

Anny: Het is zeer belangrijk dat men aan de jongeren het probleem uitlegt, dat ze onder de vakantie veel vergeten. Maar ook de ouders moeten dit weten. Deze denken gemakkelijk: "Ach, geef hem een paar maanden rust." Ze hebben nood aan allerlei gedifferentieerde oefeningen om verschillende automatismen die ze al verworven hebben te blijven onderhouden.

Jan: *Laten we hierbij dit gesprek en deze reeks afronden. We danken alle medewerkers en zeer in het bijzonder de jongeren. We vragen hen op deze beurt "begrip en ge-*

duld"; ons onderwijs is stilaan op weg om ook hen gelijke kansen te waarborgen.

Jan TALLON
Molenstraat, 145
3010 Leuven

NOTEN

¹ Namen deel aan dit gesprek:
Anny COOREMANS, therapeute en verantwoordelijke van de EUREKA-school voor dyslectische jongeren,
Lea SCHOOLMEESTERS, lerares Frans aan de Middenschol van het Gemeenschapsonderwijs te Kessel-Lo (Leuven),
Christine VERCAUTEREN, consulente aan het Vrij-P.M.S. 2 te Leuven.

Leerlingen en leerkrachten van de Eureka-school voor dyslectische jongeren aan het woord

Wat leerde het eerste jaar EUREKA-onderwijs ons?

De leerlingen aan het woord...

Al de leerlingen waren zeer tevreden over hun ervaringen. Ze bleken hun problemen beter onder ogen te zien. Hun zelfbeeld veranderde positief. Zij namen hun toekomst zelf beter in handen.

De jongeren maakten op het einde van het schooljaar een eindwerk over hun studieproblemen met een aantal tips voor zichzelf. Hier volgen ter illustratie enkele zinnen:

"Ik weet dat ik leerproblemen heb want ik heb een vorm van dyslexie. De kenmerken van dyslexie zijn onder andere net niet zo vlug kunnen lezen als anderen, het schrijven van schrijffouten en het overslaan van woorden of letters, maar ook het moeilijk leren van "onlogisch gezette dingen, het moeilijk uitdrukken van meningen, het vergeten of misplaatsen van zekere dingen of opdrachten."

"Bij opletten in de klas is er maar één belangrijk punt: dat is de concentratie die men gedurende zes uur moet kunnen opbrengen met eigen relatief kleine pauzes. Dat kan alleen maar verkregen worden door oefening en een ontzettende inspanning van de leraar en de jongeren zelf."

"Het punt waar de meeste leerkrachten bij mij ontevreden over zijn is mijn gedrag in de klas of wanneer ik in groep ben. ... Het belangrijkste van dit alles is te weten te komen waardoor het komt dat een leerling niet wil studeren. Misschien ligt het enkel en alleen aan de jongen, maar het is best mogelijk dat die bewuste jongeman een heus leerprobleem heeft zoals dyslexie of hyperkinesie.

Misschien komt het door deze problemen dat hij geïsoleerd geraakt is. Of dat hij hierom op school vaak of constant uitgelachen werd."

"Hierbij is het beste goede gewoonten aan te nemen door bijvoorbeeld altijd met hetzelfde te beginnen. Zo geraak je in een gangetje waardoor je sneller kan beginnen. Neem dan ook vaste uren waarop je kan studeren, niet dat deze niet mogen veranderen maar beperk de veranderingen toch."

Eén van de jongens besliste op leercontract te gaan. Hij informeerde zich degelijk, hij ging op bezoek op verschillende plaatsen en ging tweemaal één dag meewerken vooraleer zijn keuze te maken. Hij ontdekte dat hij zeer goed was in talen zolang hij het niet moest schrijven. Hij leerde met tekstverwerker op de computer werken. Zo kon hij een goede verhandeling maken met een minimum aan spellingsfouten.

De leerkrachten aan het woord...

Niet iedereen slaagde in al de examens voor de Centrale Examencommissie. De voorbereidingstijd was dan ook heel kort (6 maanden) en de achterstanden enorm groot. Het is wel gebleken dat de meest begaafde leerlingen, wat hun achterstand ook is, op een klein schooljaar de leerstof van de lagere cyclus onder de knie kunnen krijgen en tegelijk werken aan de remediëring van hun problemen. Dit vraagt echter zowel van de leerkrachten als van de leerlingen zelf een enorme en niet aflatende inzet. Alleszins de moeite waard.

LEEFSLEUTELS VOOR JONGEREN

Onze jongeren leven in een boeiende wereld van snelle veranderingen, van ongekende mogelijkheden, maar ook van dreigende gevaren zoals alcoholmisbruik, drugs, vandalisme...

In hoeverre kunnen of mogen deze gevaren tot onze jeugd doordringen? Wat kan het onderwijs bieden aan preventieve maatregelen of sociale vaardigheden opdat onze leerlingen niet alleen met kennis, maar ook daarnaast de zo nodige sociale bagage opdoen om zich te engageren in het leven?

"Leefsleutels voor jongeren" probeert hierop een antwoord te geven via een zeer intensieve training (zie kader). Hieronder volgt een ervaringsverslag van een deelnemer aan zo'n training. Volgend jaar brengt Welwijs een evaluatieverslag van het werken met dit programma in de school.

LEEFSLEUTERS VOOR JONGEREN

Leefsleutels voor jongeren is een *lessenpakket* dat als doel heeft de jongeren het hoofd te helpen bieden aan de moeilijkheden die zij ondervinden. Het richt zich tot leerlingen van 10 tot 14 jaar. Op die leeftijd zijn jongeren bijzonder kwetsbaar: er is de puberteit met zijn onzekerheden, de twijfel aan eigen ik, aan anderen, aan de relatie met de buitenwereld.

Leefsleutels voor Jongeren bevat *zeven centrale hoofdstukken*:

1. het begin van de puberteit: wat gaat er gebeuren?
2. zelfvertrouwen krijgen door betere communicatie
3. wat je over je gevoelens kunt leren
4. betere contacten met leeftijdgenoten
5. betere contacten thuis
6. kritisch denken bij het nemen van beslissingen
7. weten wat je wilt

In de school wordt het programma gegeven tijdens de gewone lesuren en kan over één of twee schooljaren lopen. Momenteel wordt het programma in diverse vakken in het beroeps, technisch, algemeenvormend, bijzonder, deeltijds en basisonderwijs gegeven.

Wie kennis wil maken met 'Leefsleutels voor jongeren' kan deelnemen aan een *driedaags seminarie*, waar het programma uitvoerig wordt toegelicht. De seminaries worden bekostigd door de stichting G en de Lions Club. Na de deelname kan je beslissen of je het programma inderdaad gaat uitvoeren in je school en wordt het nodige aantal boeken bezorgd. Lions Quest organiseert drie aparte follow up dagen, ter evaluatie en vervolmaking.

De inrichters dringen erop aan deel te nemen met een *équipe* van een school, waar leerkracht, directie en ouder in ver- tegenwoordigd is.

Voor specifieke *informatie* over de seminaries kunt u zich wenden tot: STICHTING G. Mevr. Claire Timmermans, Generale Bank, Warandeborg, 3 te 1000 Brussel, tel.: 02/516.21.39.

Het programma werd ontworpen door *Quest*. Het Engelse woord Quest betekent 'zoektocht' (Queeste in het Oud-Nederlands). Quest is een apolitieke, non-confessionele stichting met als doel leerkrachten, ouders en opvoeders bij te staan in het bevorderen van een harmonieuze ontwikkeling van de jeugd. Zij heeft een internationale verspreiding. Het programma krijgt ondersteuning van de Lions Service Club en de stichting G.

Groepsverbondenheid

Als deelnemer ontvang je een begeleidend schrijven over het te volgen seminarie. Hierbij stel je je een aantal kritische vragen, zoals: Hoe verloopt zo een cursus onder leiding van één vormingswerker? Wat wordt er van de deelnemers verwacht? Wat kun je achteraf met het cursuspakket in de (school)praktijk doen? Op al deze en meerdere vragen kwam een concreet antwoord in de loop van het seminarie.

De verdienste van Peer van der Kreeft, 'trainer' van het seminarie, was dat hij onder meer op minder dan één dag een grote groepsverbondenheid op een zeer adequate wijze tot stand had gebracht.

Doel van het seminarie

In kringvorm gezeten heette de trainer iedere deelnemer van harte welkom. Bondig en overzichtelijk verduidelijkte hij de doelstellingen van de cursus "Leefsleutels voor Jongeren": Het is een programma voor persoonlijke ontwikkeling en preventie, dat tot doel heeft, de jongeren te helpen bij het oplossen van de problemen waarmee zij te kampen hebben.

Vervolgens werden er activiteiten georganiseerd om de groepsvorming te vergemakkelijken zoals: vorm een groep op basis van de overheersende kleur in je kleding, ijssmaak, eigenschappen naar jongeren; groepsvorming per twee (met een onbekende persoon) en spreek één minuut over de afgelopen vakantie, één minuut persoonlijke voorstelling en één minuut over de reden van je komst, ...

Na deze 'drempelwegnemers' werd van iedere deelnemer verwacht dat hij/zij zich voorstelde met naam, woonplaats, beroep, reden van deelname en de melding van een leuke gebeurtenis. We stelden na deze kennismaking gelukkig vast dat niet enkel mensen uit het vrij en gemeenschapsonderwijs (met een grote groep vanuit het BUSO) aanwezig waren, maar ook vertegenwoordigers uit PMS-centra, het comité voor bijzondere jeugdzorg, een gezinstherapeute, directies, inspectie, een vormingsmedewerkster en een ouder.

In de loop van de dag schetste de trainer de historische achtergrond van het programma, de 'ondersteunende' organisaties (Lions en Quest International en de Generale Bank). Na de koffiepauze werden 4 groepen gevormd (op basis van een bekend kinderliedje) om het overzicht van het (les)materiaal via het handboek (7 hoofdstukken) toe te lichten. Na het zeer verzorgde avondmaal werden enkele bedenkin-

gen over de karakteristieken van de tienerjaren in subgroep en in plenum toegelicht.

Praktische oefeningen

De tweede voormiddag werd vooral besteed aan praktische oefeningen : het voorbereiden in subgroepen van lesdemonstraties rond de volgende thema's :

1. Opbouwen van zelfvertrouwen
2. Positieve en negatieve ervaringen
3. Vrienden en gevoelens
4. Conflicten oplossen in het gezin

Twee lessen werden tijdens de namiddag gedemonstreerd en kritisch vanuit de subgroep en groep geanalyseerd.

Tijdens de vooravond besprak de trainer de componenten van een efficiënte en constructieve primaire preventie.

Het laatste luik van de dag werd besteed aan een 'persoonlijke' getuigenis (= een gebeurtenis uit je leven) De laatste dag werden nog twee lessen gedemonstreerd en geëvalueerd, waarna de betrokkenheid van de ouders werd besproken.

Evalutie

Het seminarie werd beëindigd met bedenkingen en kritieken over "Leefsleutels voor Jongeren", het uitnodigen voor de drie follow-up dagen, hoe het 'project' proberen te concretiseren en bijsturen in schoolverband.

De Lions-Quest trainingen beslaan dus drie opeenvolgende dagen. Het zijn zeer intensieve trainingen, om een zo hoog mogelijk rendement te hebben van de tijd die steeds te kort is.

Tijdens deze training ontstaat voor de meesten het eerste contact met "Leefsleutels voor jongeren". In die drie dagen moeten de deelnemers de theorie, de doelstelling en de praktijk van het programma leren kennen. Ze moeten zich de vaardigheden voor het programma eigen maken om zelf een aanpassing en "vertaling" van het programma te maken die geschikt is voor de eigen klas.

Quest werkt in de driedaagse training niet ex-cathedra. De 'trainer' licht de theoretische aspecten van het programma toe, maar het leeuwe-aandeel van de training bestaat uit de praktijkgerichte deelname van de cursisten.

Oefening, s(t)imulaties, energizers, praktische tips, demonstraties,... het zijn werkvormen die door de Quest-trainer beheerst wordt en die ook deel uitmaken van de essentie van "Leefsleutels voor jongeren" in de klas. De deelnemersgroep wordt trouwens bij momenten een replica van de schoolklas.

Uiteraard spelen de ogenblikken "tussendoor" en de persoonlijke inbreng een belangrijke rol in het uitwisselen van gedachten.

Ivo DRIESKENS,
directeur Middenschool Maaseik
van het Gemeenschapsonderwijs
Burg. Philipslaan, 20
3680 Maaseik

Huiswerk bestaat niet

Ze hebben iets onderzocht dat niet bestaat. Over de onderzoeksresultaten kregen ze bijna nog ruzie ook. Ingezonden brieven in de krant en de Duitsers die niet beter wisten... Verloren tijd en moeite want het te onderzoeken fenomeen bestaat niet. Huiswerk bestaat niet. Werk wel. Werkloosheid ook. Huiswerk is een verzinzel, waarmee leraren dreigen en waarover leerlingen klagen.

Ik zit momenteel te werken. Deels voor mijn plezier, deels omdat de kopijdatum over twee dagen sluit. Ik werk thuis, 's avonds om een uur of tien. Dan krijg ik altijd weer een beetje zin in werken. In huis en daarbuiten wordt het wat rustiger. Je kunt je wat beter concentreren. Goede tijd om te werken, soms een beetje, soms veel. Een laatstejaars Atheneumleerling, die thuis zit te werken noemt dat werken huiswerk (en dus rotwerk). Als hij volgend jaar op de Universiteit zit, noemt hij dezelfde activiteit, uitgevoerd op hetzelfde tijdstip en onder nauwelijks dezelfde omstandigheden, studeren. Nog later, als hij (naar wij allen hopen) een baan heeft (in het bedrijfsleven, want dat betaalt beter), noemt hij die activiteit werken. Wat is nou het verschil tussen huiswerk, studeren en werken.

Of is er geen verschil en vallen ze alle drie onder de noemer : het verrichten van doelgerichte werkzaamheden in het verlengde van een hoofdactiviteit, buiten de uren, waarbinnen men die hoofdactiviteit uitvoert : lessen volgen op school, college lopen en dergelijke op de universiteit, werken in bedrijf of instelling. De normaalste zaak van de wereld voor wie zijn studie of werk

serius neemt en er de nodige arbeidsvreugde aan ontleent. Een crime voor wie de pest heeft aan werken in het algemeen en zijn eigen werk in het bijzonder.

Er zijn nogal wat leerlingen in het voortgezet onderwijs, die gruwelijk de pest hebben aan school. Daarom heten die daar uit te voeren activiteiten ook niet 'studeren' of 'werken', maar 'leren'. Daarom heten activiteiten in het verlengde van het schoolse leren ook niet 'werken' of 'studeren', maar 'huiswerk'. Huiswerk, misbruikt en gehaat fenomeen, niet in werkelijkheid bestaand, maar zorgvuldig in stand gehouden door misbruikers en haters.

Niet interessant om te onderzoeken of huiswerk positieve of negatieve of geen effecten heeft op studieresultaten. Wel interessant om te onderzoeken of het mogelijk is een zodanige attitude bij leerlingen in het voortgezet onderwijs aan te kweken, dat ze werken, studeren buiten de normale schooluren gaan ervaren als 'normaal' geïntegreerd onderdeel van je mens-zijn. Niet als hinderlijk verlengstuk van het schoolse leren, waar overigens ook nodig de bijl in moet. Als we er in slagen 'leren' van basisschool tot en met universiteit te verheffen tot 'studeren' of 'werken', dan komen al die leraren en leerlingen, die nog steeds geloven in het fenomeen huiswerk vanzelf tot het besef, dat ze een hersenschim najagen. Ze zullen met mij tot de conclusie komen : huiswerk bestaat niet.

Jan Lauret

(uit : Didaktief, oktober 1984)

CITY BOUND

“DE GROOTSTAD ALS LEER- EN EXPERIMENTEERRUIMTE”

City Bound is de naam van een erkende vormingsorganisatie die sinds een drie-tal jaren de naar haar genoemde City Bound-methodiek als uitgangspunt neemt in haar vormingsprogramma's.

Een ervaringsgerichte manier van leren die actie, uitdagende opdrachten binnen een grootstad, koppelt aan reflectie.

In dit artikel willen we vooral het accent leggen op het werken met maatschappelijk kwetsbare jongeren en leerkrachten.

City Bound kiest de stad

City Bound als organisatie

City Bound werd in 1988 opgestart in de schoot van de Belgische Outward Bound School (zie kadertje). Tal van ervaringen met verschillende doelgroepen en diverse programmaformules maakten verfijning van het City Bound-aanbod mogelijk. Onderzoek tijdens projecten in samenwerking met de Koning Boudewijn Stichting en het Ministerie van Onderwijs brachten duidelijkheid rond het leereffect van de City Bound-methodiek. Vanuit de positieve reacties werd in maart 1991 besloten een eigen v.z.w. op te richten. Met zijn vrij specifiek vormingsaanbod richt City Bound België zich naar verscheidene doelgroepen: kansarme jeugd, jongerenorganisaties, scholen, leerkrachten in opleiding en bijscholing, vriendengroepen, bedrijven, individuen,...

Het internationaal karakter van City Bound - er bestaan 15 City Bound-centra over de ganse wereld - geeft ondersteuning aan zowel de ontwikkeling van kwaliteitsvolle en veilige programma's, als aan de opleiding van begeleiders (VAN DER VOORT, 1991).

City Bound is als naam beschermd. Hiermee heeft men willen voorkomen dat onprofessionele aanpak van een soortgelijk opzet afbreuk zou doen aan deze programma's.

Waar het eigenlijk over gaat

Binnen City Bound staat als basisdoelstelling een positieve persoonlijkheidsontwikkeling voorop. Dit houdt in: de deelnemers de kans bieden zichzelf en hun relaties tot anderen te verkennen en hen bij te staan in het eventuele zoeken naar andere (omgangs-) vormen (OUTWARD BOUND SCHOOL, 1990 en 1991).

Er wordt dan ook nooit met een vooraf vastliggend programma gewerkt. Het verloop van de cursus wordt aangepast aan het proces, het ritme en de mogelijkheden van de deelnemers.

Het beoogde leerproces situeert zich op vier niveaus. Op de *inter- en intrapersonlijke niveaus* staat de individuele groei voorop. Zicht krijgen op je eigen functioneren, een andere kijk krijgen op relaties, werk en

De Outward Bound School is sinds 1978 een erkende vormings- en trainingsorganisatie, die cursussen aanbiedt in de natuur gebaseerd op het ervaringsgerichte leven.

Avontuurlijke activiteiten zoals rivierafvaart, grotexploratie, vierdaagse tochten, worden aangeboden als leermomenten. Ze zijn een middel om te leren omgaan met de omgeving. De beleving van iedere deelnemer staat daarbij centraal en wordt na elke activiteit besproken. Dit geheel vormt de zogenaamde actie - reflectiecyclus.

vrije tijd, sociale vaardigheden oefenen, staan daarbij centraal. Op het *groepsniveau* wordt er gestreefd naar het samenwerken met anderen. Thema's als organisatie, taakverdeling, afspraken maken, elkaar motiveren, komen veelvuldig aan bod. Het *maatschappijniveau* tenslotte legt de nadruk op de bewustwording van de omgeving en de verruiming van de kijk erop.

Actie-reflectiecyclus als rode draad

Tijdens een twee- of meerdaagse City Bound-cursus wordt in de eerste plaats gewerkt vanuit de ervaring van de deelnemers zelf. Samen met de City Bound begeleider wordt er gezocht naar geïndividualiseerde aandachts- of werkpunten.

Deze worden gekoppeld aan een op maat gesneden doe-activiteit. Alle opdrachten spelen zich af binnen de stad.

In City Bound fungeert de stad daarbij als medium. Zij wordt beschouwd als een afspiegeling van het maatschappelijke leven: politiek, cultuur, vrije tijd, armoede,... In dat opzicht wordt de grootstad dan ook beschouwd als een immense leer- en experimenteer-ruimte.

De opdrachten die worden aangeboden, individueel of in groep, hebben meestal een uitdagend of avontuurlijk karakter. Ze spelen zich af in voor de deelnemers ongekende, nieuwe of contrastsituaties. Zo kan een overnachting in een gastgezin, een inleefervaring in een bedrijf of het samen een werkstuk maken met een kunstschilder tot één van de vele mogelijkheden behoren. Een foto nemen van de eigen



City Bound: vorming voor individu en groep, met de stad als actieterrein.

groep met 40 andere mensen erop is een voorbeeld van een groepsopdracht.

In vergelijking met de natuurlijke omgeving waarin de Outward Bound-cursussen plaatsgrijpen, leent de stad zich minder tot fysieke oefeningen en biedt meer mogelijkheden om (al dan niet individueel) sociale drempels af te tasten en te overwinnen.

City Bound-opdrachten zijn geen doel op zich. Ze zijn enkel een middel, een aanleiding. Na elke activiteit vormt het stilstaan bij de opgedane ervaringen het uitgangspunt van de reflectiemomenten. In kleine of grote groep worden ideeën, werkpunten en verwachtingen uitgewisseld. Van daaruit worden nieuwe en aangepaste opdrachten uitgebouwd. Zo kan een maaltijd nuttigen in een Turks gezin duidelijkheid brengen rond wat jouw waarden en normen zijn en hoe je omgaat met andere culturen. Dit biedt dan weer stof voor een volgende activiteit.

Deze *actie-reflectiecyclus* is de rode draad doorheen het cursusgebeuren. Het geheel wordt afgesloten met de zogenaamde Homeward Bound. De opgedane leerervaringen worden samen met de deelnemers vertaald naar de thuis-, school-, werk-, vrije tijd- of andere situatie van de cursisten.

Ervarend leren in de grootstad: positieve aspecten en problemen

Het ervarend leren in de grootstad biedt heel wat *voordelen*:

- in de stad vertrekken de meeste deelnemers van een herkenbare situatie. De stap naar hun leefwereld wordt daardoor kleiner, de kans van een beklijvend effect van het geleerde groter;
- de vele facetten die een stad kenmerken (kantoren, haven, jeugd, cafés) bieden een uitgebreide waaier

aan experimenteersituaties. Sociale vaardigheden kunnen intensief geoefend worden, zoals op tijd komen, mensen aanspreken, het openbaar vervoer gebruiken, budget beheren. Ook fysisch uitdagende activiteiten kunnen georganiseerd worden, zoals het afdalen van een flatgebouw (rappellen);

- er kan inhoudelijk informatief gewerkt worden rond o.a. vreemde culturen en maatschappelijke instellingen. *Problemen* doen zich evenwel voor. We sommen er enkele op:

- het is uiterst belangrijk dat elke deelnemer zich veilig voelt in de stad en enig zelfvertrouwen heeft in deze specifieke omgeving. Het blijkt immers dat bij sommige deelnemers een vreemde stad beklemmend overkomt. Ook het werken in eigen stad stuit al eens op weerstand;
- cursisten hebben vaak een stereotiep beeld over de stad ("gevaarlijk, racistisch, zwaar"), wat eveneens kan leiden tot weerstand;
- velen zien voor zichzelf weinig of geen uitdagingen in de stad, wat demotivatief tot deelname kan verminderen;
- verscheidene aspecten die kenmerkend zijn voor een grootstad zoals muziek, cafés en cinema's, kunnen door de deelnemers gebruikt worden als vluchtkansen.

Een niet-onvoorwaardelijke manier van werken

Wij willen vanuit de ervaring van City Bound waarschuwen voor een niet-professionele aanpak. De begeleiding, zowel bij de stadsactiviteiten zelf als tijdens de reflectiemomenten achteraf, vraagt een grote zorg. Een specifieke opleiding en scholing van de begeleiders is een absolute voorwaarde. Veiligheid is hier slechts één aspect. Het kunnen werken met weer-

stand en vluchtgedrag, het kunnen opvangen van individuen wanneer ze terugkomen van een opdracht en het juist kunnen afstemmen van leerpunten en concrete opdrachten vraagt zeker zoveel aandacht. City Bound is hier erg zorgvuldig in en geeft haar begeleiders een 50-dagen opleiding binnen haar organisatie. Het is een opleiding, die zowel de technische als de begeleidingskant betreft. Voortdurende bijscholing, opleiding en supervisie verzekeren de kwaliteit van de programma's achteraf.

Ook een uitdaging voor maatschappelijk kwetsbare jongeren

Vormingsprogramma's voor maatschappelijk kwetsbare jongeren

Reeds drie jaar geleden heeft de Koning Boudewijn Stichting in het kader van het thema "Sport als integratiemiddel voor randgroepjongeren" het initiatief genomen tot enkele projecten in samenwerking met de Outward Bound - City Bound School. Dit resulteerde tot heden in 7 projecten, waarvan twee met Chirojongeren, drie met jeugdhuisjongeren en twee met leerlingen uit het Deeltijds Onderwijs. De doelgroep bestond uit maatschappelijk kwetsbare jongeren (voor een volledig verslag zie DE CAUTER, 1989; VAN WELZENIS, 1991a en 1991b; VETTENBURG, 1991).

Maatschappelijke kwetsbaarheid: een omschrijving

De term maatschappelijke kwetsbaarheid verwijst naar een toestand waarin de persoon die in contact komt met maatschappelijke instellingen (school, V.D.A.B.,...) telkens opnieuw vooral geconfronteerd wordt met de sanctionerende en controlerende aspecten ervan en minder geniet van het positieve aanbod van die instellingen, zoals: vorming, hulpverlening, materiële of sociale voordelen (VETTENBURG, 1988).

Maatschappelijk kwetsbare jongeren worden gekenmerkt door een tekort aan een aantal technische en sociale vaardigheden; ze staan wantrouwig tegenover maatschappelijke instanties; ze hebben geen vertrouwen meer in zichzelf doordat ze voortdurend geconfronteerd werden met falen; ze leven met een ongunstig maatschappelijk perspectief en sluiten zich aan bij de peergroep (WALGRAVE, 1991).

De produktie van maatschappelijke kwetsbaarheid moet verminderd worden op het niveau van het algemene beleid. Maar ook preventie op het individuele niveau en het bieden van maatschappelijke perspectieven zijn nodig om de negatieve spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen.

Vanuit de theorie over maatschappelijke kwetsbaarheid worden enkele methodische aanbevelingen geschetst in het werken met deze jongeren (WALGRAVE, 1991). City Bound blijkt daar in belangrijke mate aan tegemoet te komen (voor volledig verslag zie POELS, 1991).

Aanpassing van de methode en begeleiding zijn noodzakelijk

De hieronder geformuleerde methodische aanpassingen - in functie van de kenmerken van maatschappelijke kwetsbaarheid - lijken ons ook overdraagbaar naar een school of klasrealiteit, zover het de aanpak en begeleidingstijl betreft.

City Bound vertrekt vanuit een *flexibele houding*: methodieken en activiteiten worden aangepast aan elke doelgroep. Tijdens cursussen met maatschappelijk kwetsbare jongeren is het vooral belangrijk dat er aangesloten wordt op de belevingswereld en de behoeften van deze jongeren. Een jongere kan b.v. een sollicitatiegesprek voeren in een bedrijf (aansluitend op zijn studie) of een migrantengroep wordt de mogelijkheid geboden een reportage te maken rond racisme.

Elke opdracht moet duidelijk *gemotiveerd* worden. Zowel de vereiste inzet als het engagement van de begeleiders dient duidelijk geformuleerd te worden. Migrantjongeren bijvoorbeeld hechten er veel belang aan dat het gastgezin op voorhand op de hoogte is van hun eetgewoonten.

De opdrachten moeten een *zinvolle en realistische betekenis* hebben, niet alleen omdat men vertrekt vanuit de beginsituatie van deze jongeren, maar vooral in functie van hun toekomst.

De activiteiten moeten *haalbaar en uitvoerbaar* zijn. Dit hangt samen met de beoogde succesbelevingen bij maatschappelijk kwetsbare jongeren. Het ervaren van succes sterkt immers hun zelfvertrouwen.

Er dienen binnen een opdracht dan ook voldoende tussenstappen ingebouwd te worden. Het inoefenen van *specifieke vaardigheden* (huishoudelijke taken uitvoeren, openbaar vervoer gebruiken, mensen aanspreken) betekent voor maatschappelijk kwetsbare jongeren een stap vooruit.

Het organiseren van *avontuurlijke acties* (indoor klimmen, afdaling flatgebouw) speelt enerzijds in op hun vraag naar avontuur en uitdaging. In het algemeen oefenen sportactiviteiten immers een grote aantrekkingskracht uit op deze jongeren (VAN DER GUGTEN, 1988). Anderzijds vormen lichamelijke activiteiten voor deze groep een goede aanvulling op de verbale vormingstechnieken die tijdens de cursus gehanteerd worden. Niet alle deelnemers beschikken evenwel over een even grote mate van openheid, maturiteit en verbaliteit, die nodig is om te reflecteren over de actie. In tegenstelling met de verwachting dat deze jongeren minder van het aanbod zouden profiteren (DE CAUTER, 1989), blijkt nu uit onderzoek dat juist de minst weerlozen, nl. deze met een zwakke persoonlijkheid en geringe verbaliteit, het meest voordeel halen uit het cursusaanbod (VETTENBURG, 1991). Tijdens cursussen met maatschappelijk kwetsbare jongeren wordt *positieve feedback* explicieter (dan in andere cursussen) getoond. Als er gefaald wordt, probeert de begeleiding dit op een constructieve manier aan te pakken. Niet durven rappelen van het hoge flatgebouw b.v. toont waarvoor je schrik hebt, waarmee die schrik verbonden is en waar je persoonlijke grens ligt. Tenslotte een laatste belangrijk kenmerk: kwetsende *contacten met maatschappelijke instellingen* kunnen tijdens de City

Bound-cursus voorkomen worden. Als een bezoek gepland is aan b.v. het politiebureau dan zorgen de City Bound-begeleiders ervoor dat informatie rond deze jongeren op voorhand doorgegeven wordt. De instelling krijgt zo de kans zich positiever op te stellen ten aanzien van deze jongeren. De jongeren zullen op hun beurt een positieve, niet-kwetsende ervaring met de instelling hebben.

De *reflectiemomenten* worden in een groep met maatschappelijk kwetsbare jongeren op een *meer spelmatige manier* aangepakt. Bijvoorbeeld aan de hand van - raadspelletjes : emoties en belevingen worden voorgelezen, achteraf wordt geraden wie dat geschreven heeft ;

- jezelf punten geven ;
- silhouetten tekenen ;
- samenstellen van een tableau vivant (uitbeelden hoe elk lid in de groep staat).

Tenslotte wijzen wij erop dat in de voorbije projecten voor maatschappelijk kwetsbare jongeren steeds participerende en thuisfrontbegeleiders betrokken werden, jeugdwerkers/leerkrachten die respectievelijk deelnamen aan de cursus en de begeleiding op het thuisfront tijdens en na de cursussen verzorgden. Beide kunnen een essentiële rol spelen, niet in het minst tijdens de nazorg.

Effecten op korte en langere termijn

De effecten van City Bound op korte en langere termijn werden op kleine schaal onderzocht (DE CAUTER, 1989 ; POELS, 1991 ; VAN WELZENIS, 1991a en 1991b ; VETTENBURG, 1991).

Daaruit blijkt dat veranderingen op het vlak van de ontwikkeling van interpersoonlijke vaardigheden (o.a. beter kunnen luisteren, eigen mening vertolken) en de individuele ontwikkeling (o.a. bewust worden van eigen zwakke en sterke punten, toekomstgericht denken, zelfbeheersing) een bestendig karakter hebben.

We kunnen besluiten dat in de City Bound-cursus maatschappelijk kwetsbare jongeren de mogelijkheid krijgen positieve ervaringen op te doen rond zichzelf. Ze leren hun negatieve en positieve kanten te relativeren, realistisch in te schatten en te plaatsen in de juiste context. Ook de ervaring dat er op een andere, positievere manier met hen wordt omgegaan, is van grote betekenis. Inspraak is mogelijk vermits de begeleiders zich emanciperend opstellen (af en toe participeren aan de activiteiten, zich op gelijke voet stellen door mee te verdwalen, plezier te maken,...).

City Bound voor leerkrachten

Een bijscholingsprogramma voor leerkrachten Deeltijds Onderwijs

In 1989 ging het Vlaams Ministerie van Onderwijs van start met een City Bound-Outward Bound bijscholingsprogramma voor leerkrachten uit het Deeltijds Onderwijs. Sindsdien hebben een vijftal programma's plaats gehad. Eind september '91 werd een balans opgemaakt. Vanuit deze evaluatie werd beslist tot verderzetting en uitbreiding van dit aanbod.

Het betreft een 10-daagse cursus waarvan 5 dagen Outward Bound en 5 dagen City Bound. Tussen deze twee delen in verloopt een tijdspanne van zes weken. Binnen deze periode is er een tussentijdse evaluatie voorzien. Drie weken na het City Bound-gedeelte wordt het programma afgesloten met een eindevaluatie. Op aanvraag kan verdere follow-up worden voorzien.

Specifieke en aangepaste doelstellingen

De vooropgestelde doelstellingen en thema's zijn gericht op een aantal kwaliteiten dat van een leerkracht wordt verwacht : leiding geven en begeleiden, kunnen omgaan met conflicten, motiveren van zichzelf en anderen, kunnen luisteren. Ook het inoefenen van een aantal vaardigheden (invoelingsvermogen, flexibiliteit, creativiteit,...), het leren openstaan voor andere waarden en culturen, een kennismaking met kansarmoede van binnen- en van buitenuit, een zicht krijgen op de leefwereld van de leerlingen, worden in het doelstellingenpakket opgenomen.

Doorheen het ganse programma kunnen de leerkrachten doelstellingen of thema's aanpassen of toevoegen.

Ook bij dit programma worden aanpak en methode afgestemd op de doelgroep. Zo b.v. wordt tijdens het programma de praktijk getoetst aan theoretische modellen of achtergronden. Deze theoretische inbreng maakt ook de transfer naar de klas- en schoolrealiteit een stuk gemakkelijker.

Evaluatie door de leerkrachten zelf

De deelname aan zo een programma verloopt niet voor alle leerkrachten zonder moeilijkheden. Er zijn de problemen om mensen klavrij te maken, sommigen vinden het een te zwaar programma, het overbrengen van het geleerde aan andere collega's is soms moeilijk,...

Hieronder kort enkele andere uitspraken van leerkrachten zelf over de relevantie van dit programma naar hun klaspraktijk :

- "buiten de vooropgestelde doelstellingen heb ik ook geleerd dat het belangrijk is als begeleider echt te zijn en geen toneel te spelen";
- "Ik heb inzicht gekregen in mijn persoonlijk functioneren in een groep en in mijn functioneren als leerkracht";
- "Ik heb mijn eigen houding tegenover bedreigende situaties leren onderzoeken";
- "Ik heb op cursus de dingen meer vanuit een andere invalshoek bekeken dan ik normaal gewoon ben. Dit doet me nu ook anders naar mijn leerlingen kijken";
- "de cursus heeft me geïnspireerd om zelf te gaan zoeken naar een meer ervaringsgerichte aanpak binnen mijn lesgeven".

(CITY BOUND - OUTWARD BOUND SCHOOL, 1991)

Terug naar de school

Zo een cursussituatie is natuurlijk toch nog iets anders dan een school- of klasrealiteit. Toch zijn wij er-

van overtuigd dat er uit deze manier van werken heel wat geleerd kan worden.

Een meer ervarings- en persoonsgerichte aanpak lijkt ons ook in een onderwijssituatie mogelijk.

Zonder al te belerend te willen overkomen, willen wij vanuit ons werken met leerlingen en leerkrachten kort enkele elementen op een rij zetten, die kunnen bijdragen tot een verbetering van het traditionele onderwijs.

- Een open houding hebben ten aanzien van de leerlingen, hun leefsituatie en hun belevingswereld. Invoelingsvermogen, luisterbereidheid en een zorgvuldige observatie zijn hiertoe sleutelbegrippen.

* Een zekere kennis en aanvoelen van de leefwereld is noodzakelijk bij het opmaken van een beginsituatie.

* Doelstellingen enten op de individuele- en groepsbehoeften. Leerlingen zelf betrekken bij het formuleren van aandachts- en werkpunten die zij aan bod willen zien komen.

- Geloven in de leerlingen die je in de klas hebt. (Geloven dat zij wel iets kunnen of te bieden hebben.) Respect hebben voor hun eigenheid, een positieve benadering en een gesprek als gelijke zijn hier uitgangspunten.

* Opdrachten of taken motiveren; de zinvolheid ervan aangeven.

* Leerlingen verantwoordelijkheid (vertrouwen) durven geven.

* Jongeren stimuleren in hun zin voor initiatief.

* Niet uitsluitend resultaat-gericht beoordelen maar minstens evenveel belang hechten aan het proces, de manier waarop er gewerkt is.

* Belang hechten aan het groepsproces en dit ook bespreekbaar maken. Conflicten aanpakken op een niet-straffende manier.

* Je als leerkracht maar ook als persoon aan je leerlingen laten kennen; je eigen grenzen aangeven.

- Regelmatig stilstaan bij je eigen gedrag en functioneren als leerkracht en het effect hiervan op je leerlingen.

* Als leerkracht jezelf in vraag durven stellen.

* Feed-back van leerlingen in beschouwing durven nemen.

* Als leerkracht en persoon aanspreekbaar zijn (hiervoor tijd en ruimte voorzien).

- Een zorgzame, maar flexibele houding aannemen ten aanzien van een lesverloop en werkvormen.

* via een begeleidende houding ook leiding geven;

* flexibiliteit aanleren om te durven en te kunnen afwijken van het vooropgestelde programma;

* creatief zijn bij het zoeken naar nieuwe of aangepaste werkvormen. Opdrachten aantrekkelijker maken door bijvoorbeeld een spel-element of uitdaging in te bouwen;

* zorg dragen voor de opbouw en haalbaarheid van opdrachten. Door succeservaringen in te bouwen, verhoogt het zelfwaardegevoel en de motivatie van leerlingen.

- De wereld in de klas/school brengen of (nog beter) met leerlingen de wereld instappen.

“Veel mooie woorden en goede bedoelingen, maar in mijn klas is dit niet mogelijk” denkt u misschien. De klaspraktijk biedt inderdaad niet altijd de mogelijk-

heid om op zo'n manier onmiddellijk van start te gaan. En misschien is een programma als een City Bound-cursus daarbij vergeleken wel een erg luxueuze situatie.

Wij willen hiermee ook geen afbreuk doen aan een aantal waardevolle elementen van het traditionele onderwijssysteem. Wel pleiten wij voor de integratie van deze aanpak binnen de gevestigde benadering. Het gaat om kwaliteiten waarvan wij geloven dat ze kunnen bijdragen tot een zinvoller, levensechter en aangename onderwijs.

Voor meer informatie rond deze of andere City Bound-programma's kan U steeds terecht bij:

CITY BOUND BELGIE v.z.w.

t.a.v. Chris Van der Voort

programmaverantwoordelijke City Bound

Kapucijnenvoer 217

3000 Leuven

Tel: 016/23.51.72 - 03/238.41.83

Veerle POELS

Onderzoeksgroep

Jeugdcriminologie

Hooverplein, 10

3000 Leuven

Chris VAN DER VOORT

Kapucijnenvoer, 217

3000 Leuven

Bibliografie

- CITY BOUND - OUTWARD BOUND SCHOOL, *Leerkrachtenprogramma 1991*, Leuven, City Bound - Outward Bound School, Niet gepubliceerde nota, 1991.

- DE CAUTER, F., *Enkele voorlopige conclusies uit het evaluatieonderzoek van drie Outward Bound/City Bound-projecten met randgroepjongeren*, K.U.Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Niet gepubliceerde nota, 1989.

- OUTWARD BOUND SCHOOL, *Outward Bound programma '90*, Leuven, Outward Bound School, 1990.

- OUTWARD BOUND SCHOOL, *Outward Bound, City Bound programma '91*, Leuven, Outward Bound School, 1991.

- POELS, V., *Een literatuurstudie en follow-up onderzoek naar de mogelijkheden van de City Bound-methodiek om de spiraal van maatschappelijke kwetsbaarheid te doorbreken*, K.U.Leuven, eindverhandeling Criminologie, Niet gepubliceerd, 1991.

- VAN DER GUGTEN, M., *De sport als aangrijpingspunt voor criminaliteitspreventie. Justitiële Verkenningen*, 1985, 5, 86-112.

- VAN DER VOORT, C., *De Toekomst van City Bound*, Antwerpen, City Bound, Niet gepubliceerde nota, 1991.

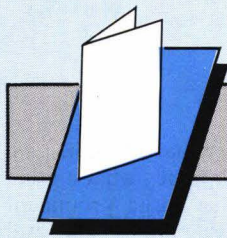
- VAN WELZENIS, I., *Evaluatieverslag van het Outward Bound/City Bound-project voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. Deel 1: de cursus met stadschirojongeren gedurende de periode oktober 1990 - januari 1991*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1991a.

- VAN WELZENIS, I., *Evaluatieverslag van het Outward Bound/City Bound-project voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. Deel 2: de cursus met jeugdhuisjongeren gedurende de periode december 1990 - maart 1991*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1991b.

- VETTENBURG, N., *Jeugd en maatschappelijke kwetsbaarheid*, In: HAZEKAMP, J.L., LEIRMAN, W., QUANTEN, D., VETTENBURG, N., *Jeugd in bijzondere situaties*, Hasselt, Provincie Limburg, Culturele Aangelegenheden, 1988.

- VETTENBURG, N., *Evaluatie van een Outward Bound/City Bound-project met leerlingen uit het deeltijds onderwijs. Twee deelprojecten: De Bekaert-groep en de Tofam-groep*, Leuven, Majong, 1991.

- WALGRAVE, L., *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociale. Essai de construction d'un théorie intégrative*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, In publicatie, 1991.



“SPIEGELTJE, SPIEGELTJE AAN DE WAND...” MEISJES IN MAATSCHAPPIJKRITISCHE ROMANS¹

Romans worden vaak beschouwd als een “spiegelbeeld” van de eigentijdse maatschappij. Direct of indirect reageren auteurs door middel van hun schrijven op de wereld om zich heen. Al van bij de opkomst van de roman bleek dat dit specifieke genre vrouwen zeer goed lag. Vrouwen hadden altijd al een traditie gehad in het schrijven van proza: breedvoerige brieven en levenslange dagboeken werden terecht met vrouwen geassocieerd. De roman lag daar in het verlengde van. Het fictieve aspect van het genre gaf hen bovendien de kans op een voorzichtige manier hun eigen situatie door te lichten. Recent feministisch literatuuronderzoek beschouwt die publikaties zondermeer als pionierswerk in de vrouwen-emancipatie, als proza dat een beeld schetst van de situatie toen maar dat er ons evengoed kan op wijzen dat bepaalde situaties weinig of niets verbeterd zijn.

Het meisje in de negentiende eeuw

De negentiende eeuw is in zowat alle aspecten de bakermat van onze twintigste-eeuwse maatschappij. Het was de eeuw van het boek, de eeuw van de machine – van de computer – de eeuw van het vernieuwd denken op psychologisch en op antropologisch vlak, de eeuw van Darwin, de eeuw van Marx, ...

Meisjes uit de middenklasse: rustig maar saai

De negentiende eeuw was ook de eeuw van het gezin. Gezinnen werden groter en meer kinderen overleefden dank zij een merkbare verbetering in de levensvoorwaarden: een betere hygiëne, de vooruitgang in de geneeskunde, de ruimere landbouwoverschotten.² Daardoor waren binnen dat gezin al van bij het begin van de vorige eeuw accentverschuivingen merkbaar. Het gezin eiste door zijn grootte meer aandacht op van zowel vader als moeder, bovendien begon men kinderen te zien als één van de middelen om op te stijgen op de sociale ladder. In een typisch middenklassegezin verdiende de vader de kost buitenshuis. De moeder kreeg haard en kroost toegewezen. Naargelang van de financiële situatie van zo'n gezin werd zij daarin bijgestaan door een meid-voor-alle-werk, een kindermisje, een dienstbode, een kok, een kamermeisje, een tuinman. Als het middenklassegezin in kwestie zich geen kindermisje kon permitteren zorgde de moeder, of de oudste dochter, voor de kleinen tot ongeveer acht jaar.³ De jongens vervolledigden daarna hun opvoeding op school, de meisjes bleven thuis om bij moeder en/of gouvernante een aantal vaardigheden, ‘accomplishments’ genoemd, aan te leren. Het meisje werd vooral opgeleid om later op haar beurt een goede echtgenote en moeder te zijn. Leren lezen en schrijven hoorden daar nog net bij. De jongen moest zich voorbereiden op een carrière. Een klassieke opleiding was hierbij doorslaggevend. Als het enigszins mogelijk was werd hij naar een ‘public school’ gestuurd en later naar een Oxbridge universiteit. Van in de kindertijd werd dus een scherp onderscheid gemaakt tussen meisje en jongen in functie van hun toekomstige rol in de maatschappij. Men sprak in dit verband over de twee “spheres”: de “public” en de “private sphere”. De “public sphere” was het exclusieve domein van de man.



Meisjes uit de arbeidersklasse: elk voor zich

De toestand binnen het arbeidersgezin is moeilijker te detecteren. Feit is dat arbeiderskinderen doorgaans al snel in het kostwinningsproces ingeschakeld worden. Tot de Education Act van 1870 was er van een wettelijk gegarandeerde opleiding voor kinderen van die bevolkingsklasse zo goed als geen sprake.⁴ In de literatuur van die tijd wordt over hun ellende niet of afstandelijk gesproken. De auteurs waren immers weinig bekend met het leven van de proletarische klasse en negentiende-eeuwse Engelse romanciers vallen het liefst terug op materiaal dat hen heel vertrouwd is. Bekende uitzonderingen hierop zijn Charles Dickens, Mrs. Gaskell, en later, George Moore.

De enige rechtstreekse informatie omtrent arbeiderskinderen wordt ons geleverd door het niet-literaire, autobiografische relaas (BURNETT, MAYALL, VINCENT, 1984) Regenia Gagnier constateert na het doorworstelen van een paar honderd ‘working-class’ autobiografieën dat de kindertijd daarin nauwelijks ter sprake komt gezien de meeste arbeiderskinderen vanaf de leeftijd van acht jaar al uit werken gingen. Meestal wordt de vroege jeugd herleid tot een ‘eerste herinnering’ en die is zowat altijd traumatisch. Zij wijst op het feit dat ook de jongens van een midden-klas-

segezin hun thuis op de leeftijd van acht verlieten maar dan wel om hun opleiding te voltooien in een public school, waar zij leerden "jongens te zijn zonder vrouwen, dan bazen over andere jongens, en dan de leiders van het keizerrijk" (GAGNIER, 1987). Uit de beperkte selectie autobiografische geschriften waarin een vrouw, afkomstig uit de werkende klasse, terugblikt op haar jonge jaren blijkt dat zij toen of mishandeld of seksueel geëxploiteerd werd.⁵

Toekomstperspectieven van het Victoriaanse meisje

Naast de discriminatie van het arbeiderskind om sociaal-economische redenen was er ook een systematische discriminatie in de opvoeding van het meisje tegenover de jongen in eenzelfde gezin, van welke klasse dan ook. Het meisje van de midden- en de hogere klasse werd, we zeiden het reeds, voorbereid op een leven in de "private sphere". Haar enige reden van bestaan lag in het huwelijk. Als zij er niet in slaagde getrouwd te geraken was haar leven alvast een mislukking. De vrouw werd trouwens hoe dan ook als minderwaardig beschouwd. De bijbel onderschreef dit in alle opzichten.

Anderzijds moet gezegd worden dat de vrouwenbeweging in de vorige eeuw al echt van start ging en punten scoorde.⁶ De situatie van de vrouw zou in de laatste decennia danig verbeteren. De rol van de roman, en meer in het bijzonder de roman geschreven door vrouwen, valt hierbij niet te onderschatten. Vrouwen en meisjes uit de midden-klasse maakten het gros uit van het lezerspubliek: zij moesten zich immers met iets onledig houden... De vrouwenroman kon een beeld ophangen van het gevecht van het kleine meisje, de latere vrouw, tegenover de conventionele opvoeding, tegen de kansarme opleiding, tegen de heersende seksistische hiërarchie, tegen de traditionele waarden. De vrouwelijke auteurs konden hiervoor moeiteloos putten uit hun eigen jeugd en hun eigen frustraties en traumata.

Het meisje in de Victoriaanse roman: het relaas van Charlotte Brontë

Onderwijs in leven en werk van Charlotte Brontë

Het leven en het werk van Charlotte Brontë kunnen dienen als model: Charlotte was het derde kind in een gezin met uiteindelijk vijf dochters en één zoon. De tyrannie van vader Brontë produceerde vrome, stille, ernstige dochters, gehard en ongeïnteresseerd in wereldse genoegens als voedsel of kledij. Zelfs zijn vrouw ontzegde hij het povere plezier van één mooie jurk te bezitten. (GASKELL, 1966). De enige zoon, Patrick Branwell Brontë, kortweg "Branwell", kreeg evenwel een voorkeurbehandeling waar de vrouwelijke familieleden zich schijnbaar bij neerlegden. De hoogbegaafde Charlotte ging lesgeven om broerlief's opleiding tot kunstschilder aan The Royal Academy te kunnen bekostigen. Uit *Jane Eyre* blijkt evenwel dat Charlotte zich wel vragen stelde over de discriminerende behandeling die zij en haar zussen ondergaan hadden. Zeker hun tijd in de 'Clergy Daughters' School' bij Cowan Bridge wordt in de roman aangeklaagd. Meisjes waarvan één of beide ouders overleden waren en wier familieleden het geld niet hadden om ze een privé-opvoeding te geven werden in dergelijke liefdadigheidsinstellingen ondergebracht. Zij moesten het er met een minimum aan comfort stellen, en een onwaarschijnlijk aantal ondervoede meisjes stierf er. Charlotte was ervan overtuigd dat die school de dood van haar twee oudste zussen had veroorzaakt. (*Jane*)¹ Cowan Bridge was gesticht door de begoede predikant William Carus Wilson, door Charlotte in *Jane Eyre* gekarikaturiseerd in de persoon van Mr. Brocklehurst. De kleine Jane vereenzelvigde de boosaardige Brocklehurst intuïtief

met de wolf in grootmoeders kleren: "What a face he had, now that it was almost on a level with mine! what a great nose! and what a mouth! and what large prominent teeth!" Echt bijten doet Brocklehurst nog net niet, wel straft hij haar voor de verzamelde medeleerlingen en lerarissen, en dat is voor haar nog vernietigender. Brocklehurst houdt er voor de twintigste-eeuwse lezer de meest krankzinnige onderwijsprincipes op na. Als hij te weten komt dat de rechtschapen directrice van de school – Lowood – tot tweemaal toe in de loop van drie weken de kinderen voorzien heeft van een extra ontbijt van brood en kaas omdat de ochtendlijke porridge aangebrand en aldus oneetbaar was steekt hij de volgende preek af:

"Madam, allow me an instant! – you are aware that my plan in bringing up these girls is, not to accustom them to habits of luxury and indulgence, but to render them hardy, patient and self-denying. Should any little accidental disappointment of the appetite occur, ... it ought to be improved to the spiritual edification of the pupils, by encouraging them to evince fortitude under the temporary privation ... 'if ye suffer hunger or thirst for my sake, happy are ye.' Oh, madam, when you put bread and cheese, instead of burnt porridge into these children's mouths, you may indeed feed their vile bodies, but you little think how you starve their immortal souls!"

De meisjes moeten honger lijden en bovendien die kwelling in stilte verdragen. Hun lichaam moet lijden opdat zij God waardig zouden zijn. Ook hun uiterlijk moet deemoed uitsralen. Krullend haar is totaal onaantvaardbaar, ook natuurlijke krullen moeten verdwijnen – "what is that girl with curled hair? Red hair, ma'am, curled – curled all over?" Hypocriet als de wolf in Roodkapje laat Brocklehurst zijn eigen dochters wel toe hun haren te krullen en zelfs meer dan dat: "they were splendidly attired in velvet, silk, and furs ... [t]he two younger ... had gray beaver hats, then in fashion, shaded with ostrich plumes, and from under the brim of this graceful head-dress fell a profusion of light tresses, elaborately curled."

Het rigoureuze hongerregime leidt echter tot een regelrechte struggle-for-life in plaats van tot het nobele, louterende, zelfopofferende proces dat nagestreefd wordt. De kleine meisjes moeten vechten om de helft van hun al schaarse rantsoenen te kunnen behouden.

Na een typhusepidemie dat het leerlingenbestand decimeert wordt de wantoestand in de school openbaar gemaakt en de alleenheerschappij van Brocklehurst moet plaatsmaken voor een gezondere situatie dankzij de financiële steun van een aantal welmenende burgers. Lowood wordt nu een respectabele school. Jane blijft er nog zes jaar als leerlinge en twee jaar als lerares. Zij is dan klaargestoomd voor een carrière als gouvernante. Zij heeft leservaring en zij is gekwalificeerd om de vakken te geven die een basisscholing uitmaken "together with French, Drawing, and Music". De typische "accomplishments" die men van de dochter des huizes kan verwachten. Jane Eyre kan nu het leven als ongetrouwde jonge vrouw aan.

Charlotte Brontë behandelt in de eerste plaats het weinig te benijden lot van het verstandige meisje dat door een samenloop van omstandigheden verarmd is. Haar mogelijkheden om later de kost te verdienen zijn heel beperkt. Daarnaast heeft zij veel minder kans om een succesvol huwelijk aan te gaan want een bruidsschat kan zij niet presenteren. Zij moet een job vinden om maar te kunnen overleven. Een van de meest eerbare uitwegen was zich als gouvernante aanbieden bij een rijke familie. Het klinkt wel mooier als dat het was. De Brontë zusters deden heel bitere ervaringen op als gouvernantes. De vernedering om deel uit te maken van het dienstepersoneel en als dusdanig behandeld te worden konden deze fiere predikantedochters moeilijk verwerken.

De typische Brontë heldin is liefst onaantrekkelijk en schijnbaar koel en hard. Maar Jane Eyre en Lucy Snowe verhullen met dat onberoerde uiterlijk een buitengewoon passionele natuur. Elk stichtend woord om de natuurlijkheid in de kleine Jane aan banden te leggen – zoals het voor een Victoriaans kind hoort (HOUGHTON, 1957) – zijn aan haar verspild. Als Brocklehurst haar over haar religieuze ingesteldheid uitvraagt krijgt hij pientere, maar in zijn ogen hoogst onbetamelijke antwoorden:

“Do you know where the wicked go after death?”

“They go to hell,” was my ready and orthodox answer.

“And what is hell? Can you tell me that?”

“A pit full of fire.”

“And should you like to fall into that pit and to be burning there for ever?”

“No, Sir.”

“What must you do to avoid it?”

I deliberated a moment; my answer when it did come, was objectionable: “I must keep in good health, and not die.”

...

“And the Psalms? I hope you like them.”

“No, Sir.”

“No? oh, shocking! I have a little boy, younger than you, who knows six Psalms by heart; and when you ask him which he would rather have, a ginger bread-nut to eat, or a verse of a psalm to learn, he says: Oh! the verse of a Psalm! Angels sing Psalms; says he, ‘I wish to be a little angel here below,’ he then gets two nuts in recompense for his infant piety.”

Niettegenstaande Brontë's aanhoudende gevecht tegen seksistische conventies is ook zij kind van haar tijd en haar werk is niet gespaard van een zekere ambiguïteit. Enerzijds wijst zij op de vaak denigrerende houding van mannen tegenover vrouwen en de voorkeurbehandeling van kleine jongens⁷, anderzijds erkent zij telkens opnieuw de suprematie van de man. In elk van haar romans is de man-vrouw relatie uiteindelijk te herleiden tot de verhouding leraar-leerling, hoe onafhankelijk het vrouwelijke hoofdpersonage zich ook opstelt. Bovendien blijven huwelijk en moederschap, in die volgorde, de meest gegeerde levensdoelen.

Het meisje in de romans van Elizabeth Gaskell

De kleine heldinnen van de Brontë romans zijn vaak wezen: Jane Eyre is een weeskind, Caroline Helstones vader is dood en zij vindt haar moeder pas terug aan het einde van de roman, Lucy Snowe is een wees. Daarin is Brontë te vergelijken met haar tijdgenote, vriendin, en biografe Mrs. Elizabeth Gaskell. Dochters, meisjes, in Mrs. Gaskells romans staan ook vaak alleen in ongewoon moeilijke situaties. Ruth, een wees, wordt op 15-jarige leeftijd verleid en zwanger achtergelaten. Zij slaagt er echter in om voor zichzelf en voor haar kind een waardevol bestaan uit te bouwen en zij sterft zowat als een heilige.⁸ De behandeling van dit gebeuren, en de visie van Gaskell was heel ongewoon voor een tijd waarin alle schuld op het meisje af zou geschoven worden. Gaskell zorgt ervoor de onschuld en naïviteit van Ruth voortdurend te beklemtonen. Alleen haar verleider, de rijke Bellingham is te blameren.

Gaskell hecht ook opvallend veel belang aan de relatie vader-dochter. Margaret, in *North and South*, leunt veel dichtter aan bij haar vader dan bij haar moeder. Ook Deborah Jenkins in *Cranford* poogde als kind altijd de voorkeur van haar vader weg te dragen. Haar vaders ultieme keuze voor zijn enige zoon maakte van haar een mannenhaatster. En in de onafgewerkte en posthuum gepubliceerde *Wives and Daughters* staat naast de verhouding tussen Molly Gibson en haar stiefzus Cynthia de sterke band van Molly met haar vader centraal.

De verklaring voor de centrale positie van de vaders in het leven van de dochters is niet moeilijk te vinden. Opnieuw moeten we kijken naar het leven van de romanschrijfsters zelf. Het typische gezin waaruit zij komen bestaat uit een dominerende vader en een soms kunstminnende, zichzelf wegcijferende moeder. Zowel Charlotte Brontë als Elizabeth Gaskell verloren trouwens hun moeder op zeer jeugdige leeftijd. Als de dochters dan al met literatuur, of met kennis in het algemeen, in aanraking komen, is dat door een lovenswaardige toegeving van de vaders. Die hebben zich door hun leergierige dochters – en door een verholten trots op de capaciteiten van het eigen kind – laten bewegen hun privébibliotheek voor hen open te stellen. Een en ander was niet vrij van een zeker risico. Immers, eenmaal meisjes de puberteit bereikt hadden werden zij volgens de toenmalige geneeskunde beschouwd als heel delicate wezens voor wie té veel studie zeker nefast zou zijn en tot ernstige menstruatieproblemen kon leiden (GORHAM, 1982).

Mary Ann Evans (alias George Eliot) over meisjes: portret van de auteur als kind

De vader-dochter relatie wordt evenzeer sterk in de verfgezet door George Eliot in haar autobiografische *The Mill on the Floss*. Hoewel vader Tulliver zijn zoon – en niet zijn dochter – een degelijke opleiding wil geven, geeft hij grif toe dat Maggie veel intelligenter is dan zoon Tom: “The little un takes after my side, now: she’s twice as cute as Tom. Too ‘cute for a woman, I’m afraid, ... It’s no misschieff much while she’s a little un, but an over-‘cute woman’s no better mor a long-tailed sheep – she’ll fetch none the bigger price for that” (ELIOT, 1966). Vader Tulliver heeft zich zeker niet ingespannen om een verstandige dochter te procreëren en zit aardig met de hele zaak verveeld: “It’s the wonderful’st thing... as I picked the mother because she wasn’t o’er cute – ... for I wasn’t a-goin’ to be told the rights o’things by my own fireside. But you see, when a man’s got brains himself, there’s no knowing where they’ll run to; an’ a pleasant sort o’soft woman may go on breeding you stupid lads and ‘cute wenches, till it’s like as if the world has turned topy-turvy. It’s an uncommon puzzlin’ thing” (ELIOT, 1966).

Wat die maatschappelijke verhouding betreft houdt broer Tom er verwante ideeën op na. Hij vindt zijn zus best wel een leuk kind en plant daarom een toekomst met haar als zijn huishoudster – duidelijk een hele toegeving van zijn kant – die hij zal straffen als zij iets verkeerd doet. Maar verstandelijke vermogens zijn in zijn ogen evenwel beperkter. Meisjes zijn nu eenmaal niet als jongens. Latijn bijvoorbeeld kan hen onmogelijk bijgebracht worden. En ook Euclides ligt buiten hun bereik. Een overtuiging die door zijn leraar, Mr. Stelling, in Maggies bijzijn, bijgetreden wordt: “They can pick up a little of everything, I daresay... They’ve a great deal of superficial cleverness but they couldn’t go far into anything. They’re quick and shallow.” Maggie is door die uitspraak verbijsterd.

Neen, George Eliot vond niet dat alles op zijn best was in de beste van de werelden. In de maatschappij die zij op de korrel neemt en die zij weliswaar iets voor haar eigen tijd situeert staat de vrouw, laat staan het meisje, nog heel ver van emancipatie af. Het was een tijd “when country surgeons never thought of asking their female patients if they were fond of reading, but simply took it for granted that they preferred gossip”. Hoewel zij zeker geen felle feministe was, vond zij een degelijke opvoeding voor het kleine meisje een elementair recht.

Nu willen wij niet de indruk geven dat enkel vrouwelijke auteurs de verdediging van het meisje binnen gezin en maatschappij op zich namen. Het is duidelijk dat ook befaamde mannelijke auteurs meenden dat er aan de conven-

tionele opvoeding iets schortte, terwijl sommige schrijfsters dan weer de traditionele verhoudingen binnen het gezin bleven idealiseren.

Tot slot: de stem van een mannelijke collega

Een indrukwekkend pleidooi voor de dochter vloeide uit de pen van Charles Dickens. Eén van de eerste alinea's in *Dombey and Son* luidt als volgt:

"They had been married ten years, and until this present day on which Mr. Dombey sat jingling and jingling his heavy gold watch-chain in the great arm-chair by the side of the bed, had had no issue.

- To speak of; none worth mentioning. There had been a girl six years before, ... But what was a girl to Dombey and Son! In the capital of the House's name and dignity, such a child was merely a piece of base coin that couldn't be invested - a bad boy - nothing more."

De rest van het verhaal, en het is een lang verhaal Dickens waardig, is helemaal in functie van Florence Dombey's harde strijd om eerst het leven - en al snel de dood - voor haar kleine broertje te verzachten en dan de liefde van haar hardvochtige papa te winnen. De 'happy end', als Florence zelf gelukkig getrouwd is en een zontje en een dochttertje heeft, klinkt zo:

But no one, except Florence, knows the measure of the white-haired gentleman's affection for the girl... He steels away to look at her, in her sleep. It pleases him to have her come, and wake him in the morning. He is fondest of her and most loving to her, when there is no creature by.

De affectieve relatie primeert hier op de sociale relatie. Het is bovendien duidelijk dat Dickens Mijnheer Dombey met een knagend geweten heeft opgezadeld.

Anderzijds had Dombey wel degelijk gelijk toen hij zijn dochter, als kind, als een onbestaande entiteit beschouwde. Zoals Linda E. Boose overtuigend aantoonde in haar artikel "The Father's House and the Daughter in It" heeft de dochter geen enkele externe waarde voor het gezin, tenzij als ruilmunt.

In de patrilinaire maatschappij vervult zij pas een functie als zij gekoppeld wordt aan een mannelijke telg van een gearriveerde familie, en zonen op de wereld zet. Genealogisch is zij echter onzichtbaar. Op het maatschappelijk schaaqbord is de dochter een gewone pion, beladen met de plicht van zelfopoffering en produktie. De zoon erft de naam, de rechten en - in de woorden van Freud en Lacan - de phallus, de dochter erft niets, een 'empty space' die hopelijk opgevuld wordt.

Moraal van het verhaal

In de Westerse wereld is er sedert de eerste wereldoorlog een merkelijke verbetering van de positie van het kleine meisje waar te nemen. Theoretisch krijgt zij dezelfde kansen als haar broer. In de praktijk is het evenwel zo dat ouders nog altijd het belang van een degelijke opleiding, een opleiding die toegang verschaft tot die jobs die het meest voldoening schenken (vaak ook de bestbetaalde), voor hun dochters onderschatten. Nog altijd wordt gedacht dat Piet zeker een goed diploma moet behalen en Leen... wel als zij het niet haalt is dat niet zo erg, een goed huwelijk lost dat probleem wel op. De werkloosheidsstatistieken in België fungeren hierbij als onweerlegbaar bewijsmateriaal dat de opleiding van vrouwen nog steeds niet op niveau is. Vrouwen in de derde wereld, helaas het grootste aantal, zitten nog in schrijnende negentiende-eeuwse situaties. Zo is

daar het tragisch hoge aantal abortussen van vrouwelijke foetussen in India na het vaststellen van het geslacht door de vlokentest. Die statistiek op zich toont aan hoe de Indische vrouw over haar eigen rol in de maatschappij denkt, zij wil hoegenaamd geen leven schenken aan nog meer 'empty spaces'.

Marysa DEMOOR
Bevoegdverklaard Navorsers
NFWO/RUG
Lindenlaan 26
8310 Brugge 4

BIBLIOGRAFIE

- BRANCA, PATRICIA, *Women in Europe since 1750*, London: Croom Helm, 1978.
- BOOSE, LYNDA, E., FLOWERS, BETTY, *Daughters and fathers*, Baltimore and London, John Hopkins, U.P., 1989
- BRONTE, CHARLOTTE, *Jane Eyre*, Oxford: Clarendon Press, 1969.
- BRONTE, CHARLOTTE, *Shirley*, London: Dent, 1965.
- BURNETT, JOHN, MAYALL, DAVID, VINCENT, DAVID, *The Autobiography of the Working Class: An Annotated Critical Bibliography, volume I, 1790-1900*, Brighton: Harvester, 1984
- ELIOT, GEORGE, *The Mill on the Floss*, Dent: London, 1966.
- GAGNIER, REGENIA, "Social Atoms: Working-class Autobiography, Subjectivity, and Gender", *Victorian Studies* (Spring 1987): 335-63.
- GASKELL, ELIZABETH, *The Life of Charlotte Brontë*, London: Dent, 1966.
- GORHAM, DEBORAH, *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*, London: Croom Helm, 1982.
- HOUGHTON, W.E., *The Victorian Frame of Mind, 1830-1870*, New Haven, London: Yale U.P., 1957.

NOTEN

- ¹ Deze tekst is een herwerkte versie van mijn artikel "Brought up like the flowers": het meisje in de Victoriaanse vrouwenroman" dat verscheen in *Rechten van Kinderen*, red. E. VERHELLEN, F. SPIESSCHAERT, L. CATTRIJSE, Antwerpen: Kluwer, 1989.
- ² Het is evenwel duidelijk dat ik hier heel generaliserend aan het spreken ben. Zo is er b.v. een duidelijke verkleining van het gezin merkbaar aan het einde van de eeuw (Branca 129).
- ³ Des te vreemder lijkt ons het feit dat vrouwen pas na de persoonlijke kruisvaart van Caroline Norton met de Child Custody Act van 1839 de kinderen onder zeven toegewezen kregen en daarna bezoekerrecht verzekerd kregen (Branca 160).
- ⁴ Forsters Education Act gaf aan de lokale onderwijsautoriteiten de macht schoolplicht tot 13 jaar in te voeren. Tegen 1875 hadden alle grote steden van die nieuwe bevoegdheden gebruik gemaakt en schoolplicht opgelegd.
- ⁵ De kleine Betty May, bijvoorbeeld, danste als 12-jarige al voor matrozen op de schepen en werd daarna door een handelaar in blanke slavinnen naar Parijs gebracht. Emma Smith werd aan de leeftijd van zes door haar ouders meegegeven met een 'hurdy-gurdy' man die haar tot haar elfde sexueel mishandelt - daarin bijgestaan door zijn metgezel. Zij loopt uiteindelijk weg en wordt opgevangen in een klooster. (Gagnier 355-356, 359-360)
- ⁶ Na de Divorce Act van 1857 kregen vrouwen voor het eerst de mogelijkheid om scheiding aan te vragen, met de Married Woman Properties Act van 1870 kwam ook een bevestiging van het kapitaal dat de vrouw tijdens het huwelijk verworven had. De wetten van 1882 en 1897 voorzagen in het exclusieve recht van de vrouw haar eigendom te beheren zoals zij het goed achtte. Queen's College werd in 1848 en Bedford College in 1849 opgericht om de vele gouvernantes een degelijke opleiding mee te geven. In 1850 werd de North London Collegiate School opgericht en de Cheltenham Ladies' School in 1858 die in een secundair onderwijs voor meisjes voorzagen. Het bekende Girton College werd gesticht in 1869. Vanaf 1871 begon men meisjesstudenten toe te laten in Cambridge, Oxford volgde in 1879.
- ⁷ Zie bijvoorbeeld Charlotte Brontë, *Shirley* pp. 91 en 123.
- ⁸ Vergelijk met Hetty Sorels tragische verhaal in George Eliots *Adam Bede*. Maar het naïve meisje legt haar kind op zo'n manier 'te vondeling' dat zij het quasi vermoordt.

OVER STUDERENDE JONGEREN, HUN OUDERS EN HET O.C.M.W.

Recent (nl. net voor het begin van de zomervakantie) werd op radio, televisie en ook in de kranten nogal wat aandacht besteed aan jonge studenten (18-20 jaar) die zelfstandig wonen en die, om in hun onderhoudskosten te voorzien, naar het O.C.M.W. gaan en het bestaansminimum aanvragen. De berichten die hierover in de media verschenen, gaven duidelijk aan dat het hier gaat om een zeer emotioneel geladen onderwerp. Zo b.v. gaven een aantal ouders, van wie het O.C.M.W. de aan hun kinderen uitgekeerde gelden terugvorderde aan, dat zij het zelfstandig gaan wonen en/of de volledig eigenstandige studiekeuze van zoon of dochter beleefden als "een vol-dongen feit, waarin het O.C.M.W. meespeelt en de ouders niet anders overblijft dan te betalen." Van O.C.M.W.-zijde werd er op gewezen dat de jongeren die beroep doen op het bestaansminimum niet altijd kansarme jongeren zijn; in een aantal situaties gaat het om kinderen van begoede ouders. De O.C.M.W.'s stelden m.a.w. een oneigenlijk gebruik van het recht op bestaansminimum vast, en wensten hieraan geen medewerking te verlenen. Vanuit het gezichtspunt van de jongere gezien werd ingeroepen dat de juridisch gerealiseerde verlaging van de meerderjarigheid ook feitelijk bewaarheid moet kunnen worden. Met een leerplicht tot achttien jaar, en geen mogelijkheden tot het verwerven van eigen inkomsten, moeten derhalve ook jongeren zich ten volle tot het O.C.M.W. kunnen wenden. Worden de diverse argumentaties onderling vergeleken, dan blijkt een centrale vraag, nl.: welke zijn de consequenties van de verlaging van de meerderjarigheid naar de relatie ouders-kinderen, en hoe verhoudt de overheid - i.c. het O.C.M.W. - zich tegenover deze - juridisch gewijzigde - relatie?

Een "voorlopige maatregel"

In hun overzicht van de impact van de wet van 19 januari 1990 tot verlaging van de meerderjarigheid noemen A. WYLLEMAN, P. DE LOOF en L. SERRIEN de meerderjarigheid op achttien jaar, zoals deze momenteel gerealiseerd is, een "voorlopige maatregel"¹. Zij geven hiermee aan dat de wetgever de verlaging van de meerderjarigheid niet aangreep om de globale rechtspositie van de jongere te herzien, een herziening die nochtans zeer wenselijk en nodig is². Zo b.v. loopt de ruimte waarover jongeren beschikken binnen het gezin, evenals deze voor een zelfstandige vrijetijdsbesteding en voor relatievorming vaak ver vooruit op hun officiële volwassenheid, ook nu deze verlaagd werd tot achttien jaar. Deze juridische erkenning van hun meerderjarigheid loopt dan weer ver vooruit op hun economische zelfstandigheid, omschreven als de mogelijkheid tot inschakeling in het arbeidsproces en het verwerven van een eigen inkomen. "Jong" zijn is in dit licht steeds minder te zien als een "overgangsfase" tussen kindertijd en volwassenheid; "jong zijn" betekent in eerste instantie: scholier zijn, en sociaal-culturele zelfstandigheid gepaard gaande met economische afhankelijkheid³. Dit tegenstrijdige karakter van de actuele positie van jongeren vormt een bron van mogelijke conflicten, die met de verlaging van de meerderjarigheid zeer duidelijk afgetekend wordt, nl. wanneer de jongere van zijn meerderjarigheid gebruik wil maken om zelfstandige beslissingen in de praktijk te brengen en de ouders met deze beslissingen niet akkoord gaan. Dergelijke situaties zijn niet denkbeeldig; zo b.v. beslissingen inzake de te volgen studies, al dan niet "op kot" gaan, al dan niet zelfstandig gaan (samen)wonen e.d.m. Wanneer de conflictsituatie zeer scherp gesteld wordt, wordt meteen de vraag opgeroepen naar de onderhoudsplicht van de ouders, en naar de mate

waarin deze na de meerderjarigheid van de kinderen ongenueanceerd zou blijven bestaan.

Onderhoudsplicht van de ouders

Ouders hebben, luidens het Burgerlijk Wetboek, de plicht tot het verschaffen van levensonderhoud, opvoeding en een passende opleiding aan hun kinderen, dit tot de meerderjarigheid, behoudens wanneer de minderjarige zelf reeds in zijn onderhoud kan voorzien en behoudens wanneer de jongere nog een passende opleiding dient te voltooien. In dit laatste geval loopt de onderhoudsverplichting tot wanneer de "passende opleiding" voltooid is, dus ook wanneer de jongere inmiddels meerderjarig is en/of de opleiding start na de meerderjarigheid. De omvang van de onderhoudsverplichting wordt bepaald door de levensstandaard en de materiële middelen van de ouders. De grondslag van deze onderhoudsplicht - en dit is voor een goed begrip van de discussie toch wel belangrijk - ligt **niet in het ouderlijk gezag**, doch - zoals ook voor de wederzijdse steunplicht tussen ouders en kinderen het geval is - **in de afstamming**.

De rechtspraak geeft aan dat de verplichting van de ouders niet absoluut geldt. Vereist is dat de meerderjarige "op regelmatige en normale wijze" verder studeert. Betwistingen tussen meerderjarige en ouders over de vraag in hoeverre een opleiding als passend kan worden beschouwd, kunnen door de rechter beslecht worden. Hierbij houden de rechtbanken rekening met enerzijds het talent en de reeds behaalde studieresultaten van de jongere en anderzijds de levensstandaard en de materiële mogelijkheden van de ouders. Behoudens naar de rechtspraak, is het belangrijk ook te verwijzen naar de ervaringen in het jeugdwelzijnswerk⁴. Deze geven aan dat, ingeval van conflict tussen kinderen en ouders, de stap naar de rechtbank zelden, en alleen na lange overwegingen

gezet wordt; veeleer wordt gezocht naar mogelijkheden om vooralsnog tot een overeenkomst te komen.

Tussenkomen van het O.C.M.W.

Jongeren die aangewezen zijn op hun eigen levensonderhoud en onvoldoende middelen van bestaan hebben, kunnen zich wenden tot het O.C.M.W., voor het bekomen van het **bestaansminimum** (meerderjarigen) en/of **O.C.M.W.-dienstverlening** (alle jongeren). De vereiste **feitelijke zelfstandigheid** van de betrokken jongeren is terzake een belangrijk element; de door de O.C.M.W.'s gemaakte vaststelling van "oneigenlijk gebruik" van b.v. het recht op bestaansminimum verwijst hier naar. De interpretatie van deze feitelijke zelfstandigheid is niet altijd eenvoudig, omwille juist van de verwijsmogelijkheid naar de ouders en/of de aanname dat de ouders hun onderhoudsplicht vrijwillig nakomen. Bovendien is in een aantal sociale voorzieningen de band met de ouders structureel verankerd, zo b.v. zijn het recht op, en de hoogte van de studiebeurs afhankelijk van het inkomen van de ouders. In situaties van conflict tussen ouders en hun meerderjarige kinderen kan dit naar de jongere toe ingrijpende consequenties hebben; zo b.v. zal een meerderjarige student die voor zijn eigen inkomsten moet zorgen en van wie de ouders bemiddeld zijn, geen aanspraak kunnen maken op een studiebeurs. Zo b.v. ook wordt aangenomen dat de onderhoudsplicht niet plots eindigt, d.w.z. dat de jongere een zekere tijd gegund moet worden om in het eigen onderhoud te voorzien. De vraag wordt dan gesteld naar de reikwijdte van deze periode; reikt deze b.v. tot na de wachttijd voor het bekomen van een uitkering in het kader van de wetgeving op de werkloosheid, of reikt deze verder, nl. tot wanneer de jongere voldoende eigen inkomsten kan verwerven, en een eigen beroepssituatie kan opbouwen? Veel hangt hier ook af van de situatie op de arbeidsmarkt en van de tewerkstellingsmogelijkheden die daar aanwezig zijn voor jonge afgestudeerden.

Mede in dit licht is het nodig de vraag naar de relatie tussen jongeren en het O.C.M.W. **uitdrukkelijk niet**

te verenigen tot de situatie van studenten. Reeds voor de verlaging van de meerderjarigheid signaleerden de O.C.M.W.'s een toenemend aantal jongeren onder hun cliënteel; ook voor de wet tot verlaging van de meerderjarigheid maakte een aantal jongeren reeds deel uit van de groep bestaansminimumgerechtigden⁵. De stijging van het feitelijke aantal jonge bestaansminimumtrekkers sinds **de verlaging van de meerderjarigheid brengt in eerste instantie de bestaansonzekerheid van een groep jonge mensen manifest tot uitdrukking.** Deze bestaansonzekerheid treft vooral **laaggeschoolde jongeren.**

Aan de bestaansonzekerheid van laaggeschoolde jongeren liggen meerdere factoren ten grondslag.

- In de eerste plaats is er het probleem van de jeugdwerkloosheid. Weliswaar nam de jeugdwerkloosheid sinds 1983 af, zowel in absolute als in relatieve cijfers, doch deze daling is in zeer hoge mate te danken aan de daling van het totale aantal jongeren door de dalende nataliteit, en aan de stijging van de categorie schoolgaanden, dit mede ingevolge de verlenging van de leerplicht⁶. Bovendien veranderde de aard van de tewerkstelling van jongeren: opvallend is de toename van tijdelijke en deeltijdse tewerkstelling, en van tewerkstelling onder het behaalde diplomaniveau.

Flexibiliteit en deregulering leidden tot een grote verscheidenheid aan statuten binnen de jonge werknemersgroep. Belangrijk in deze zijn zowel de zeer grote offerbereidheid van werkloze jongeren als de sterkere concentratie van zowel werkloosheid als tijdelijke tewerkstelling onder laaggeschoolden en vrouwen. De bereidheid om zich minder eisend op te stellen werkt de sociale verdringing van lager geschoolden in de hand, terwijl deze groep reeds de meest benarde positie inneemt⁷.

- Een tweede factor in de bestaansonzekerheid van vooral laaggeschoolde jongens en meisjes betreft de sinds de tachtiger jaren ingevoerde wijzigingen op het vlak van de werkloosheidsuitkeringen⁸. Zo moeten jongeren sindsdien drie maanden langer ingeschreven zijn als werkzoekenden vooraleer zij aanspraak kunnen maken op een uitkering, en kan het gros van de jongeren slechts aanspraak maken op de zogenaamde "wachtuitkering". Deze wachtuitkeringen zijn forfaitair vastgestelde minimumbedragen, variërend naargelang de leeftijd. Ze liggen lager dan de werkloosheidsuitkeringen en lager ook dan de wettelijk vast-



gelegde bedragen van het bestaansminimum. De financiële situatie van laaggeschoolde werkloze jongeren is dan ook vaak precair. Het risico op bestaansonzekerheid geldt nog des te scherper voor jongeren die hun studies voortijdig afbreken; het recht op een uitkering als schoolverlater is immers verbonden met de voorwaarde de studies met volledig leerplan te beëindigen. Is het structureel reeds zo, dat de financiële positie van laaggeschoolde werkloze jongeren zwak is, tevens blijkt dat de mogelijkheden voor deze jongeren tot beroep op de familiale solidariteit beperkt zijn: een grote meerderheid van de zelfstandig wonende laaggeschoolde jongeren ontvangt nooit enige financiële steun van de directe omgeving⁹.

- Is het "jong zijn" een risicofactor op zich, vooral voor laaggeschoolden, tegelijk is de bestaansonzekere situatie van een belangrijk aantal jongeren de weerspiegeling van een **globalere armoedeproblematiek**. Zo b.v. maken, algemeen gezien, jongeren tussen achttien en twintig jaar 7,85% uit van de bestaansminimumpopulatie; dit aandeel is evenwel zeer verschillend van O.C.M.W. tot O.C.M.W.¹⁰. In een aantal O.C.M.W.'s is hun aandeel kleiner, in een aantal andere gevoelig hoger. Gemeenten die algemeen gezien zeer scherp geconfronteerd worden met het armoedeprobleem tellen ook een groot aantal bestaansonzekere jongeren.

Recht op ontplooiing en opvoedingsondersteuning

Met de verlaging van de meerderjarigheid wordt aldus tot uitdrukking gebracht dat de vrijwaring van de ontplooiingskansen van kansarme jongeren voor de O.C.M.W.'s een belangrijk aandachtspunt is. De **vrijwaring van deze ontplooiingskansen** staat in een spanningsverhouding tot het risico van oneigenlijk gebruik van b.v. het bestaansminimum door begoede studenten. Deze spanningsverhouding komt ook in de O.C.M.W.-praktijk tot uiting. Specifiek wat het bestaansminimum betreft, wordt van daaruit de vraag gesteld naar opnieuw de onderhoudsplicht van de ouders, ditmaal in relatie tot de O.C.M.W.-tussenkost. Ook wordt de vraag gesteld naar de wijze waarop de vereiste van werkbereidheid, nodig voor het bekomen van het bestaansminimum, naar kansarme jongeren geconcretiseerd moet worden.

Allereerst: de onderhoudsplicht van de ouders in relatie tot de O.C.M.W.-tussenkost. Als principe geldt dat de O.C.M.W.'s hun tussenkost kunnen verhalen op de onderhoudsplichtigen, i.e. de ouders. Dit principe wordt in de feitelijke toepassing zeer verscheiden ingevuld. Sommige O.C.M.W.'s maken systematisch gebruik van de mogelijkheid tot verwijzing naar de onderhoudsplicht van de ouders, terwijl andere O.C.M.W.'s van deze mogelijkheid veel minder gebruik maken, b.v. omdat ze menen dat een terugvordering van de aan de jongere toegekende sommen de reeds verstoorde relatie tussen ouders en kinderen nog verder zou verstoren. In andere gevallen nog bemiddelt het O.C.M.W. tussen de jongere en zijn ouders, om tot een onderling vergelijk te komen.

Wat de vereiste van werkbereidheid betreft, wordt eveneens een verscheidenheid in interpretatie vastge-

steld. In een eerste interpretatie, aangenomen door sommige O.C.M.W.'s, evenals door sommige rechtspraak, wordt ervan uitgegaan dat studies een onvoldoende grond zijn om een afwijking om billijkheidsredenen van de vereiste van werkbereidheid in te roepen. Andere O.C.M.W.'s, evenals een deel van de rechtspraak, aanvaardden studies wel als een voldoende grond om billijkheidsredenen in te roepen. Zij argumenteren dat het feit van als student in zijn eigen levensonderhoud te moeten voorzien een reden tot billijkheid inhoudt, en dat studeren de tewerkstellingskansen voor de toekomst gunstig beïnvloed. Deze laatste argumentatie is op te merken, ondermeer in het licht van de risicofactor die laaggeschooldheid in onze samenleving inhoudt. Mede in dit licht moet opnieuw opgemerkt worden dat de discussie over de verlaging van de meerderjarigheid vooralsnog geen aanleiding gaf tot een ruimere discussie over de uitgangspunten van een te voeren **jeugd beleid**, noch tot duidelijke politieke opties terzake. De ontwikkeling van een duidelijke **visie** over de positie van jongeren in onze samenleving en over hoe de dienstverlening - i.e. de O.C.M.W.-dienstverlening, doch de vraag moet ruimer gesteld worden - zich hiertegenover verhoudt, is nodig. Dit wordt al jaren gesteld, niet in het minst door onderwijsmensen, door jeugdwerkers, door jeugdhulpverleners, door mensen vertrouwd met armoedesituaties.

Maria BOUVERNE-DE BIE
Seminarie en Laboratorium voor
Jeugd welzijn en Volwassenenvorming
H. Dunantlaan, 2
9000 Gent

NOTEN

- ¹ A. WYLLEMAN, P. DE LOOF, L. SERRIEN, *Meerderjarig op 18. Een "voorlopige maatregel"*, Brugge, Die Keure, 1990.
- ² Zie hierover: E. VERHELLEN, *Jeugdbescherming en jeugdbeschermingsrecht*, Antwerpen, Kluwer, 1988.
- ³ R. MÜNCHMEIER, *Die Lebenswelten junger Menschen. Bedürfnisse und Perspektiven von Jugendlichen im Zeichen des sozialen Wandels*, Deutsch-niederländisches Symposium, Mechelen, 1989.
- ⁴ Zo b.v. de "Infolijn Jongerenrechten", zie: *Welwijs*, 1990, 3, 8-10.
- ⁵ A. PALS-GHOOS (eindred.), *O.C.M.W.'s vandaag en morgen*, Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1988.
- ⁶ HIVA-STUURGROEP, *Met een stempel door het leven? Werkloosheid en tewerkstelling van jongeren: beschrijving, gevolgen en perspectieven*, Leuven, HIVA, K.U.Leuven, 1986. HIVA-STUURGROEP, *En de jongeren, zij stempelden voort? Recente evoluties in de jeugdwerkloosheid en een beschrijving en evaluatie van opleidings- en tewerkstellingsinitiatieven voor jongeren*, Leuven, HIVA, K.U.Leuven, 1998.
- ⁷ H. DE WITTE, Liever moe dan lui: werkloosheid en tewerkstelling van jongeren in Vlaanderen, *Tijdschrift voor Sociologie*, 1989, 3-4, 509-545.
- ⁸ M. BOUVERNE-DE BIE, Over jeugdwerkloosheid, of: de gedwongen kwetsbaarheid van een generatie, *Panopticon*, 1984, 6, 477-494.
- ⁹ L. DELIENS, Jongeren tussen zorgzame samenleving en verzorgingsstaat, *Tijdschrift voor Sociologie*, 1989, 3-4, 547-580.
- ¹⁰ M. BOUVERNE-DE BIE & I. NICAISE, Jongeren en armoede. De taken van het O.C.M.W. in het kader van de verlaging van de meerderjarigheid, in: *Interdepartementale Commissie voor de armoedebestrijding*, Derde rapport, Aanbevelingen voor het armoedebestrijdingsbeleid 1990-1991, Brussel, Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie/Inbel, 1991, p. 8-56.

ALCOHOL EN DRUGPREVENTIE OP SCHOOL: COÖRDINATIE GEWENST

Tabak, alcohol en andere drugs zijn voor jongeren actuele onderwerpen. Juist in de leeftijdsperiode van 12 tot en met 16 jaar experimenteren jongeren hiermee en maken ze de keuze of ze deze riskante genotmiddelen wel of niet gebruiken. Deze leeftijdscategorie is dan ook terecht een doelgroep voor preventie.

Voor we ons richten op preventie, dienen we een zicht te krijgen op de vraag hoe gebruik van genotmiddelen leidt tot misbruik.

Keith TONES (1986) heeft een globaal model ontwikkeld waarin een reeks factoren gemeld worden die **samen** bepalen of een persoon al dan niet een drugprobleem zal ontwikkelen. Ik noem er een paar: naast het **drugaanbod** zijn **persoonlijkheidsfactoren** medebepalend of een persoon al dan niet een drugprobleem zal ontwikkelen. Onzekerheid en sensatiezucht bijvoorbeeld, kunnen redenen zijn waarom jongeren beginnen drugs te gebruiken. **Kennis en opvattingen** vormen een ander luik. Informatie over de schadelijke effecten en risico's van drugs is nodig, al is informatie op zich onvoldoende om te voorkomen dat een drugprobleem zich voordoet. Opvattingen, gebaseerd op vroegere ervaringen en beïnvloed door allerlei factoren uit de omgeving, spelen op zijn minst een even belangrijke rol. Deze opvattingen zijn een belangrijk vertrekpunt bij preventie.

Het **gezin** speelt een belangrijke rol omdat kinderen van kleinsaf een mening vormen over het gebruik van genotmiddelen. Het voorbeeldgedrag van de ouders neemt hier een zeer centrale plaats in. In de adolescentieperiode wordt de invloed van de **viendengroep** steeds groter. In deze groep gaat men experimenteren en grenzen verleggen. Daarnaast spelen hier factoren als groepsdruk, zichzelf willen bewijzen, omgang met het andere geslacht, die in mindere of meerdere mate het druggebruik beïnvloeden. Ook de **school** heeft een invloed op het alcohol- en druggebruik van jongeren. In de school vindt men een groep van leeftijdsgenoten waarmee men nieuwe ervaringen wil opdoen en soms met alcohol en drugs gaat experimenteren. Anderzijds kan op school ook aan preventie gedaan worden. Deze factoren staan niet los van elkaar maar zijn in werkelijkheid zeer complex met elkaar verweven. Het is de combinatie van verschillende van deze factoren die op een bepaald moment aanleiding kan geven tot een alcohol- of ander drugprobleem. Dit betekent dan ook dat preventie met deze verschillende factoren rekening zal moeten houden. En dat maakt preventie niet eenvoudig.

Preventie op school

De complexe samenhang van deze factoren kan zeker niet beïnvloed worden door éénmalige initiatieven, doch vraagt om opeenvolgende interventies en impulsen, die gepland en gestructureerd moeten worden uitgewerkt.

Eén van de kanalen om op een systematische manier aan preventie te doen, is het onderwijs. Enerzijds bereikt men via de school vrijwel alle jongeren, anderzijds heeft de school een opvoedingstaak. Tevens kunnen we argumenteren dat de kennis, houding en gedrag van jongeren nog niet volledig gevormd zijn en dus nog te beïnvloeden.

Sommigen twifelen echter aan het nut en de geschiktheid van de school om voorlichting te geven. De school zou teveel kennisgericht zijn en niet of nauwe-

lijks ingesteld op problemen en normbesef, waarden, relaties en menselijk gedrag: onderwerpen die nauw samenhangen met alcohol- en drugmisbruik. Daartegenover kan men stellen dat voorlichting op school zeker effectief kan zijn mits aan een aantal voorwaarden voldaan wordt. Efficiënte preventie van alcohol- en andere drugproblemen in het onderwijs dient namelijk op verschillende niveaus uitgewerkt te worden.

Niveau van de leerlingen

De jongeren vormen de uiteindelijke doelgroep en worden benaderd via voorlichting. Uit onderzoek (zie het aspect voorlichting) blijkt dat correcte kennis niet noodzakelijk leidt tot gedragsverandering (b.v. rokers wéten dat tabak de gezondheid schaadt). In de plaats van kennisoverdracht krijgt attitudevorming, en het aanleren van sociale en persoonlijke vaardigheden, die nodig zijn om een gedragsintentie ook in reëel gedrag om te zetten, de klemtoon. Dit vergt een totaal andere aanpak dan het onderwijs gewoon is.

Niveau van de leerkrachten

De leerkrachten zijn deskundig in het overbrengen van het kennisaspect naar de leerlingen. Zij weten hoe ze het best met hun leerlingen over gezondheid en risicogedrag kunnen praten. Aangezien er voor gedragsverandering en/of -behoud verschillende interventies en impulsen nodig zijn, zijn zij dé figuren op school die de alcohol en *drugvoorlichting* zullen geven (en niet een externe deskundige). Toch zijn ze nu nog vooral getraind om kennis over te dragen en voelen ze zich minder deskundig wanneer ze persoonlijke en sociale vaardigheden moeten aanleren. Bijscholing van leerkrachten kan een antwoord bieden op de vraag naar deskundigheid en begeleiding.

Naast het verzekeren van voorlichting, kunnen leerkrachten ook geconfronteerd worden met een *vermoeden van druggebruik* of met veranderd gedrag van leerlingen. Hun reactie daarop kan zowel negatieve als positieve gevolgen hebben bij de verdere evolutie van het gebruik of bij de problemen van de jongere. Het signaleren van problemen wordt dan een belangrijke taak voor de leerkrachten.

Niveau van de school

De school wordt dagelijks overspoeld met diverse vragen om actuele onderwerpen in het *curriculum* te integreren (b.v. kanker, voeding, milieu, alcohol- en drugpreventie, ...). Het schoolcurriculum is weliswaar flexibel, maar toch is het noodzakelijk prioriteiten te stellen: wat vinden we voor onze leerlingen belangrijk?

Naast het officiële curriculum is het *schoolklimaat* medebepalend voor het succes van preventie. Het schoolklimaat omvat de relaties op school, de regels en afspraken die er gelden, de relaties tussen leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en leerlingen, enz...

Uiteraard is ook het beleid van de school met betrekking tot alcohol en drugs belangrijk. Binnen een *schoolgezondheidsbeleid* kan een school aangeven hoe zij aandacht wil besteden aan gezondheid. Regels voor het omgaan met de schoolhygiëne, voor het aanbod van de automaten, het reageren op problemen van leerlingen (regelmatig verzuim, agressie, enz...) kunnen onderdeel zijn van een schoolgezondheidsbeleid. Daarbij horen ook de regels voor het omgaan met riskante genotmiddelen. Mag er op school gedronken worden, waar mag dat? Mag er alcohol gedronken worden, wanneer wel/niet, bijvoorbeeld tijdens schoolfeesten, uitstapjes? Zijn er pijnstillende middelen op de school aanwezig en wie kan daar gebruik van maken? Daarbij kan binnen het schoolgezondheidsbeleid vastgelegd worden welke gedragsregels er gehanteerd dienen te worden wanneer schoolregels worden overtreden. Het is daarom van belang afspraken vast te leggen, zodat hiernaar verwezen kan worden.

Voorlichting

Naast signalering van problemen en het uitwerken van een gezondheidsbeleid op school is voorlichting één van de, en wellicht de meest bekende, preventiestrategieën.

Voorlichting is al jarenlang een veel besproken en omstreden onderwerp. Uit onderzoeken naar de effectiviteit van voorlichting blijkt enerzijds dat voorlichting over drugs (in de zin van kennisoverdracht) averechte effecten kan hebben. Anderzijds zijn er ook efficiënte manieren van voorlichting, nl. diegene waar niet het middel, maar de leerling centraal staat. Ik onderscheid *grosso modo* 3 benaderingen.

Waarschuwend benadering

Centraal staat de 'angst'. Wanneer op een school druggebruik geconstateerd wordt, ontstaat grote bezorgdheid maar ook een paniecreactie, die gevolgd wordt door een buitengewone aandacht voor het verschijnsel. Maar angst is een slechte raadgever omdat zo'n reactie tot verstarring leidt en weinig ruimte laat voor gezond verstand.

Om gedragsverandering te bekomen maken leerkrachten dan vooral gebruik van waarschuwings- en afschrikkingsmethoden. Getuigenissen van ex-verslaafden, dramatische films over verslavingsproblemen, enz... zijn voorbeelden van deze waarschuwend benadering. Ook wordt vaak de oplossing gezocht in het aantrekken van experts, b.v. politiemensen. Zij leggen dan het accent op verbod, vervolging en strafbedreiging.

Wetenschappelijke evaluaties tonen aan dat met deze benadering geen enkel effect wordt bekomen, tenzij soms een averechts effect (omwille van de aantrekkingskracht van wat wordt verboden).

De informatieve benadering

Deze benadering wordt getypeerd door nuchterheid en zakelijkheid. De aanpak is minder op 'incidenten' gebaseerd en meer algemeen informerend en vormend van aard.

Het is een zeer rationele benadering die ervan uitgaat dat gezondheid bepaald wordt door individuele gedragsfactoren en dat als het individu voldoende geïnformeerd is, het vrij een keuze kan maken voor gezond of ongezond gedrag.

Heel wat lessenpakketjes voor het onderwijs zijn in de jaren zeventig op dit model gebaseerd en zijn dan louter gericht op het overdragen van kennis. Evaluaties tonen hier wel een kennisvermeerdering aan maar tonen terzelfdertijd aan dat kennisvermeerdering weinig of geen effect heeft op druggebruik als dusdanig. Soms is er een stijging van het druggebruik omwille van het aantrekkelijke van de onbekende verboden drug.

De psycho-sociale benadering

In deze benadering wordt vooral de nadruk gelegd op het menselijk gedrag. Niet de middelen maar de (motieven van de) personen die alcohol en drugs gebruiken en de situaties waarin ze dat doen staan hier centraal. Men helpt de doelgroep om eigen opinies en waarden ten aanzien van drugs te verduidelijken en er wordt aangeleerd hoe men beslissingen kan nemen door het afwegen van alle voor- en nadelen van een bepaald gedrag. Vervolgens gaat de aandacht naar het aanleren van vaardigheden die nodig zijn om de keuzes, die een persoon in verband met drugs gemaakt heeft, te realiseren in situaties waar drugs wordt aangeboden. Het uitgangspunt is nl. dat beslissingen die in b.v. een klaslokaal worden genomen geen rekening houden met aspecten als groepsdruk en andere sociale invloeden die de uiteindelijke keuze in reële situaties mee helpen bepalen. Het bewustworden van de invloed van de sociale omgeving op druggebruik en specifieke vaardigheden om weerstand te bieden aan groepsdruk (b.v. kunnen neenzeggen) worden ingeoefend. Evaluaties wijzen hier op een kennisvermeerdering én op een verbetering van de vaardigheid om beslissingen te nemen, weliswaar afhankelijk van de attitude van de leerkracht. Leerkrachten missen echter vaak de didactische ondersteuning en het aangepaste schoolklimaat om deze benadering te realiseren.

Om op een efficiënte manier gezondheidsvoorlichting en -opvoeding (verder afgekort als GVO) te bieden, zullen we dus vertrekken van herkenbare en reële situaties uit de leefwereld van de jongere. Dit betekent dat we hun opinies en houding ten opzichte van risicogedrag exploreren. Op basis van de ervaringen en opvattingen van de leerlingen moeten we hen dan leren anticiperen op aanbodssituaties door hen ondermeer op voorhand mogelijke reactievormen te laten inoefenen.

Naast het leren reageren op aanbodssituaties, is het zeker erg belangrijk met jongeren alternatieven te zoeken voor bepaalde risicogedragingen. Het nemen van risico's wordt vaak gebruikt als een manier om met de onzekerheden van deze leeftijdsfase om te

gaan. Het stimuleren van een positief zelfbeeld, het leren omgaan met onzekerheden, het leren omgaan met eigen mogelijkheden en beperkingen, het leren zoeken naar persoonlijke interesses en manieren om zich waar te maken, zijn erg belangrijke aspecten in de positieve aanpak van preventie.

Uit het voorgaande is duidelijk dat voorlichting met betrekking tot alcohol en drugs niet in één les kan gerealiseerd worden. Het is dan ook niet zozeer een lesinhoud van één of een paar leerkrachten, maar veel eerder een opvoedingstaak waarvoor het gehele leerkrachtenteam verantwoordelijk is. Dit betekent dat, wil de voorlichting vruchten afwerpen, ze op een gecoördineerde en gestructureerde manier moet verlopen.

Coördinatie van gezondheidsvoorlichting en-opvoeding (GVO) op school

Men kan niet eender welk GVO-onderwerp in gelijk welk schooljaar voor een leerling inlassen. Voorlichting moet gestructureerd worden qua thema en leeftijd. Een algemeen plan garandeert een preventie die aansluit bij de leefwereld van de jongere en geeft elke leerkracht de mogelijkheid om een stukje van de preventieve taak op te nemen. GVO dient dus zeker geen speciaal vak te worden; het wordt zelfs bij voorkeur geïntegreerd in het schoolcurriculum.

GVO heeft duidelijke raakpunten met verschillende vakinhouden uit het onderwijspakket. Toch stelt de vakkenopsplitsing in het secundair onderwijs dikwijls problemen. Doordat preventie niet expliciet deel uitmaakt van het leerplan, wordt het thema alcohol en andere drugs op dit ogenblik wel door een aantal enthousiaste en geïnteresseerde leerkrachten opgenomen maar niet volgens een weldoordachte planning. Zelden hebben leerkrachten weet van elkaars programma en aanpak en nog minder worden thema's gezamenlijk uitgewerkt. Dit heeft enerzijds voor gevolg dat het onderwerp soms ontbreekt bij een aantal leeftijdsgroepen of in bepaalde onderwijsrichtingen niet aan bod komt. Anderzijds komt hetzelfde onderwerp (meestal dan een kennisinhoud) soms meermaals aan bod binnen het curriculum dat elke leerling doormaakt, wat dan op reacties als 'weeral dat' onthaald wordt. Het ter sprake komen van het thema hangt veeleer af van toevalligheden dan van een systematische planning zoals dit voor andere (leerplan-) inhouden wel het geval is.

Dergelijke aanpak komt de preventie van alcohol en andere drugproblemen (ruimer: van gezondheidsproblemen) zeker niet ten goede. Tijdverlies van de goed bedoelde inspanningen en een gevoel van frustratie ('het lost toch allemaal niets op', 'leerlingen zijn niet geïnteresseerd', 'het zijn altijd dezelfde die iets doen'...) zijn meestal de katers die de geëngageerde leerkracht eraan overhoudt.

Een efficiënte preventie daarentegen houdt o.m. planning, continuïteit en geïntegreerde aanpak in. Om dit te kunnen waarmaken is coördinatie van GVO op het niveau van de school essentieel. Dit betekent dat voorlichting dan niet louter een opdracht van de individuele leerkracht wordt, maar een op-

dracht en verantwoordelijkheid voor de ganse schoolgemeenschap.

Taak van de coördinator

De coördinator is een leerkracht die - met betrekking tot GVO-onderwerpen - een team van collega's leidt. Met dit team wordt de inhoud van de GVO voor een schooljaar uitgewerkt. Per jaar of graad leggen zij het thema, de fundamentele behoeften volgens die leeftijd, de items waarrond de opinie verder gevormd wordt en de sociale vaardigheden die verworven moeten worden, vast. Zo komt er een planning waarin aan de hand van de vooropgestelde opties de verschillende items (kennis, opinie, vaardigheden) over het schooljaar en tussen de verschillende leerkrachten verdeeld worden. Bij deze planning houdt men rekening met de principes van efficiënte GVO: o.a. uitgaan van de leefwereld en de opinies van de jongere, niet enkel kennisoverdracht, enz... Met andere woorden een doelgerichte, systematische en continue GVO wordt voorgesteld.

Om dit te kunnen waarmaken zijn afspraken noodzakelijk. Leerkrachten dienen van elkaar te weten welke onderwerpen in welke jaren aan bod komen, om overlappingen weg te werken en hiaten op te vullen. Daartoe moeten de leerkrachten een paar keer per jaar de koppen bij elkaar steken om aan het begin van het trimester de planning op te stellen en op het einde van het trimester te evalueren. Dit stelt hen in staat om hun voorlichtingsactiviteiten eventueel bij te sturen en de evolutie in het curriculum op te volgen. Bij het opstellen van de planning sluit het team aan bij wat leerkrachten reeds uitwerken in hun lessen. Een nieuwe lesopdracht wordt dus niet toegevoegd. Wel wordt er nu expliciet en systematisch aandacht besteed aan het voorkomen van de diverse items: thema's, opinie, vaardigheden. Dit alles binnen het bestaande curriculum en onder leiding van de coördinator.

Voordelen

Er zijn verschillende redenen om de GVO-activiteiten op de school te coördineren. Ik som er enkele op:

- * De nood om de verscheidenheid van gezondheidsgerelateerde lessen op een *coherente* manier samen te brengen.
- * Negatieve en onnodige *herhaling* (kennisoverdracht) vermijden, want dit werkt voor de leerlingen enkel verwarrend en kan zelfs een tegengesteld effect hebben (nl. aanzetten tot experimenteren). Complementaire en bevestigende lessen daarentegen (b.v. opinie, kennis, vaardigheden) vormen een positieve herhaling.
- * Zonder coördinatie kunnen belangrijke items van preventie die gerelateerd zijn aan de noden en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen *ontbreken* (b.v. enkel kennisoverdracht over alcohol en geen opinievorming).
- * Door een gepland programma kunnen leerlingen aanvoelen dat de school een *visie* heeft rond alcohol en drugs.
- * Planning en coördinatie helpen verzekeren dat preventie geen produkt is van slagen en mislukken van

geïsoleerd werkende leerkrachten, maar gebaseerd is op een zich *ontwikkeld curriculum*.

- * Coördinatie zorgt voor een *evenwichtige* verdeling van topics en vermijdt éénmalige (toevallige) antwoorden op bepaalde problemen en crisissituaties.
- * Door continuïteit in de ontwikkeling van de preventieve activiteiten en evaluatie te waarborgen, wordt een *evolutie* merkbaar.
- * Tenslotte kan coördinatie de *taakballast verdelen*, zodat alle energie niet op de schouders van één iemand rust.

Voorwaarden

Het coördineren van GVO is voor de meeste scholen nieuw.

Daarom werd afgelopen schooljaar voor alle scholen van Tienen een coördinatorentraining aangeboden waarin de verschillende hierboven vermelde items aan bod kwamen. Zeven van de negen scholen namen daaraan deel. De training bestond uit zeven sessies, gespreid over veertien maanden. Tussen de sessies was er tijd om te experimenteren of om de materie te laten rusten.

Uit de eerste resultaten van de training blijkt dat aan een aantal voorwaarden moet voldaan worden wil deze preventieaanpak kans op slagen hebben. Ik noem de belangrijkste aspecten die zichtbaar werden in de loop van de training.

* *Het profiel van de coördinator* vereist een aantal kwaliteiten. Gezien zijn¹ taak (teamleider) dient de coördinator iemand te zijn die respect geniet onder collega's. Het is een soort vertrouwensfiguur die zowel ten aanzien van de collega's als ten aanzien van de leerlingen een zeker aanzien heeft. De coördinator heeft zowel interesse voor het thema gezondheid als voor de leefwereld van de leerlingen. Het vak dat hij geeft is niet belangrijk, wel zijn persoonlijkheid en enthousiasme waarmee hij zijn collega's zal motiveren tot samenwerking.

In Tienen is de aanwijzing van de coördinator via de directie gebeurd met als gevolg dat sommige coördinatoren niet beantwoordden aan het profiel en weerstand toonden.

Dit kan vermeden worden door voldoende tijd te besteden aan de keuze van de coördinator, bijvoorbeeld door middel van een voorafgaande infosessie die openstaat voor alle leerkrachten. Zo weet de leerkracht veel duidelijker waarvoor hij/zij kiest en kadert de keuze van deze leerkracht tot coördinator reeds in het schoolgebeuren. Dergelijke leerkracht begint met een enthousiasme dat hindernissen kan overbruggen.

* Het coördineren van GVO gaat gepaard met het integreren van een schoolgezondheidsbeleid. Het is geen losstaand initiatief maar kadert in een visie, waar de ganse schoolgemeenschap bij betrokken is. Binnen dergelijk kader weet de coördinator zich *gesteund door de directie*, wat concreetiseerd wordt door de ruimte die hij krijgt om de coördinatietaak waar te maken. Een aantal scholen spraken af dat vooraleer de coördinator op een klasseraad het initiatief voorstelt aan zijn collega's, de directie een inleiding geeft waardoor deze laatste te kennen geeft dat hij/zij de inzet van de coördinator steunt.

* Ons huidig onderwijs mist een structuur waar leerkrachten elkaar ontmoeten in functie van een gezamenlijke lesplanning. Het in de kaart laten kijken van zijn lesinhoud en het maken van afspraken diensommentrent wordt dan ook argwanend bekeken. Men moet voor een deel afstappen van de gewoonte solo te werken. Ze maken deel uit van een orkest waarvan ze hun eigen partituur wel kennen maar nog niet weten hoe het geheel zal klinken. Dit zorgt soms voor enige terughoudendheid en maakt het de coördinator niet gemakkelijk om zijn *collega's tot samenwerking te motiveren*. Het motiveren zal dan ook stapsgewijs dienen te gebeuren. Enkele coördinatoren probeerden dat door eerst bij vrienden/collega's te polsen hoe zij die onderwerpen aanpakken en of ze interesse hadden om samen te werken. De start met een kleine groep geïnteresseerden kan dan geleidelijk uitstralen naar een grotere groep van het lerarenkorps. Dit gebeurt natuurlijk niet op een aantal maanden maar vraagt een evolutie die zich slechts in de loop van een paar jaar ontwikkelt.

* Om een systematische en gecoördineerde GVO binnen de school te realiseren, kunnen de leerkrachten eventueel gesteund worden door het PMS-centrum en/of het MST (medisch schooltoezicht). Daartoe dienen deze centra voorafgaandelijk uit te maken of en hoe ze daar binnen hun prioriteitenoptie ruimte kunnen voor vrijmaken.

In Tienen zag het medisch schooltoezicht en twee van de drie PMS-centra zich beperkt door een tekort aan personeel en werkingsgelden (b.v. voor de aankoop van geschikt begeleidingsmateriaal) zodat ze voor leerkrachtenbegeleiding quasi geen ruimte meer konden vrijmaken.

Besluit

Voorlichting vormt één van de strategieën om de langetermijndoelstelling van preventie van alcohol en drugproblemen op school te realiseren.

Om aan de diverse vereisten van een efficiënte voorlichting te voldoen, is het wenselijk (noodzakelijk) om de inbreng van alle leerkrachten te coördineren. Dit stelt een school in staat erover te waken dat zowel de GVO-thema's als de aspecten opinievorming en vaardigheden op een systematische en continue manier in het curriculum ingebouwd worden.

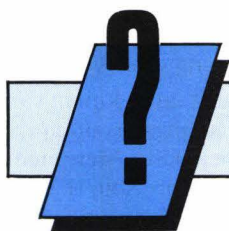
Michèle STAELENS
Centrum voor Geestelijke
Gezondheidszorg
Vital Decosterstraat, 86
3000 Leuven

NOTEN

¹ Telkens waar 'zijn' staat, lees zijn/haar

LITERATUUR

- JONKERS, R., e.a., *Effectiviteit van gezondheidsvoorlichting en opvoeding*, Uitgeverij voor gezondheidsbevordering, Rijswijk, 1988.
- BUISMAN, W. en VAN BELOIS, J., *Praten over alcohol en drugs op school*, NIAD, Utrecht, 1990.
- GEIRNAERT, M., *Strategieën van drugpreventie, Welzijnszorg*, Noden IA1.9., Afl. 43, jan. 1989.



BASISEDUCATIE VOOR LAAGGESCHOOLDE VOLWASSENEN - HET NETWERK VAN CENTRA VOOR BASISEDUCATIE

De centra voor basiseducatie voor laaggeschoolde volwassenen startten hun tweede, en eerste "normale", werkjaar. Zij maken alle deel uit van een netwerk over bijna heel Vlaanderen en Brussel. Het geheel wordt geregeld door het decreet van 28.6.90 "houdende de regeling van de basiseducatie voor laaggeschoolde volwassenen" (uitvoeringsbesluit B.E. van 18.7.90). Het vroegere systeem van lees- en schrijfgroepen, alfabetisering, e.d.m. is volledig opgegaan in dit nieuwe stelstel.

Kenmerkend is:

- de gerichtheid op laaggeschoolde volwassenen (niet in het bezit van een gehomologeerd getuigschrift van het L.S.O.);
- in ieder centrum een aanbod waarin Nederlandse taal, elementair rekenen, maatschappelijke vorming moeten centraal staan;
- elementaire Nederlandse taalbeheersing, elementair kunnen rekenen, ruime sociale vaardigheden, geïntegreerd zijn in onze samenleving... als doelen;
- georganiseerd door pluralistische v.z.w.'s, het onderwijs voor sociale promotie, de beroepsopleiding van de V.D.A.B., sociaal-cultureel werk, de samenlevingsopbouw, O.C.M.W., gemeentebezuur... participeren aan het bestuur.

Er zijn nu 28 lokale centra, waarvan de werking ondersteund wordt door het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (V.O.C.B., Mechelen). Dit ondersteuningscentrum heeft als opdracht:

- kwaliteitsbewaking;
- materiaalontwikkeling;
- bijscholing en navorming en
- toezicht op de planning.

De basiseducatie is sinds het decreet van '90 volledig een bevoegdheid van de minister van onderwijs (vroeger bij cultuur). Deze minister heeft als adviserende instantie naast zich een Raad voor de Basiseducatie, geïnstalleerd op 19 maart 1991. Voor 1992 zal er wellicht ongeveer 250 miljoen fr. van de Vlaamse Gemeenschap besteed worden aan de lokale centra en ongeveer 18 miljoen fr. aan het ondersteuningscentrum.

Ter informatie: In de brochure *Bijleren geeft je 't antwoord*, vind je een lijst van alle lokale centra. Deze is te verkrijgen bij het V.O.C.B., Kardinaal Mercierplein, 1, te 2800 Mechelen (tel. 015/40.19.51).

Ward GOVAERTS
Dorpsstraat, 50
3050 Oud-Heverlee

Het schoolreglement

Sedert de zestiger jaren en het ophefmakende "Rode Boekje van de Scholier" is de rechtspositie van de leerling stilaan een oud zeer geworden binnen ons onderwijs. De wetgever begint er eindelijk wat aan te doen en de eerste schuchtere pogingen klinken door in de wetgeving. In het recente onderwijsdecreet wordt er een gans hoofdstuk aan besteed, veertien artikelen lang¹.

De inhoud van het schoolreglement

Het document dient tenminste een orde-, een tucht- en een stu-

diereglement te omvatten (art. 57) en moet bij iedere inschrijving van een leerling aan de betrokken personen voor kennisneming ter ondertekening voorgelegd worden (art. 58).

a) Het ordereglement

Dit reglement dient ter beveiliging van de schoolgemeenschap maar moet zo opgesteld zijn dat het ook remediërend kan werken ten overstaan van de ingebreke gestelde leerling.

Ordemaatregelen kunnen genomen worden door ALLE personeelsleden van de onderwijsinstelling met het oog op het ordentelijk verloop van het schoolgebeuren. Deze maatregelen hebben één beperking: ze mogen de leerling niet het voordeel ontnemen dat hij kan halen uit het verstrekte onderwijs (art. 59).

b) Het tuchtreglement

Tuchtmaatregelen daarentegen gaan verder en kunnen zelfs een definitieve uitsluiting betekenen ter bescherming van de schoolgemeenschap. De leerling wordt, omdat hij het ordentelijk verstreken van het onderwijs hindert en/of het eigen opvoedingsproject van de school schaadt, benadeeld door hem de voordelen, die hij uit het verstrekken van het onderwijs haalt, te ontfangen. Het is een zeer zware negatieve sanctie die dan ook enkel en ALLEEN kan uitgesproken worden door de directeur, de afgevaardigde van de inrichtende macht of door de inrichtende macht zelf (art. 60). Gezien de ernstige gevolgen van een tuchtmaatregel voor de verdere schoolloopbaan van de leerling heeft de wetgever een vrij strikte beregeling opgesteld:

- 1° bij definitieve uitsluiting dient voorafgaandelijk advies van de begeleidende klasseraad ingewonnen te worden; (art. 60)
- 2° het tuchtdossier en de tuchtmaatregelen zijn niet overdraagbaar van de ene onderwijsinstelling naar de andere; (art. 61)
- 3° bij definitieve uitsluiting tijdens het schooljaar zal de leerling bij het zoeken naar een andere school worden bijgestaan door de school waarvan hij wordt uitgesloten en door het begeleidende P.M.S.; (art. 61)
- 4° de betrokken personen alsmede de leerling, eventueel bijgestaan door een raadsman, worden voorafgaandelijk gehoord; (art. 62 sub 1°)
- 5° elke genomen beslissing wordt schriftelijk gemotiveerd; (art. 62 sub 2°)
- 6° elke beslissing wordt schriftelijk ter kennis gebracht aan de betrokken personen voordat de tuchtmaatregel van kracht wordt; (art. 62 sub 3°)
- 7° er is geen mogelijkheid om tot collectieve uitsluitingen over te gaan; (art. 62 sub 4°)
- 8° de tuchtstraf moet in overeenstemming zijn met de ernst van de feiten; (art. 62 sub 5°)
- 9° de betrokken personen hebben inzage in het dossier van de leerling; (art. 62 sub 6°)
- 10° het tuchtreglement bepaalt bij welk orgaan van de instelling en volgens welke regels tegen de tuchtmaatregel van de definitieve uitsluiting kan worden opgekomen (art. 63).

c) Het studiereglement

De wetgever bouwt hier enkele waarborgen in tot meer rechtszekerheid bij deliberaties:

- 1° Men kan, bij betwisting van de beslissing van een delibererende klasseraad, verzet aantekenen binnen de drie werkdagen volgend op de werkdag waarop de beslissing werd meegedeeld. Men dient dan zijn recht op overleg met de afgevaardigde van de inrichtende macht, de voorzitter van de delibererende klasseraad of zijn afgevaardigde te doen gelden; (art. 64)
- 2° Bij betwisting maken de betrokken personen hun redenen kenbaar. De school toont aan de hand van het leerlingdossier aan of de genomen beslissing gegrond is; (art. 64)
- 3° De verantwoordelijke kan indien nodig de delibererende klasseraad opnieuw doen bijeenkomen; (art. 65)
- 4° De inrichtende macht kan steeds een delibererende klasseraad opnieuw doen samenkomen; (art. 66)
- 5° Er kan beroep ingesteld worden bij een beroepscommissie bin-

nen een termijn van 5 werkdagen nadat het overleg (art. 64) heeft plaatsgevonden of de klasseraad opnieuw is samengekomen; (art. 68)

- 6° De beroepscommissie deelt haar beslissing mee aan de inrichtende macht, die dan vervolgens beslist of de delibererende klasseraad al dan niet terug dient samengeropen te worden; (art. 69)
- 7° De definitieve beslissing van de klasseraad dient uiterlijk op 20 september van het daaropvolgend schooljaar genomen te worden. De betrokkenen dienen, van de gemotiveerde beslissing, schriftelijk op de hoogte gebracht (art. 70).

Tips voor de ouders en de meerderjarigen

- Neem, bij de inschrijving, het schoolreglement ernstig. Als je er niet akkoord mee bent, kies dan een andere school. Doe je dit niet, en komt uw kind nadien in een conflictsituatie, dan wordt het vrij delicaat je kind te verdedigen. Je zou dan al te vlug het schoolreglement in vraag gaan stellen, wat op dat moment niet terzake is.
- Maak ter dege onderscheid tussen het studie-, het orde- en het tuchtreglement en reageer gepast.

Het **ordereglement** regelt de vlotte gang van zaken op school. Hoed je ervoor om te pas en te onpas in verdediging te gaan. Het kan zijn dat je kind geïsoleerd wordt. Het is echter een vrij zware aanteging. Indien ze niet gegrond is, ondermijnt ze het wederzijds vertrouwen. Trek de feiten maar goed na vooraleer een beschuldiging uit te spreken. Je kan heel wat achtergrondinformatie vernemen op het P.M.S. van de school over: het school- en klasklimaat en de wijze van functioneren van je kind in dat geheel.

Het **tuchtreglement** i.v.m. een definitieve uitsluiting van een leerling, is zo ingrijpend voor de verdere schoolloopbaan en de maatschappelijke integratiekansen van je kind, dat je best deskundige hulp inroept: een (eventueel onafhankelijk) P.M.S., een onderwijsjurist... Terecht eist de wetgever hier minimaal een bemiddeling van het P.M.S. van de school.

De toepassing van het **studiereglement** en vooral de beslissingen van de delibererende klasseraad i.v.m. een oriënteringsattest B of C is ernstig genoeg om dadelijk contact op te nemen met de school en het P.M.S. In heel wat gevallen betreft het hier een zachte vorm van uitsluiting.

Tips voor de personeelsleden

- Het schoolreglement is er niet om uw beroepssituatie, maar om de goede werking van de school te waarborgen. Wees hierbij indachtig dat de school er is voor de jongeren en niet omgekeerd. Of in managementtermen gezegd: de vorming van de jongeren is het primaire doel en het goed functioneren van de school als systeem een secundair doel.
- Bij het aanvaarden van een leerling stelt een school zich borg voor de toekomst van die leerling. Het **orde- en studiereglement** is hier gemakkelijk te plaatsen. Hoe duidelijker de leef- en leersituatie van de leerling, hoe minder het orde- en studiereglement ter hulp dient geroepen. Het is iets moeilijker om het **tuchtreglement** als een positieve begeleidingsmaatregel te zien. De negatieve aspecten, verbonden aan een definitieve uitsluiting, dienen echter minimaal gehouden te worden. Het is een maatregel die zeer veel overleg vraagt binnen de school, maar ook buiten de school. Vooral de welzijnssector, therapeutische instanties en de bijzondere jeugdzorg, kunnen hier een zeer waardevolle inbreng bij hebben. Het P.M.S. van de school kan hierbij bemiddelen. Maak in ieder geval, van een definitieve uitsluiting nooit een persoonlijke afrekening.
- Hoed je voor een te frequent hanteren van het orde- en studiereglement ten overstaan van één bepaalde leerling of een groep. Pleeg daarom regelmatig overleg met de collega's en noteer je tussenkomsten in de klasagenda van de leerling en/of het leerlingdossier. Hoe zwaarder de begeleidingsnoden, hoe meer nood aan overleg. Begeleidingsklasseraden zijn dan beslist geen luxe.
- Wees ook solidair met je collega's en help nieuwkomers of jonge leerkrachten hun gezag te vestigen. Het is immers een algemene regel in de groepspsychologie dat een nieuwkomer op de proef wordt gesteld. Voor de school- en klaskultuur betekent dit een kwetsbaar moment. Leerlingen nemen deze situatie wel eens te baat om een wig te drijven in een verdeeld schoolteam.
- Heb je te maken met jongeren in zeer moeilijke situaties leer dan samenwerken met hulpverleners uit de welzijnssector. Deze mensen zijn meer vertrouwd met de cultuur en de omvangsvormen

van deze jongeren. Ze kunnen je helpen het effect van geïsoleerde maatregelen beter in te schatten. Dit kan bijkomende problemen voorkomen.

- Werk vooral preventief. Vergeet de volkswijsheid niet: "Woorden wekken, voorbeelden trekken". Pak de klassituatie goed gestructureerd aan en je zal geen nood hebben aan een kadaverdiscipline. Er is bovendien een verband tussen goed gestructureerd lesgeven en een rustige leersituatie in de klas.

Tips voor de inrichtende macht en de schoolraad

Voor de eindverantwoordelijken van een school gelden drie principes: werk preventief, bewaak de in-, door- en uitstroom en geef de leerling een eerlijk verhaalrecht.

- Opvoeding en onderwijs impliceert nu eenmaal discipline. Men mag hierbij niet vergeten dat discipline cultuurgebonden is. Het dient dan ook niemand te verbazen dat er, in de huidige pluralistische en multi-culturele samenleving, veel onduidelijkheid is en dat er weleens geklaagd wordt over gebrek aan discipline. Inderdaad onze scholen missen, in vergelijking met vroeger, heel wat evidenties. Wat vroeger vanzelfsprekend was, moet nu geëxpliciteerd worden. Het engagement van de school naar de gezinnen toe kan dan ook niet duidelijk genoeg gesteld worden.

Het schoolreglement is hierbij een geëigend instrument. Hoe duidelijker de beregeling van de school, hoe vanzelfsprekender de discipline, hoe minder misverstanden in crisissituaties en hoe minder accidenten bij bestraffing.

- Maar er is nog meer. Met de grotere décalage tussen gezins- en schoolcultuur, komt het helaas steeds meer voor dat ouders niet meteen de juiste school vinden. Vooral de nieuwe tendens om gebruik te maken van de wettelijke beschikkingen, i.v.m. de lokale autonomie, maakt dat de scholen, qua schoolcultuur, steeds meer van mekaar gaan verschillen. Er is een verrijking van het aanbod. Dit maakt het probleem van de schoolkeuze niet gemakkelijker. Integendeel de kans op een foutieve schoolkeuze neemt toe, maar ook het risico op harde en vooral zachte definitieve uitsluiting. Per net ligt deze materie wat anders. Hoe selectiever de recruitering, hoe groter het gevaar voor sociaal onrecht.

Het wordt een falen van de school indien zo een proces van harde of zachte definitieve uitsluiting niet begeleid wordt. Elke niet-begeleide doorzending of niet positief gesanctioneerd of voortijdig schoolverlaten is een mislukking voor de school, een persoonlijk drama voor de leerling, een extra belasting voor de toekomstige school van de leerling en een verhoogd risico voor de maatschappij op criminogeen gedrag. Een inrichtende macht of schoolraad - begaan met haar maatschappelijke opdracht en de kwaliteit van haar onderwijs - kent haar recruiteringsgebied, houdt het voortijdig schoolverlaten zonder kwalificatie onder controle en weet waar haar leerlingen in het hoger onderwijs of op de arbeidsmarkt terecht komen. Ze trekt daar de nodige conclusies uit voor haar leerlingbeleid.

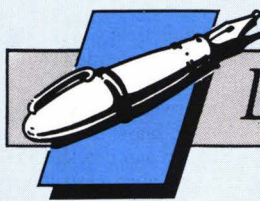
- Misverstanden zijn nooit uitgesloten, zelfs niet in het beste gezin. Geef de leerling een eerlijk verhaalrecht, zowel in zake het orde-, het studie- als het tuchtreglement. De wettelijk voorgeschreven beroepscommissie is een echte minimale oplossing. Het is zeer de vraag of deze, in haar huidig concept, er zal in slagen om conflicten tot een, voor alle partijen, bevredigende oplossing te brengen.

Het huidig voorgeschreven schoolreglement is dan ook een minimum; een leerlingstatuut een ideaal. Bij de redactie van een leerlingstatuut zou ruime aandacht moeten besteed worden aan verzoeningsprocedures voor allerlei conflictsituaties. Wees hierbij vooral indachtig dat ons huidig secundair onderwijs, jongeren omvat van pubers tot meerderjarigen.

Jan TALLON
Molenstraat 145
3010 Leuven

NOTEN

¹ MIN. ONDERWIJS, 13 maart 1991. Besluit van de Vlaamse Executieve betreffende de organisatie van het voltijdse secundair onderwijs (B.S. 17-05-91). *Officiële codificatie van onderwijswetgeving en -reglementering, Deel VI, titel II.*



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Naar een herwaardering van de lerarenopleiding

Op zaterdag 7 december 1991 organiseert de Stichting Lodewijk de Raet een studiedag "Naar een herwaardering van de lerarenopleiding".

Vanuit haar opdracht bij te dragen aan de "Vernieuwing en democratisering van onderwijs en maatschappij" heeft de Stuurgroep Onderwijs het nodig geacht dit prangende probleem voor een breder publiek te brengen. Maatschappelijke ontwikkelingen liggen aan de basis van het huidige probleem, zodat de samenleving in zijn geheel naar verantwoorde oplossingen dient te zoeken. Om een begin te maken met dit zoeken naar oplossingen, zullen enkele rechtstreeks betrokkenen van universiteiten en normaalscholen hun standpunten uiteen zetten op deze studiedag, en krijgen ook alle deelnemers ruim de gelegenheid met elkaar te discussiëren over enkele inhoudelijke thema's.

Na een reflectie vanuit de maatschappelijke context op de geschetste problematiek (door AELTERMAN - VERBRUGGEN), volgt er een inleiding over wat er moet behouden blijven van/veranderen aan de bestaande opleidingssystemen (door SCHLUSMANS). Hierop volgen reacties van een aantal deskundigen.

In de namiddag wordt er gediscussieerd in themagroepen:

- gemeenschappelijke start voor alle lerarenopleidingen;
- begeleid leraarschap;
- vakinhoudelijke opleiding in BO;
- vakinhoudelijke opleiding in SO en HO;
- pedagogische opleiding;
- verhouding universiteit en PHO;
- herwaardering van het lerarenambt;
- specifieke opleidingsnaden voor BE, BuSO, TSO, DO, e.d.m.

De studiedag heeft plaats in de gebouwen van het VLEKHO, Koningsstraat, 336, 1210 Brussel (tel. 02/221.12.11). Er is ook een verslagbrochure voorzien.

Inlichtingen: Stichting - Lodewijk de Raet, Liedtsstraat, 27-29, 1210 Brussel, tel. 02/242.01.11.

Studiedagen Departement Lerarenopleiding (D.L.O.)

Het D.L.O. van de universiteit Gent, organiseert regelmatig studiedagen en colloquia voor leerkrachten Algemene vakken Secundair en hoger onderwijs.

Vanaf nu wensen de inrichters de aankondiging naar leerkrachten en/of directie te sturen. Zij willen dan ook een zo ruim mogelijk adressenbestand aantreffen.

Geïnteresseerd? Geef dan je naam en adres door op nummer 091/64.35.49 of via fax 091/64.35.99.

Opgroeien en leren!? Leren en opgroeien!?

Op 28 november 1991 organiseert de Nederlandse Vereniging van Leerlingbegeleiders een studienamiddag in het Provinciehuis te Arnhem.

Centraal thema zal zijn de mogelijke bijdrage van jeugdhulpverleningsinstellingen aan de leefbaarheid en de leerlingbegeleiding op scholen.

Deze studiedag wordt gezien als middel om:

- Interesse en enthousiasme te kweken voor activiteiten, die de leefbaarheid op de scholen kunnen vergroten.
- Scholen te laten zien, wat mogelijkheden en ervaringen zijn op

dat terrein. Dat is met name ook belangrijk gezien de grotere vrije beleidsruimte van de scholen in de toekomst.

- Aandacht te besteden aan de grenzen van de eigen mogelijkheden van de school en de inschakeling in dat kader van de instellingen voor jeugdhulpverlening.

Voor meer informatie: Spectrum, Boulevard Heuvelink 2, 6828 KP Arnhem, tel. 085/59.85.00 in Nederland.

Lesgeven aan fysisch gehandicapten. Een visie op de praktijk.

Deze cursus wordt vanaf november georganiseerd door Protheus, Centrum voor Professionele Revalidatie en het Postuniversitair Centrum West-Vlaanderen, Kulak.

Deze opleiding is bestemd voor lesgevers met ervaring van onderwijs aan mensen met een fysieke handicap, die een gefundeerde visie wensen te koppelen aan praktische inzichten uit de beroepspraktijk.

Er zijn in totaal 15 lesdagen voorzien telkens van 9 uur tot 12.30 uur en van 13.30 tot 17 uur en dit één dag per week vanaf november. Thema's zijn:

- Fysisch gehandicapten: wie is zij/hij en hoe ga je ermee om,
- Zingeving als begeleider van de groep,
- Leerproces van de volwassene,
- Organisatie en leiding geven,
- Begeleiden van gehandicapte cursisten naar de arbeidsmarkt,
- Evaluatie,
- De gehandicaptenzorg in een ruimer perspectief.

Voor meer informatie en inschrijvingen (kostprijs 20.000 Bfr.): Postuniversitair Centrum West-Vlaanderen, Ontvangersstraat 3, 8000 Brugge, tel. 050/33.94.16, fax 050/34.23.70 of K.U.Leuven Campus Kortrijk, E. Sabbelaan 53, 8500 Kortrijk, tel. 056/21.79.31, fax 056/22.89.20.

Vormingscentrum Jos Van Ussel

Dit vormingscentrum houdt zich bezig met de preventie van ongewenste zwangerschap, en de bijscholing van ieder die in aanraking komt met dit probleem. Zij richten zich in dit verband ook naar PMS-centra en het onderwijs die binnen de preventie-opdracht een belangrijke taak toegewezen krijgen.

Het vormingscentrum begint haar tweede werkjaar en haar aanbod bestaat uit: lezingen, themadagen, cursussen en basisopleidingen. Wie meer over dit centrum wil te weten komen, kan contact opnemen met het vormingscentrum Jos Van Ussel, Koning Albertlaan 167, 9000 Gent, tel. 091/20.65.22.

Bijscholingsprogramma's aan de Interaktie Akademie

De Interaktie Akademie biedt verschillende programma's aan voor mensen die professioneel actief zijn ten aanzien van de ontwikkeling van kinderen en jongeren.

- *Introductie: systeemdenken en kinderen*:
4 dagen in de periode januari-februari 1992 of mei-juni 1992.
- *Basiscursus systeemgerichte hulpverlening: kinderen en jongeren*:
6 dagen in de periode januari-april 1992.
- *Intermediaire Pedagogische Hulpverlening*:
(Hulpverlening rond opvoedingsproblemen, via derden)
5 dagen in de periode september-november 1992.
- *Geïntegreerde Opleiding Ontwikkelingsbegeleiding*:
een programma van twee jaar, dat 34 bijeenkomsten omvat.

Opleider is Dany Baert, klinisch psycholoog.

Start: 11 september 1992.

Voor verdere informatie: Interaktie Akademie, tel. 03/237.01.51, voor Nederland 09/323.237.01.52.

De vuurbloem

Dit is de naam van het Centrum voor Geweldloosheid in Omgang en Konflikthantering. De vuurbloem wil een centrum zijn waar men denkt en werkt rond geweldloosheid en waar men deze weg naar vrede toe, aan anderen aanreikt. Daarom worden er activiteiten georganiseerd in samenwerking met verschillende vredesinitiatieven.

Op zaterdag 23 november organiseert dit centrum in Antwerpen een trainingsdag rond 'geweldloze opvoeding in de middelbare school'. M.n. wordt er een antwoord gezocht op vragen zoals: Hoe reageren op geweld in de klas zonder zelf geweld te gebruiken? Hoe kunnen we gezag hebben zonder leerlingen te vernederen? Hoe kunnen we leerlingen ertoe aanzetten zichzelf gewelddoos op te stellen? enz.

Voor meer informatie: Josiane Burrick, Rapaertstraat 39, 8310 Assebroek (Brugge), tel. 050/37.10.17.

"Er zijn geen domme vragen" - "Hulp is nooit ver weg" Jongerenadviescentra voeren bekendmakingscampagne

Begin september zijn de 14 Vlaamse Jongeren Advies Centra (JAC's) gestart met een bekendmakingscampagne. In alle Vlaamse spoorwegstations en op andere plaatsen waar jongeren vaak vertoeven, worden momenteel affiches verspreid onder het motto "Er

zijn geen domme vragen" en de ondertitel "Hulp is nooit ver weg". Met deze campagne willen de Jongeren Advies Centra in de eerste plaats duidelijk maken dat alle jongeren in deze centra terecht kunnen, ook voor de schijnbaar meest eenvoudige informatieve vragen. Vele jongeren aarzelen immers om hulp in te roepen voor de problemen waarmee ze geconfronteerd worden. De drempel naar hulpverleningsorganisaties is vaak te hoog en jongeren vinden vaak hun weg niet in de doolhof van voorzieningen, diensten en instanties. De J.A.C.'s trachten al meer dan 20 jaar hieraan te verhelpen door een open-deur-politiek en door het organiseren van gerichte acties en vormingsinitiatieven. Jaarlijks wenden ongeveer 30.000 jongeren zich tot een J.A.C. rond een brede waaier van vragen en problemen. Eén derde van deze vragen hebben betrekking tot relatieproblemen: problemen thuis, die soms uitmonden in weglopen of wegsturen, moeilijkheden met de partner, seksuele vragen en ongewenste zwangerschap, enz...

Een andere grote groep zijn de jongeren die materiële- en financiële moeilijkheden hebben, die gepaard gaan met de stappen naar zelfstandigheid: huisvesting, uitkeringen, zoeken naar een woonst, budgetteren, enz... Het lijstje wordt vervolledigd met thema's als: legerdienst, rechten van minderjarigen, problemen op school, individuele psychische problemen, enz...

Voor de J.A.C.'s is het belangrijk dat de jongeren er ook voor de meest eenvoudige vragen terecht kunnen. Vaak volstaat goede informatie, een adviesgesprek of een gepaste doorverwijzing om hen verder op weg te helpen, maar soms schuilt er achter deze vragen een meer complexe problematiek. Deze jongeren, jaarlijks ongeveer 1300, worden voor een langere periode door het J.A.C. begeleid.

Wie meer informatie wenst over de Jongeren Advies Centra, kan contact opnemen met de Federatie Jongeren Informatie- en Adviescentra, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem 03/366.15.20.

Catalogus 1991: bibliotheek welzijnszorg

Deze bibliotheek die een initiatief is van de Provinciale West-Vlaamse Overheid is gelegen in het provinciehuis Boeverbos, Koning Leopold III-laan 41 te 8200 Brugge en is toegankelijk op maandag en vrijdag van 9 tot 12 uur en van 14 tot 16.30 uur, op woensdag van 14 tot 16.30 uur.

De recente aanwinsten van 1989 en 1990 zijn samengebundeld in een catalogus die opgedeeld is in verschillende rubrieken zoals: arbeidsvraagstukken, bejaarden, beleid, bijzondere jeugdzorg, criminologie, gehandicapten, gezin en andere samenlevingsproblemen, jeugd, maatschappelijk werk, vorming, enz.

Deze uitgave is te bekomen door overschrijving van 100 Bfr. op rekeningnummer 000-0281816-31 van de provincie West-Vlaanderen, dienst welzijnszorg.

Snoepen van de tijd

"Snoepen van de tijd" is een praktische gids waarin een 100-tal organisaties voorgesteld worden die iets te bieden hebben op het vlak van vrijetijdsbesteding naar kinderen en jongeren toe in Brugge en omgeving. De verscheidene organisaties werden gerangschikt onder diverse items: sport, toneel en film, hobbyclubs, cultuur, spel, zang en muziek, dans, natuur,... Het is een onmisbaar instrument voor diensten en instellingen die met kinderen en jongeren werken. Deze gids kost 150 Bfr. en kan besteld worden bij het Jongerenadviescentrum, Kleine Hertsbergstraat 1, 8000 Brugge, tel. 050/33.83.06.

Pleegzorg op maat: een pleeggezin in elke straat

De federatie gezinsplaatsing heeft naar aanleiding van de 'Week van de Pleegzorg' een brochure uitgebracht: De Waaier van de Pleegzorg. Deze brochure biedt als het ware een 'staalkaart' van de pleegzorg waarin situatiebeschrijvingen van 23 verschillende vormen van pleegzorg werden opgenomen.

De brochure kan bekomen worden bij de Federatie Gezinsplaatsing, Postbus 65, 3000 Leuven, tel. 016/23.97.75.

Er zijn geen domme vragen!

JAC
HULP IS NOOIT VER WEG

JONGEREN ADVIES CENTRA

AALST Sint-Martensplein 2 053 / 70 38 88 • ANTWERPEN Apostelstraat 20-22 03 / 232 27 28
ANTWERPEN Drukkerijstraat 16 03 / 232 16 19 • ANTWERPEN Lange Lozanstraat 195
03 / 237 59 15 • BRUGGE Kleine Hertsbergstraat 1 050 / 33 83 06 • BRUSSEL St-Katelijneplein 16
02 / 218.11.80 • GENT Weg naar Aa 39 011 / 35 35 35 • GENT Holstraat 23 091 / 23 68 82
HASSELT Leopoldplein 40 011 / 22 73 90 • KORTRIJK Wandelingsstraat 29 056 / 21 04 42
LEUVEN Amerikalaan 3 016 / 22 85 82 • MENEN Koningstraat 5 056 / 51 44 13
OSTENDE Kaastraat 28 059 / 50 57 45 • TURNHOUT Kwakkelstraat 71 014 / 41 62 58

Of bel gratis (elke werkdag 10-17 u) naar
11.44.77 INFOLIJN JONGERENRECHTEN
Met initiatief van FJAC en GJP met de steun van RTT en Sociale Zaken

Gids therapeutische opleidingen 1991

Deze gids biedt een zo volledig mogelijk overzicht van wat er in Vlaanderen aan therapeutische opleidingen, trainings- en bijscholingsprogramma's en kennismakingscycli bestaat.

Bestellen kan door overschrijving van 400 Bfr. op rekeningnummer 446-4601041-83 van de Vlaamse Vereniging voor Geestelijke Gezondheidszorg, Kortrijksesteenweg 369, 9000 Gent, tel. 091/21.44.34, fax 091/21.77.25, met vermelding GTO91. Wie de gids zelf gaat ophalen betaalt 350 Bfr.

De problematiek van gelijke kansen voor meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs

In maart 1990 werd in opdracht van de Staatssecretaris voor maatschappelijke emancipatie, M. Smet, het actieonderzoek "Diversificatie van studierichtingen voor meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs" uitgevoerd door A. DEKETELAERE, o.l.v. Prof. R. VANDENBERGHE. (Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing van de K.U.Leuven).

De analysefase van dit actie-onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat de traditioneel zeer beperkte studiekeuze van de meisjes in deze onderwijsvormen niet alleen te wijten is aan de traditionele mentaliteit van van hun ouders. Een samenspel van structurele factoren, zoals het voortbestaan van aparte typische meisjes- en jonges(nijverheids)scholen, de concurrentie tussen deze scholen, de scheiding tussen jongens- en meisjesrichtingen die ook in de gemengde scholen bestaat, de beperkte studiekeuzevoorlichting, de onbekendheid met techniek en de onderwaardering van de technische beroepen, vormt het kader waarbinnen de traditionele studie- en beroepskeuzes van de meisjes bestendig worden. In de actiefase van het onderzoek zijn modelacties ontwikkeld die zowel in het beroeps- als technisch onderwijs kunnen worden toegepast om dit determinerend proces te doorbreken en meer ruimte tot ontplooiing te geven aan meisjes.

De modelacties gaan over de aanpassing van het opleidingsaanbod, de studiekeuzevoorlichting, de promotie en de sensibilisering rond de niet-traditionele opleidingen voor meisjes, de aanpassing van het schoolklimaat van de nijverheidsscholen aan de nieuwe meisjesleerlingen, en het voorbereiden van jongens en meisjes op een toekomst waarin gezin en buitenuitwerkzaamheid samengaan.

Twee publikaties:

- het onderzoeksrapport "Diversificatie van studierichtingen voor meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs", 1991, 74 p. + bijlagen. Te bestellen: INBEL, Kunstlaan, 3 te 1040 Brussel door overschrijving van 100 Bfr. op rekeningnummer 000-0014702-55 van INBEL, met vermelding van de titel;

- een brochure "Modelacties voor meisjes in het Technisch en Beroepssecundair onderwijs", 1991, 53 p.

Deze brochure kan besteld worden bij: Kabinet Maatschappelijke Emancipatie, Queteletplein, 7, 1030 Brussel, tel: 02/219.01.19.

De Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie

De onderzoeksgroep jeugdcriminologie van de K.U.Leuven houdt zich bezig met wetenschappelijk actief in de sector jeugdcriminologie, d.w.z. met problemen inzake jeugddeviantie, jeugdbescherming en Bijzondere Jeugdzorg. De afdeling maakt deel uit van de faculteit Rechtsgeleerdheid en werkt onder leiding van Prof. Lode Walgrave.

De leden van de onderzoeksgroep zijn actief in tal van vormen van maatschappelijke dienstverlening, zoals deelname aan werkgroepen en overleggroepen op praktijk- of beleidsniveau, organisatie van congressen, studiedagen, enz. Al deze activiteiten hebben geleid tot tal van publikaties. Enkele titels zijn: 'Algemene preventie in Vlaanderen. Naar een differentiatie in theorie en praktijk.', 'Methodiek van de preventieve projectwerking', 'Conflicthantering en bemiddeling: een theoretische handleiding bij de werking van de bemiddelingscommissies.', 'Sides, fans en hooligans. Voetbalvandalisme: feiten, achtergronden, aanpak.', 'Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid.', 'School en probleemgedrag. Kansen en risico's.', 'Eindevaluatie van de Outwardbound/Citybound-projecten voor maatschappelijke kwetsbare jon-

geren.', 'Jongeren en geweld. Een terreinverkenning.', 'De Brusselse migrantenrellen van mei 1991. Een jeugdcriminologische interpretatie'.

De onderzoeksgroep jeugdcriminologie heeft ook een uitgebreide documentatiedienst die bestaat uit onderzoekspublikaties, tijdschriftartikelen, licentiaatsverhandelingen, en boeken die betrekking hebben op jeugd en hun omgeving, jeugd delinquentie en de sociale reactie erop. Naast de mogelijkheid om de aanwezige informatie, die gethematiseerd en geautomatiseerd is, er op na te slaan, te kopiëren of uit te lenen, kunnen ook literatuurlijsten m.b.t. een bepaald thema opgevraagd worden.

Wie een publikatie wil bestellen of wie van de documentatiedienst wenst gebruik te maken kan voor meer informatie terecht bij: Marleen Lemmens, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Hooverplein 10, 3000 Leuven, tel. 016/28.52.77.

BOEKEN

Leerkracht: een luxe job? Tijdsbesteding van leerkrachten in het secundair onderwijs.

VAN HOOREWEGHE, B., DE WILDE, C.

Hoger Instituut voor de Arbeid, K.U.Leuven, 76 p. (200 Bfr.)

Aan leerkrachten werd gevraagd gedurende een week in een dagboek bij te houden hoeveel tijd aan voorafbepaalde types van activiteiten besteed werd.

Deze publikatie geeft een beeld van de tijdsbesteding van een gemiddelde leerkracht. Vervolgens wordt nagegaan in welke mate er verschillen optreden in functie van bepaalde kenmerken, zoals leeftijd, geslacht, statuut, enz.

Bestellingen: Hoger Instituut voor de Arbeid, E. Van Evenstraat, 2E, 3000 Leuven, tel. 016/28.33.20.

Leerkracht: een luxe job? Jobevaluatie bij leerkrachten secundair onderwijs.

VAN HOOREWEGHE, B.

Hoger Instituut voor de Arbeid, K.U.Leuven, 151 p. + bijlagen (425 Bfr.)

Dit rapport probeert de 'malaise' in het onderwijs in beeld te brengen.

Er wordt weergegeven hoe de gemiddelde leerkracht tegen het leeraarsambt aankijkt.

Vervolgens wordt nagegaan of hierbij verschillen optreden in functie van een aantal kenmerken, zoals het geslacht, de leeftijd, enz. Tenslotte wordt onderzocht in welke mate de appreciatie van arbeidsvoorwaarden, -omstandigheden en -verhoudingen een verklaring biedt voor het al dan niet boeiend of belastend vinden van de job, het hebben van psycho-somatische klachten en het uitkijken naar ander werk.

Bestellingen: Hoger Instituut voor de Arbeid, E. Van Evenstraat, 2E, 3000 Leuven, tel. 016/28.33.20.

Problemen op school.

Mogelijkheden voor hulpverlening

DEMUYNCK D.

Leuven, Garant, 1991, ca. 150 p., 520 Bfr.

In een eerste hoofdstuk analyseert de auteur de diepere gronden van schoolproblemen. Daarbij stoot men onvermijdelijk op het interactiespel tussen jongere, gezin en school. Het tweede hoofdstuk besteedt aandacht aan de complexe organisatie van het hedendaags onderwijs, zoals die ongunstig kan inwerken op jongeren die uit zichzelf of door gezinsomstandigheden al kwetsbaar zijn. Vaak is 'van kwaad tot erger' daarvan een logisch gevolg. In het derde en vierde hoofdstuk tenslotte wordt aangegeven welke specifieke hulp kan geboden worden - tot een derdelijns-hulp. Daarbij presenteert de auteur ook een concreet begeleidingsmodel.

Relaties en seksualiteit.

Bemiddeling en hulpverlening, voorlichting en opvoeding, Opleiding, beleid.

Inzake leefvormen, gezin, huwelijk en echtscheiding, seksualiteit, vruchtbaarheids- en zwangerschapsproblematiek.

DUMON W., DENEFFE, C.
G.I.D.S., Leuven, 1991, 245 p.

Dit jaarboek (1991) geeft een systematisch overzicht met samenvattingen van recente tijdschriftenartikelen. Het bevat ruim 600 referenties en Nederlandstalige samenvattingen over bemiddeling en hulpverlening, voorlichting en opvoeding, opleiding, beleid... Het richt zich dan ook in de eerste plaats naar diegenen die actief betrokken zijn in de hulp- en dienstverlening op dit terrein, zowel in de therapie als in het vormingswerk in de ruime zin.

Dit jaarboek kan besteld worden bij : G.I.D.S., E. Van Evenstraat, 2 B, 3000 Leuven, tel. 016/28.30.47.

Intelligentie, intelligentiemeting en leerprocessen

DUDAL, P. en WILLEM, G., (eds)
Brussel, Caleidoscoop, CSBO, 1991, 236 p., 530 Bfr.

Deze publikatie bevat de volledige teksten van de referaten gehouden op het gelijknamig tweedaags congres, georganiseerd door Caleidoscoop op 22 en 23 februari 1991. Dit congres had tot doel de twijfeltoestand rond intelligentie en het gebruik van intelligentiest duidelijk uit te tekenen. Aan een aantal deskundigen werd gevraagd een kritische analyse te geven van de recente pogingen die werden aangewend om zowel de theorievorming als de meetprocedure vernieuwende impulsen en inhouden te geven.

Er werden een 10-tal teksten opgenomen, o.m.

- het intelligentieconcept en zijn waarde voor het onderwijs (P. Van den Broeck)

- intelligentie : recente visies en oude problemen (P. De Boek)

- intelligentie, leergeschiktheid en leertests (J. Hamers en A. Ruijssenaars)

- intelligentie en motivatie als onderling afhankelijke variabelen (W. Lens)

- wat hebben migranten kinderen aan hun cultuur (F. Erkens)

- hoogbegaafdheid en schoolse omvang (R. Parmentier)

Te bestellen : CSBO, Lemonnierlaan, 129 bus 5, 1000 Brussel.

Het kind centraal

MATTHIJS F.
Leuven, Garant, 1991, ca. 110 p., 390 Bfr.

Dit boek is bedoeld om mensen die met opvoeding bezig zijn weer te laten vertrekken vanuit hun eigen mening, vanuit hun eigen gevoel en persoonlijkheid. Opvoeding kan slechts harmonisch verlopen in een sfeer van zelfvertrouwen en wederzijds vertrouwen, respect en management.

Door de voorbeelden en oefeningen is dit, vooral op de praktijk afgestemde boek, ook bruikbaar om de eigen visie op opvoeding concreter te maken en hierover van gedachte te wisselen met andere ouders en opvoeders.

Gast, ouder en omvang organisatie en contactvormen

HOEX, J.,
Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW), Utrecht, 1991, ca. 140 p.

In dit boek wordt de relatie aangetoond tussen kwaliteit en continuïteit en de contactvormen waarmee de uitvoerders van de groep aan het bureau verbonden zijn.

Deel I is een historische schets waarin de stilzwijgende vanzelfsprekendheden worden blootgelegd en vervolgens de twee meest voorkomende contactvormen worden beschreven. Deel II beschrijft de organisatie op basis van 'de overeenkomst tot het verrichten van enkele diensten', gebaseerd op praktijkmateriaal van een groot aantal Nederlandse gastouderbureaus. Aan deel II ligt een variant op de uitzendovereenkomst ten grondslag, zoals aangepast en gehanteerd bij de Stichting Uitbreiding Kinderopvang te Amsterdam. De delen zijn los van elkaar te lezen en behandelen de mogelijkheden voor praktische uitvoering, beschreven in termen van het opzetten van de totale voorziening, het bureau zelf en de te hanteren procedures.

Te bestellen : NIZW/Haeghepoorte, Den Haag, bestelnr. E. 4094, girorekening 93326, prijs : 22,5 gulden.

Een huis tussen school en thuis. Een praktijkmodel voor buitenschoolse opvang bij gastouders.

VERMEULEN, A.,
NIZW, Utrecht, 1991, ca. 100 p.

Het boek behandelt de mogelijke inhoudelijke en organisatorische gevolgen voor het gastouderbureau en schetst de pedagogische kenmerken en mogelijkheden van gastouders met schoolkinderen. Voorlichting aan vraagouders en de wijze van werven, voorbereiden en begeleiden van gastouders komen uitgebreid aan de orde. Ook overwegingen bij een combinatie van leeftijdgenoten bij de gastouders thuis worden beschreven. De inhoud is gebaseerd op de ervaringen van een proefproject.

Te bestellen : NIZW/Haeghepoorte, Den Haag, bestelnr. E 40932, girorek. 93326, prijs : 19,5 gulden.

Het lege nest

VERANNEMANS, C.,
Leuven, Kritik, 1991.

Het verhaal van Christa Verannemans begint in het voorjaar van 1974 en vindt pas een einde in het schrijven van dit boek. Zij en haar man droomden van veel kinderen krijgen, maar hun nest bleef leeg, ook na jarenlange moeite en inspanning. Na de stille slag tegen de eigen teleurstelling en het onbegrip van buitenaf, besliste het echtpaar een binnelandse baby te adopteren. Maar sommige adopties blijken, ondanks de totale inzet van de ouders, niet zo'n romantisch verloop te kennen als meestal verwacht wordt. Met het opgroeien van het kind rezen steeds meer problemen die het gezin dreigden ten gronde te richten en die door buitenstaanders opnieuw nauwelijks erkend en begrepen werden. Na jarenlange gezinsbegeleiding wordt het kind tenslotte in een tehuis geplaatst.

Uithuis geplaatst en dan ?

KUMMELING, J.,
Baarn, Nelissen, 1991

Ongeveer tienduizend kinderen worden jaarlijks in een internaat geplaatst. Al of niet gedwongen. De uithuisplaatsing betekent dat er tussen ouders en kind afstand ontstaat. Jozef Kummeling, directielid van een Centrum voor Jeugdhulpverlening in Lochem, is de pionier van de zogenaamde contextuele jeugdhulpverlening. Zijn ideeën vormen de basis van recente koerswijzigingen in veel internaten, waarbij de verbintenis tussen ouders en kind als uitgangspunt dient. Kern van zijn gedachten is : ondanks de pedagogische onmacht van ouders blijft het streven om de ouders hun effectieve binding met het kind, en andersom, te laten behouden. Uithuisplaatsing zet ouders net buitenspel. Voor groepsleiders betekent deze keuze een omslag in dagelijks handelen.

Dit boek biedt een overzicht van de manier waarop Kummeling deze inzichten naar de praktijk toe vertaalt.

Gebruik van residentiële jeugdzorg. Een waagstuk als diagnostisch vraagstuk.

KNORTH E.J. (Red.)
Leuven, Garant, 1991, ca. 90 p., 365 Bfr.

Dit boek bevat bewerkte bijdragen van een studiedag die georganiseerd werd door het Advies- en Begeleidingsbureau voor Jeugdhulpverlening te Lochem en de Vakgroep Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit te Leiden, voor vertegenwoordigers van ambulante en residentiële hulpinstellingen. Het boek is bestemd voor een ieder die te maken heeft met psychosociale diagnostiek in de jeugdhulpverlening en voor gebruik in opleidingen (universiteiten en hogescholen), die zich richten op deze sector van de hulpverlening.

Welzijn, cultuur en management

Leuven, Ced. Samson, 1991.

Management is niet langer een begrip dat uitsluitend in de commerciële sector thuishoort. Ook in de non-profitsector moet gemanaged worden hoewel de klemtoon er anders ligt. Stilaan heeft men vanuit de non-profit een geheel eigen visie op management uitgebouwd. In dit boek vindt men het 'management antwoord' dat aansluit bij de toekomstperspectieven in de welzijns- en cultuursector.

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. 016/28.52.37.

ASLK: 001-2064133-49.

LIONS-QUEST EUROPA

Leefsleutels voor Jongeren

Jonge tieners moeten nog erg veel ervaringen voor de eerste keer meemaken. Dat maakt hen onzeker, geeft hen het gevoel dat zij geen vat hebben op de samenleving, maakt hen ook kwetsbaar. Wat doen zij op deze wereld, waarvoor zijn zij hier? Indien zij op deze vragen geen antwoord vinden of indien het antwoord hen erg benauwt, dan vluchten zij misschien in negatief of zelfvernietigend gedrag, in alcohol en andere drugs.

Elke vorm van drugverslaving is een vlucht voor problemen, stelden hulpverleners vast. Vaak vonden zij de bron, de oorzaak voor het vluchtgedrag, op een vroege leeftijd, in die jaren waarin de onzekerheden en de twijfels voor de pre-adolescenten groot waren.

Quest ontwierp een programma om jonge mensen te helpen het hoofd te bieden aan de moeilijkheden die zij ondervinden. **Leefsleutels voor Jongeren** is een lessenspakket gericht op leerlingen tussen 10 en 14 jaar.

Het Engelse woord Quest (Queeste in het Oud-Nederlands) betekent: zoektocht. Leefsleutels voor Jongeren bestaat in elf talen en in veertig landen. Meer dan 1,2 miljoen leerlingen in ruim 16.750 onderwijsinstellingen gebruiken het programma. Het is de vrucht van research en ontwikkeling door psychologen, leerkrachten, sociologen, artsen, welzijnswerkers.

De wijde verspreiding van dit programma is mogelijk door de samenwerking met de internationale Lions service club. In België wordt "Leefsleutels voor Jongeren" bovendien financieel ondersteund door de Stichting G. Dankzij deze voorwaarden kan het lesprogramma aangepast, geëvalueerd worden en gerealiseerd zonder noemenswaardige kosten door de school, leerkrachten of ouders.

Voor meer informatie en documentatie: Stichting G, Mevr. Claire Timmermans, Generale Bank, Warandeborg, 3 te 1000 Brussel, tel.: 02/516.21.39.

DE KONING BOUDEWIJNSTICHTING

Toen de Natie hulde wou brengen aan haar Vorst, voor Zijn vijftienvijftig jaren inzet en leiding, heeft de Koning de wens uitgesproken dat een stichting in het leven zou worden geroepen die ten dienste zou worden gesteld van de bevolking. Dit was in 1976.

Sindsdien is de KONING BOUDEWIJNSTICHTING uitgegroeid tot een ontmoetingsplaats voor vele mensen en een forum voor nieuwe ideeën. Door de omvang van haar doelstelling wordt de Stichting geconfronteerd met alle fundamentele problemen die eigen zijn aan onze moderne samenleving: de strijd tegen de armoede, de solidariteit met probleemgroepen, de instandhouding van het cultureel onroerend erfgoed, de bescherming en het beheer van de leefomgeving...

Zij zet ook toekomstgerichte studies op rond thema's als de economische ontwikkeling, de toekomst van de sociale zekerheid en de gevolgen van onze demografische evolutie.

In het kader van de viering van de koninklijke verjaardagen in 1990 en 1991 werd zij belast met nieuwe opdrachten: de vorming van de jeugd en de contacten tussen de gemeenschappen van ons land.

In haar derde sociaal programma (1989-1995) heeft de Stichting ondermeer het onderwijs als prioritair actie-domein gekozen, niet enkel omdat problemen van marginalisering vaak reeds hier hun oorsprong vinden, maar evenzeer omdat het onderwijs een sleutelrol kan vervullen in een preventieve strategie van armoedebestrijding.

De Koning Boudewijnstichting rekent op de steun van allen die zich in een geest van solidariteit willen inzetten voor de toekomst van ons land.

Ook U kan helpen door uw steun over te maken op PCR 000-0000004-04 van de Stichting.

Een gift van 1.000 BF of meer is fiscaal aftrekbaar.

KONING BOUDEWIJNSTICHTING

Brederodestraat 21 - 1000 Brussel

Tel. 02/511.18.40.

INHOUD

Schoolopbouwwerk : Een nieuw perspectief op samenwerking tussen school, buurt en gezin ? <i>L. Vandormael</i>	p. 3
Dyslexie : een zaak voor begrip en geduld <i>J. Tallon</i>	p. 7
Leefsleutels voor jongeren <i>Y. Drieskens</i>	p. 11
City Bound, "De grootstad als leer- en experimenteerruimte" <i>V. Poels, C. Van der Voort</i>	p. 13
Katern "Spiegeltje, Spiegeltje aan de wand..." Meisjes in maatschappijkritische romans <i>M. Demoor</i>	p. 18
Over studerende jongeren, hun ouders en het O.C.M.W. <i>M. Bouverne-De Bie</i>	p. 22
Alcohol en drugpreventie op school : coördinatie gewenst <i>M. Staelens</i>	p. 25
Wetwijs Basiseducatie voor laaggeschoolde volwassenen - het netwerk van centra voor basiseducatie <i>W. Govaerts</i>	p. 29
Het Schoolreglement <i>J. Tallon</i>	p. 29
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 31