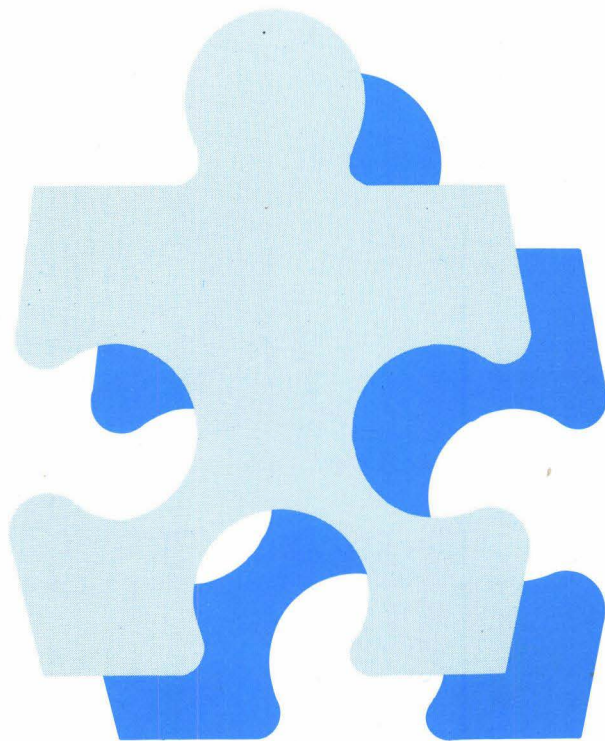


WELWIJS

verschijnt 4 × per jaar, jaargang 4, nummer 1, maart 1993

Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk



STICHTING · G


Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie :

Maria Bouverne-De Bie (voorzitter) - Marijke Declair - Maria Eykerman - Hugo Sacreas
- Jan Tallon - Laurent Thijs - Bart Vandecasteele - Bea Vandewiele - Nicole Vettenburg
- Katleen Walravens.

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 :

Mevr. W. Demeester - De Meyer, Vlaams minister van Welzijn en Gezin.
De Heer L. Van den Bossche, Vlaams minister van Onderwijs.

Financiële ondersteuning voor de katern 'meisjes-emancipatie':

Mevrouw M. Smet, minister belast met het beleid voor gelijke kansen voor mannen en vrouwen.

Logistieke ondersteuning :

Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

Nazicht drukproeven :

Lieve Goris

WIE SCHRIJFT... HEEFT ER HET RADEN NAAR

Drugs? en dan?

Een aantal jaren geleden belde er thuis een jongen aan met wie ik destijds, als leraar, een vertrouwensrelatie had opgebouwd. Nu was hij aan de drugs en hij riep mijn hulp in. Omdat ik hoegenaamd niet bevoegd was het probleem te behandelen, ging ik met hem naar een vriend die maatschappelijk werker was en gespecialiseerd in de 'warme opvang' van drugverslaafden. Hij hielp de jongelui, zonder dat hij daarbij het gerechtelijk apparaat inschakelde.

Ik schreef het verhaal van die bewuste jongen neer in mijn boek 'Dit moet ik je vertellen'. Het boek werd tweemaal bekroond en de jongelui waren er gek van. Tot ik op zekere dag een briefje kreeg van een jongeman: Ik citeer:

– 'Ik las je boek en herlas het. Ik vond het mooi, ik kicke erop. Ik las ook 'De vier vrijheden van Hanah B', 'Christiane F.', 'De moeder van David S', enzovoort. Ik wist toen nog niet dat ik er middenin zou gaan zitten. Voor de kick wilde ik gebruiken, ik wilde erbij, ik wilde weg van alles en vooral wilde ik wat aandacht en wat warmte. Ik heb het daar niet gevonden, evenmin in de psychiatrie. Ik heb zelfmoord willen plegen, mezelf kapot maken... en ik ben in de Drugvrije Therapeutische Gemeenschap beland. Ik ben er anderhalf jaar gebleven, heb het programma uitgedaan en zit nu in een re-entry-fase, t.t.z. een overgang van deze gemeenschap naar het werkelijke leven. Mijn probleem was niet het druggebruik, maar het zat veel dieper: alleen zijn, geen contact hebben, 't gevoel dat ik niks waard was.... Weinig boeken, géén zelfs, vertellen wat er precies gebeurt wanneer iemand daadwerkelijk beslist ermee te stoppen...' (Einde citaat).

Het zette me aan het denken en ik vroeg me af of ik er wel goed aan deed over drugs te schrijven. In hoeverre werkt het de mythologie die rond het onderwerp bestaat in de hand? Daarom trok ik naar het C.A.D. in Hasselt, waar ik bereidwillig te woord werd gestaan door het hoofd, Marcel Vanhex en mevrouw Mariette Vanderstraeten, preventie-werkster. Ze stelden mij meteen gerust. Je kunt je hoofd niet in het zand steken en doen of de problematiek niet bestaat. Het is dus duidelijk dat er over gepraat, geschreven en gediscussieerd wordt.

Preventie

Volgens Mariette Vanderstraeten is er een evolutie in de preventiemethoden.

– In eerste instantie hield men het bij waarschuwen: 'Kijk eens wat er allemaal kan gebeuren als je drugs gebruikt.' Na verloop van tijd bleek dat deze methode hoegenaamd niet werkte. De jongeren werden immers geconfronteerd met medische problemen. Daar



hadden ze geen boodschap aan. Het zou hen niet overkomen en daarbij was het hen een zorg wat er in een verre (?) toekomst met hen zou gebeuren. Er werd voorbijgegaan aan hun huidige behoefte. Hoe erbij horen, hoe maak ik me waar.

– In een tweede fase spitste het preventieve beleid zich toe op de kennis. Het was belangrijk dat de jongelui precies geïnformeerd werden over het produkt. Maar ook dat had niet het gewenste effect. Zelfs de combinatie van de twee methoden was niet van die aard om resultaten te boeken. Je kent bijvoorbeeld het effect van alcohol, je bent gewaarschuwd omtrent de gevaren, en toch stap je onder invloed in de wagon...

Daarom werd geopteerd voor de derde fase:

- De geïntegreerde aanpak. Mariette Vanderstraeten nam als voorbeeld een fictieve 'Jan'. Jan is ge-waarschuwd, is geïnformeerd over het probleem, maar Jan heeft ook een familie. Hoe zit het daarmee? Heeft hij een goede relatie met zijn ouders? Jan heeft vrienden. Hooft hij erbij of hoe kan hij erbij gaan be-horen? In welk sociaal milieu leeft Jan. Is hij mi-grant? Is hij werkloos? Hoe gaat het met hem op school?... Kortom, Jan is complex en je kunt niet één puntje uit zijn leven lichten en dat los van het andere gaan behandelen. Jan moet geïntegreerd worden aan-gepakt.

Voorwaarden

Er zijn wel een aantal voorwaarden vereist.

- Geboden en verboden hebben geen enkele zin. Zij worden immers van buitenaf opgelegd en houden geen rekening met de eigen identiteit.
- Een geïntegreerde aanpak zoekt aansluiting bij de leefwereld van de betrokkene. Dat impliceert dat ook de omgeving in het proces betrokken wordt. Het houdt ook een aantal vragen in bij de aanvaarde genotsmiddelen. Als je ongelimiteerd kunt genieten van snoep, televisie, tabak, choco... leer je nooit 'nee' zeggen. De stap van aanvaardbare genotsmid-delen naar onaanvaardbare is dus niet zo groot meer. De preventie begint bij het dagelijkse getole-reerde genieten. Wanneer het fanatiek wordt, moet je kunnen 'nee' zeggen. Vanzelfsprekend speelt de opvoeding hierbij een belangrijke rol.
- Een geïntegreerde aanpak is nooit een eenmalig feit. Hij maakt deel uit van een opvoedingsproces.
- De omgeving (ouders, leerkrachten, vrienden, lei-ders van de jeugdbeweging) moet bereid zijn z'n ei-gen gedrag en normen te evalueren. Als de leiding van een jeugdvereniging er prat op gaat veel pinten te kunnen pakken, moet zij zich afvragen in hoever-re zij geloofwaardig is de jongelui te stimuleren om af te zien van andere drugs.

Zekerheden

M.V.: Een aantal jaren terug had je religieuze zeker-heden. Vanuit die hoek werden een aantal waarden gepromoot: je moest sober zijn, matig zijn... Nu de religie niet meer zo scoort, vervalt dit soort motive-ring.

'Waarom zou ik geen XTC gebruiken? Ik kan me daarmee uitleven, ik kan er plezier aan hebben, ik kan beter iemand versieren. Ik doe er toch niemand kwaad mee?'

Wat stel je daar preventief tegenover?

M.V.: Ik denk dat het waardevol is dat de autoritaire opdringerigheid is weggefallen. Maar in deze situatie vraagt het meer energie, meer inzet vanuit de mensen zelf, vanuit de eigen moraliteit. Die is potentieel aan-wezige. Het vraagt evenwel ook een ontwikkelingspro-ces. Vroeger kregen wij een autoritair referentiekader aangeboden; het kan niet dat wij van vandaag op morgen horen: nu moet iedereen maar voor zichzelf weten, voelen, uitmaken wat wel of niet kan. Zo werkt

dat uiteraard niet. Dit moet men een stuk ontwikke-len: leren omgaan met moraliteit. Op gebied van onderwijs moet men daar veel meer bewust mee bezig zijn, het probleem niet in de marge laten, want dan krijg je ontsporingen. Er moet een actieve begeleiding zijn waarbij de wet, het omgaan met vreemde cultu-ren, de seksualiteit en noem maar op, aan bod komen. Maar waar wordt met de jongeren nog een stuk weg afgelegd om deze zelfstandigheid te ontwikkelen?

Vindt u het opportuun als een soort drugbeleid in het schoolreglement wordt opgenomen?

M.V.: Ik vind het evident dat het erin staat.

M. VDS: Als je spreekt over het beleid op school, kun je daar een drietal dingen in onderscheiden:

- eerst en vooral heb je de informatie en de voorlich-ting. Niet alleen naar de leerlingen, maar ook naar directie en leerkrachten toe;



- in tweede instantie heb je vroegsignalering zodat je op tijd het probleem kan herkennen en erkennen en ook weet wat je er mee gaat doen. Het mag niet zijn dat een of andere vertrouwensleerkracht ermee blijft zitten, maar dat hij of zij ook de kanalen kent van b.v. inschakeling van het medisch schooltoezicht, van het PMS-centrum;
- in derde instantie is een goede reglementering nodig, die voor iedereen duidelijk is en die ook gemotiveerd is.

M.V.: Het reglement moet steunen op een zekere maatschappelijke consensus, zoniet gaat men het ontwijken en vindt men allerhande manieren om daaraan te ontsnappen. Het voorbeeld is daarbij van kapitaal belang.

De preventie wordt voor een heel stuk bepaald door het feit hoe je als ouder of leerkracht zelf tegen de dingen aankijkt. Het C.A.D. hier in Hasselt bestaat vijfendertig jaar. Ik zou met u de fichenbak kunnen doornemen. Hoe dikwijls dat we dezelfde namen doorkrijgen: van vader op zoon, van zoon op dochter... van generatie op generatie. Dat zijn toch geen toevalligheden. Wil je goede preventie gaan doen op school, in een bedrijf, in een jeugdbeweging, begin niet met de jonge gastjes. Begin met de leiding, met de directie, met de leerkrachten.

Heb je het gevoel dat de scholen er voldoende op inspelen?

M.V.: Ik voel dat daar verandering in komt. Ten goede.

Behoren boeken, films, theater, e.d.m. ook tot de geïntegreerde aanpak?

M.V.: Ik denk het wel. Er zijn een aantal mensen die op de wip staan, voor wie er alleen maar een druppel nodig is om de balans naar één of andere kant te laten doorslaan.

Mythologie

M. VDS: Vergelijk het met spotjes op T.V.

M.V.: We moeten ophouden met de drugproblematiek voor te spiegelen als iets bijzonders. Het is een probleem zoals er andere zijn. Als men het probleem op een voetstuk gaat plaatsen, wordt het een aantrekkingspool voor een aantal jongelui. Daar moet je preventief voorzichtig mee zijn. Daarom zijn wij ertegen dat men getuigenissen komt afleggen. Het is heel klassiek dat men iemand komt laten praten over alles wat hij heeft meegemaakt. Een aantal jongelui vinden dit afschuwelijk en zullen er nooit aan beginnen: maar die hadden dat toch nooit gedaan. Voor een aantal anderen echter staat daar iemand waarvan ze kunnen zeggen: 'Kijk es wat 'n kerel, die heeft wat van het leven gezien, die heeft wat meegemaakt en nu staat hij daar toch maar vooraan in de klas'. Ze kijken naar hem op. Vermijd dat mythisch beeld. Een voorbeeld.

Ik kreeg een telefoontje van een juf. Een van haar leerlingen had haar toevertrouwd dat ze drugs gebruikte. Ze spoot. Ze had voordien ook nog een zelfmoordpoging ondernomen en er waren nogal wat problemen allerhande. Toen ik aan die lerares voor-

HET PROBLEEM
IS NIET ZOZEER



DAT DRUGS
NIET GEZOND
ZIJN



MAAR DAT MEN
ER NOOIT GENOEG
KAN VAN KRIJGEN.



stelde meer bijzonderheden te vragen seinde ze me enkele dagen later een aantal dingen door over drugs die kant noch wal raakten. Zo 'spoot' ze hasj. Dat kostte achthonderd frank en ze liet ook verstaan dat ze zich prostitueerde om aan geld te geraken. Iemand met wat kijk op het probleem doorprikt die situatie meteen. Maar geef zo'n kind de kans nog iets meer op te steken, dan gaat ze experimenteren. Zij wil daar haar identiteit gaan halen. Ik heb het probleem heel ernstig genomen en heb de juf aangeraden contact op te nemen met het PMS-centrum.

Ik zou dan een beetje bang zijn als leerkracht.

M.V.: Leerkrachten kunnen altijd contact opnemen met bevoegde diensten. Zij zijn specialisten in pedagogische en psychologische aanpak. Als ze dan de juiste informatie rond het probleem krijgen doorgespeeld, kunnen ze fantastisch werk leveren.

En de jongelui als ze met een probleem zitten?

M.V.: Als de omgeving vroegtijdig de signalen herkent die ze uitzenden, kunnen ze geholpen worden. Zij kunnen zelf ook contact opnemen met verschillende diensten, of een vertrouwenspersoon doet het voor hen. Belangrijk is dat ze praten met iemand die hen ernstig neemt en bereid is om hen te helpen.

Een winkeltje met drugs?

Je hoort stemmen opgaan die pleiten voor het legaliseren van drugs.

M.V.: Iedere drug, houdt risico's in. En het hoort dat je de maatschappij ten aanzien van die drug beschermt. Die bescherming kan erin bestaan dat die drug gewoon niet meer in de handel komt. Of dat de handel beperkt wordt.

U herinnert zich het CB-effect (het seinen van radio-amateurs). Dat was illegaal. Er waren er in Limburg ongeveer een duizendtal in de ether. Toen werd het gelegaliseerd. Gevolg? Het werd een explosie. Je kon geen autoradio of televisie meer aanzetten of je kreeg seinen door van CB-ers. Hoe is de situatie nu? Je hoort er niet meer van. Waarschijnlijk is het aantal ongeveer even groot als voor de legalisering.

Als je nu bijvoorbeeld soft drugs gaat legaliseren, voorspel ik een spectaculaire boem. De vraag die zich stelt: in welke mate gaat nu hetzelfde gebeuren als wat met onze CB-toestellen gebeurde? Zakt het gebruik na de boem weer naar het niveau van destijds? Daarvoor ben ik een beetje bang omdat uiteindelijk een CB-toestel iets anders is dan een verslavingsmiddel. Ik verwacht me sowieso aan een terugval, maar met toch een groter gebruik dan het oorspronkelijk het geval was. Toch zeg ik niet definitief nee tegen legaliseren. Legaliseren is geen kwestie van principe, maar een kwestie van opportuniteit. Wat biedt in de gegeven omstandigheden het meeste voordeel voor het welzijn en de volksgezondheid? Het kan dus best zijn dat op zeker ogenblik het illegale zo'n problemen geeft dat legaliseren de schade zou beperken. Er zijn zeker in ons land argumenten om aan het legaliseren van soft drugs te denken. Ik vind dat men dat tenminste moet voorbereiden. Vroeg of laat zullen we daar toch naartoe gaan. Wat de andere drugs betreft, zie ik dat niet direct zitten. Ik wil vooral vermijden wat er in Nederland gebeurt. Je hebt daar een lange strijd gehad tegen de illegaliteit. Dan breekt de barrière en kan plotseling alles. Dat mag nooit gebeuren. Als wij van het illegale komen, mogen we niet klakkeloos naar een legalisering gaan maar naar een zeer strikte reglementering. Dat vraagt een ernstige voorbereiding. Het is gevaarlijk tegen drugs alleen maar oorlog te voeren. Dat gebeurt b.v. in Amerika en ik vrees dat men daar die oorlog gaat verliezen. En dan? Binnen het congres in de V.S. gaan trouwens meer en meer stemmen op voor legalisering. In Nederland heeft men nu spijt van de drastische ommekeer. Ze hebben de legalisering niet gereguleerd. In sommige koffieshops zijn het ongereputeerde elementen die de zaak runnen. Zo kom je van de regen in de drup.

Besluit

Drugpreventie heeft op de eerste plaats iets te maken met de omgeving, met de maatschappij. Als het daar fout zit, kan het individu slachtoffer worden. Dat slachtoffer kan willoos zijn, maar potentieel is er bij iedereen een kiem van zelfstandigheid en weerbaarheid aanwezig. Waarschijnlijk kan het individu niet alleen optornen tegen de wereld rondom hem of haar. Een boek schrijven, zoals ik heb gedaan, is alleen



maar een kleine schakel in de geïntegreerde aanpak. Spreken over het probleem met mensen die het goed met je menen, is belangrijk. Je kunt ook altijd terecht bij deskundigen die op de hoogte zijn van de problematiek, voor wie het een dagelijkse taak is intens bezig te zijn met het fenomeen. Als je aan drugs verslaafd bent of je loopt het gevaar er aan verslaafd te worden, ben je immers niet alleen. Duizenden voeren dezelfde strijd. We geven hieronder een telefoonnummer waar je terecht kan als je in de problemen zit. Het is het nummer van het Centrum voor Geestelijke Gezondheidszorg: 091/33.50.99. Daar kan men je het nummer doorspelen van een hulpcentrum, dicht in jouw omgeving.

René SWARTENBROEKX,
Trosheidestraat 11
3600 GENK

MIJN KIND, SCHOON KIND ???

Enkele eigenzinnige kanttekeningen bij ouderavonden vanuit de lerarenpraktijk

Wanneer je het onderwerp 'oudercontacten' onder leraren aansnijdt, krijg je slechts schampere opmerkingen of pittige anecdotes te horen. Niet anders vergaat het je bij vele ouders van schoolgaande kinderen: waartoe is dat nodig? Het leidt toch tot niets? In het koor van critici zingen de leerlingen zelf ook mee. Ze vinden het maar beroerd dat hun ouders achter hun rug met hun leraars kletsen. Ze aanzien het al gauw als een inbreuk op hun privacy. Is er dan niemand gelukkig met deze in toch wel alle scholen georganiseerde avonden? Toch wel! Zij die ze inrichten: de directies. Zij lijken deze vorm van public relations tot een vast onderdeel van hun marketingstrategie verheven te hebben en begrijpen geenszins de wrevel van hun lerarencorps voor hun 'ouderavonden'.

Ergernis alom dus! En dat zou mijns inziens helemaal niet hoeven, indien we een aantal ingebakken misverstanden in verband met de relaties van de ouders ten opzichte van de school wegnemen.

Op vele scholen beperkt het oudercontact zich op alle onderwijsniveaus tot ouderavonden waarbij men de klas- of vakleeraar gedurende een klein kwartiertje kan spreken. Dat lijkt me een totaal zinloze bedoening aangezien hier geen rekening wordt gehouden met de grote verschillen tussen basisschool, middenschool en bovenbouw. Wat een zinvolle manier van praten is voor de ene, is dat lang niet voor de andere.

Spontane contacten

Het heeft weinig zin oudercontactavonden voor ouders van kleuters in te richten: de kinderen worden immers nog dagelijks gebracht door ouder of grootouder. Er is meestal tijd voor een praatje. Een kind op die leeftijd is bovendien nog heel spontaan en vertelt gemakkelijk iets over het thuismilieu. Ouders participeren er graag in de vorm van begeleiding tijdens uitstapjes, of ze zijn leesmoeder (-vader). Er worden grootoudersfeestjes ingericht en dergelijke meer.

De dagelijkse zorg...

In de basisschool echter moet leerlingenbegeleiding veel intenser aan bod komen: leraren van de basisschool zijn daarom doorgaans veel geïnteresseerder voor het milieu van hun pupillen dan hun collega's van de middelbare school. Gezien de impact van de sociale situatie als gezinssamenstelling, de woon- en leefomstandigheden en het taalgebruik thuis op de schoolprestaties van het lagere-school-kind, zijn intense contacten tussen leraar en ouders wenselijk. En omgekeerd is het niet te verwonderen dat de ouders die man of vrouw wil leren kennen die een heel grote invloed op hun kind heeft: de 'meester' oefent nog echt gezag uit over de jonge kinderen; hij is iemand waar ze naar opkijken, wiens woorden evangelie zijn. Vergeten we ook niet dat de ouders meebeslissen of hun kind naar de volgende klas gaat. Kinderen op die leeftijd moeten ook nog vaak geholpen worden bij huistaak en lessen leren. Dat vergt informatie naar de ouders toe wat leerplan en werkmethode betreft. Dit is een heel programma dat moeilijk tijdens een gewone ouderavond kan gerealiseerd worden. Regelmatig contact lijkt meer aangewezen of alternatieve vormen zoals huisbezoek. Over de methode van de klasleeraar en de school wordt op vele scholen een informatieavond ingelegd.

De 'apejaren'...

In de middenschool liggen de zaken alras anders. Van overleg en samenspraak over dagdagelijkse 'kleine' zorgen ontaardt het gespreksonderwerp gauw tot conflictstof. Het zijn de jaren van de schelmenstreken en vaak ernstiger puberale aberraties. Mede hierdoor maar ook door het niveau van de leerstof komen in deze fase de eerste zware schoolontgoochelingen voor.

In de bovenbouw liggen de problemen alweer op een ander vlak: we hebben hier met jonge volwassenen te maken, waarop betutteling en sanctionering slechts een averechts effect hebben. Ze verzetten zich gauw wanneer hun intiem leven openbaar wordt gemaakt, zij het door een PMS-medewerker of hun eigen ouders. De problemen situeren zich op totaal andere terreinen dan voor basis- en middenschool: centraal staan de relationele problemen van de leerling en diens latere studiekeuze.

Beleefdheidsbezoek

Geloven dat dergelijke problemen met een ouderavond opgelost raken, getuigt van een verregaande naïviteit of blindheid. Oudercontacten draaien in de praktijk uit op beleefdheidsbezoekjes van ouders van leerlingen zonder leer- en gedragsmoeilijkheden. En de anderen... die komen niet. Dat is zowat de meest geformuleerde klacht van leraren.

Indien ouderavonden alleen dienen tot het uitwisselen van enkele beleefdheden, kan men beter uitkijken naar alternatieve vormen van samenkomen zoals opendeurdagen, schoolfeestjes enz. Het gaat er veel gezelliger aan toe en de tijd wordt er niet beperkt tot tien minuten! Als leraar verwacht je trouwens niet zozeer het bezoek van de ouders, dan wel een regelmatige medewerking het hele jaar door. Een door de ouder ondertekende agenda en een voor diezelfde

dag niet gemaakte taak zeggen veel meer over de leer-situatie dan een vrijblijvend gesprek met de betreffende ouder.

Fair play

Een kies punt in deze discussie ! Als leraar moet het me van het hart dat vele ouders het spel niet altijd correct spelen. Het schoentje nijpt al in de lagere school waar veel ouders het, naar ik mag aannemen, deskundig en na veel overleg en in het belang van het kind genomen negatief eindadvies stelselmatig naast zich neerleggen. Wanneer van overzitten gesproken wordt, zoekt men zijn heil in allerlei uitvluchten zoals : hij had gezondheidsproblemen dit jaar, hij is al zo groot, hij zal zijn vrienden missen, enz. De gevolgen ziet men mijns inziens in het eerste jaar van de middelbare school waar heel wat van die kinderen fataal door de mand vallen.

In die middelbare school ontmoet ik vaak ouders die blijkbaar alleen geïnteresseerd zijn in het al of niet slagen van hun zoon of dochter. Niet in de manier waarop. Met dat doel dekken zij vaak (op een voor ons dikwijls zeer doorzichtige manier) tekorten van hun kind. Dat een dergelijke houding de goede verstandhouding tussen leraar en ouder niet bevordert, hoeft geen betoog. En wat te zeggen van de ouders die de school met alle taken opzadelen die in het domein liggen van de affectiviteit, de subjectieve beleving en de interpersoonlijke relaties, kortom : de school als ersatzgezin. Hieruit vloeit logischerwijze de schuld van de school voor alles wat met zoon of dochter fout kan lopen : drugs, alcohol, wangedrag, ze leren het allemaal op school ! En wee de leraar of directeur die een toespeling op de huiselijke sfeer durft te maken : dat zijn z'n zaken niet !

Opvoeding heeft natuurlijk iets met scholing te maken maar vergeten we toch maar niet dat de school er in de eerste plaats is om kennis, kunde en vaardigheden over te brengen. En dat aan alle kinderen van een klas. Natuurlijk zijn niet alle ouders zo en... treft de school ook schuld. Zij speelt het spel ook niet altijd zuiver. Wat doet men niet allemaal om een leerling te houden ? De zware inleveringen van de laatste jaren zetten steeds meer banen op de tocht en brengen zelfs hele afdelingen en scholen in moeilijkheden. Het vergt in zo'n situatie al veel moed van een leraar of een directielid om bijvoorbeeld ouders aan te raden hun kind te veranderen van school naar een voor hem meer gepaste richting.

En op een ouderavond durft een griepbacil wel eens verdacht huis houden in het lerarencorps !

Een permanent proces

Eén en ander loopt dus niet zo lekker, al valt dat niet zo op. Wij hebben taaie gewoonten. Ouderavonden waren er altijd, dus hoort het. Voor mij, in de hogere secundaire afdeling, hoeft het echter helemaal niet. Ik zou pleiten voor een écht contact, enkel indien gewenst én langer dan tien minuten én gedocumenteerd met schriften, taken, examens enz. van de betreffende leerling én op een andere plaats dan een ongezellig

klaslokaal. Dat kan heel eenvoudig wanneer leraars en ouders zich bereid verklaren elkaar bij de minste oproep (via de directie om privacy van leerkracht en ouder te respecteren) te ontmoeten, gewoon in een ontvangruimte van de school op een afgesproken uur. Een dergelijk gesprek eist een engagement van beide zijden : hij die erop aanstuurt moet goede redenen hebben ; hij die uitgenodigd wordt, wordt hierdoor alleen reeds bewust gemaakt van een probleemsituatie en wordt verplicht te reageren. Noch de directie, noch de leraar, noch de ouder kunnen nadien nog de kop in het zand steken. En ook de leerling zal zich op die wijze sterker bij de gebeurtenis betrokken voelen en/of verplicht worden stelling te nemen : zijn geval verdrinkt niet langer in de anonimiteit van de massa. Op die manier wordt een diepgaander, meer ter zake doende gesprek mogelijk, dat niet ontspoort in faits divers en petite histoire maar de leerling werkelijk vooruit kan helpen. Dat dergelijke regeling wegens een te groot aantal leerlingen onmogelijk zou zijn, vind ik geen valabel argument : slechts een minderheid van de leerlingen heeft zware problemen en dan nog niet voor alle vakken en, zoals hierboven reeds aangehaald, hun ouders komen slechts zeer zelden naar traditionele ouderavonden.

De directies zien dat blijkbaar ook in en contacteren de laatste jaren bij gedragsproblemen de ouders vaker telefonisch of per brief. Dat blijkt in de meeste gevallen de efficiënte weg. De ouders appreciëren een dergelijke aanpak ook : zij voelen dat hun kind van dichtbij wordt gevolgd. Voor directie en leerkracht geeft het voldoening te merken dat aan hun inzet gevolg wordt gegeven. Waarom een dergelijke procedure ook niet gebruiken bij leerproblemen ? Ze sluit bovendien nauw aan bij de idee dat opvoeden een permanent proces is, dat we niet kunnen vastpinnen op een tweetal toevallige data tijdens een schooljaar.

De leerling niet vergeten

In een wereld waarin de kloof op materieel en ideologisch vlak tussen thuis en school steeds groter wordt, is het van primordiaal belang dat het contact tussen ouders en leraren geherwaardeerd wordt. Dat vraagt een grote inspanning voor de leraren die er zich nu, op de keper beschouwd, gemakkelijk van kunnen afmaken. Van de ouders eist dit een daadwerkelijke inzet bij de (leer)opvoeding van hun kinderen en een zich niet langer meer wegstoppen achter hun job, hun familiale en financiële problemen en dergelijke.

Op de school rust de taak deze ontmoetingen adequaat en stijlvol in te richten en niet onmiddellijk vanuit het oogpunt van leerlingwerving. Want vergeten we toch niet, dat de hele discussie over zin en onzin van oudercontacten slechts één doel mag hebben : een jongere op weg naar zijn volwassenheid op een eerlijke manier helpen !

André MOTTART
Leraar HSO/ASO
Theresianenstraat 6
9000 GENT

DE AFWEZIGE OUDER

Reeds enkele jaren wordt in het *Damiaaninstituut op het niveau van het Beroepssecundair Onderwijs* en van het *Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs* gezocht naar middelen om zoveel mogelijk ouders bij het schoolgebeuren te betrekken. Aanleiding hiertoe was een zekere vorm van ontevredenheid, zowel bij ouders als bij leerkrachten.

Dat sommige, om niet te zeggen, vele ouders zich niet goed voelden met het bestaande systeem viel te begrijpen. De voorgeschiedenis van velen was verre van hoopgevend op zuiver intellectueel vlak. Immers, door de meest uiteenlopende omstandigheden, werden zij gedwongen reeds vroeg uit werken te gaan. Een typisch verschijnsel in het Hageland.

In relatie met anderen hadden ze dan ook dikwijls te kampen met enig minderwaardigheidscomplex.

Dat gevoel mocht zeker niet op hun kinderen overgedragen worden en velen zijn daar wonderwel in geslaagd.

Het spijtige is echter dat deze mensen niet steeds de tijd en de moed konden opbrengen om hun kinderen te volgen.

Het gevolg hiervan is dat vele van deze jongeren, hetzij door luiheid, hetzij door minder gunstige intellectuele mogelijkheden, al dan niet gecombineerd met een ongelukkige sociale toestand, in het Beroepssecundair Onderwijs zijn terechtgekomen. Neem er dan nog de steeds toenemende gezinsmoeilijkheden bij – de oorzaak doet niets af aan de problematiek – en het wordt al gauw duidelijk hoe een jongere in het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs terechtkomt.

De eeuwige vraag blijft dan ook: Hoe komt het toch dat er zo weinig ouders van BSO-leerlingen naar de school komen op bijvoorbeeld een ouderavond?

Redenen hiervoor zijn legio.

Vooreerst moet rekening gehouden worden met het boven vermeldde verleden van de mensen zelf.

Daarenboven hebben velen te kampen met een ware drempelvrees om zich te mengen tussen al die andere ouders waarvan velen een belangrijker positie bekleeden in de samenleving en over wiens zoon of dochter niet zoveel negatiefs dient verteld te worden. Daardoor hoor je vele ouders reageren: Waarom zou ik nog komen? Ik hoor ieder jaar hetzelfde. Hij/zij is te lui... Hij/zij doet niets... Hij/zij stoort de lessen... Maar zelden of nooit wordt gezocht naar het waarom en wordt een oplossing voorgesteld.

Inderdaad, in sommige gevallen kunnen de ouders niet de nodige interesse opbrengen, in andere gevallen willen ze het niet.

De tweede partij met enig ongenoegen was het **leerkrachtenteam**. Vele leerkrachten voelden zich niet gelukkig bij één ouderavond per jaar voor alle onderwijsvormen. Bij dergelijk systeem werd de grote eetzaal in gebruik genomen en verdeeld in drie deelgebieden: A.S.O., T.S.O. en B.S.O.

Sommigen die zowel in T.S.O. als in B.S.O. onderwijspraktijk hadden, verkozen plaats te nemen bij de T.S.O.-afdelingen omdat ze dan zeker waren vele ouders te woord te kunnen staan. Zo bleef een kleine groep over die verdeeld was over de eerder te grote B.S.O.-ruimte.

Kunt U zich voorstellen wat een doolhof het voor de ouders werd en welk gevoel het hen gaf toen zij verplicht werden door een klunen van mensen en tafels de B.S.O.-ruimte op te sporen.

Komt er nog bij dat vele ouders door zoon- of dochterlief bewust op sleeptouw werden genomen: de vakken die hen minder lagen, werden vergeten en de leerkrachten waarbij het niet zo vlotte, liepen ze voorbij.

En de school... zij reageerde

Een drietal jaren geleden kregen de B.S.O.-richtingen van de tweede en derde graad (3de, 4de, 5de, 6de en 7de jaren) een eigen pedagogische directie en studiemeester-opvoeder).

Onze BSO-jongeren worden op die manier gekend "met naam en toenaam" en al vlug ervaren zij bij wie ze kunnen aankloppen met hun specifieke problemen.

Bij de leerkrachten wordt deze aanpak sterk gewaardeerd omdat ook zij via deze mensen de nodige pedagogische ondersteuning genieten. Door de recente aanstelling van twee Interne Pedagogische Begeleiders (I.P.B.'ers), wordt het BSO-begeleidingsteam voor het B.S.O. een volwaardige component in de schoolstructuur.

Deze I.P.B.'ers fungeren als schakel tussen de verschillende onderwijsparticipanten: leerlingen, leerkrachten, ouders, directie.

Zij zorgen er onder andere voor dat de ouders de nodige inlichtingen ontvangen bij alle extra-activiteiten en zij laten hierbij de noodzakelijke ruimte voor inspraakmogelijkheden.

Al heel vlug wordt dat door de ouders gewaardeerd. Alleen al het feit dat "hun kind" niet als een beroepsnummer wordt behandeld, wekt verwondering en vertrouwen.

Zij beseffen duidelijk dat ook zij in de school over mensen beschikken bij wie zij ten allen tijde kunnen aankloppen, daar waar zij vroeger te weinig aandacht kregen.

Hierdoor wordt het opvolgen van de leerlingen vereenvoudigd. De band met de school wordt sterker en de vertrouwensrelatie steeds groter.

Enkele van de vele BSO-vernieuwingen die meer dan hun steentje hebben bijgedragen, zijn de invoering van het *Project Algemene Vakken* en de *Integratie van Technische Vakken en Beroepspraktijk*. Deze vernieuwingscomponenten laten toe dat een kleine maar gemotiveerde groep leerkrachten onze jongeren voortdurend opvangt en begeleidt.

De logische en volgende stap naar een eigen aanpak is de inrichting van **ouderavonden** per graad, enkel en alleen voor onze BSO-leerlingen en hun ouders.

Deze avonden hebben plaats op het einde van het eerste en bij de aanvang van het derde trimester.

Elke leerling ontvangt een uitnodiging tot deelname aan de ouderavond. Ter attentie van de ouders wordt een naamlijst van de leerkrachten verdeeld. Het zijn de klastitularissen die deze documenten aan de leerlingen bezorgen en de inschrijvingen terug opragen.

Ouders die zeker verwacht worden, krijgen bovendien een bijkomende persoonlijke uitnodiging of worden telefonisch gecontacteerd.

Deze worden verzocht schriftelijk mede te delen of ze al dan niet komen. Tijdens de avond zelf zorgen directeur en studiemeester-opvoeder voor de ontvangst. Ze begeleiden ouders en leerlingen tot bij de bewuste leerkrachten die zich per studierichting in de zaal gegroepeerd hebben. De ruimte wordt voldoende groot gehouden zodat iedereen een overzicht heeft en rustig zijn weg kan vinden. Enkel de leerkrachten algemene vorming die in meerdere studierichtingen staan, krijgen een aparte plaats.

Bovendien beschikt iedere leerkracht over een naamplaatje. Geen moeite wordt gespaard om voor de ouders de drempel zo laag mogelijk te houden. Zij moeten immers beseffen dat het 'HUN AVOND' is.

Om de bespreking zo weinig mogelijk schools te laten verlopen, wordt aan de ouders een gratis drankje aangeboden. Zij worden wel degelijk als gasten benaderd en iedereen voelt zich daar beter mee want nu kan er in alle rust en vertrouwen gepraat worden. Resultaat is dat in de tweede graad ongeveer de helft van de ouders aanwezig is.

In de derde graad ligt de opkomst iets lager. Dit is enigszins te verklaren door de nog recente invoering van deze aparte ouderavonden.

Naar de toekomst toe moet deze nieuwe strategie degelijk geëvalueerd en bijgestuurd worden.

Het zoeken naar een groeiende motivatie van de ouders opdat zij het contact met de school als vanzelfsprekend gaan beschouwen, is een must.

Het feit dat een ouderpaar onze BSO-richtingen vertegenwoordigt, zowel in het oudercomité van de school als in de participatieraad, is reeds een verdere stap in de goede richting.

Door onze I.P.B.'ers wordt er ook voortdurend op gewezen dat, benevens de ongedwongen sfeer, de leerkrachten een duidelijke remediëringstrategie moeten aanbieden. Het is daarom wenselijk dat de betrokken leerling aanwezig is bij dit gesprek.

Bovendien moeten de ouders de vaste overtuiging krijgen dat ze ten allen tijde de leerkrachten kunnen bereiken. Een BSO-leerling heeft, meer dan een ASO- of TSO-leerling, nood aan een dergelijke vertrouwensrelatie.

Pas dan zal men kunnen komen tot een volmaakte driehoeksverhouding: een hechte samenwerking tussen school, ouders en leerlingen.

Een systeem waarin iedereen zichzelf kan en mag zijn in een sfeer van wederzijds respect en vertrouwen.

Maria WUYTS, IPB 3° graad
Johan VERSCHOOTE, IPB 2° graad
Hugo SACREAS, Pedagogisch Directeur B.S.O.
Damiaaninstituut
Aarschot

OUDERCONTACT IN HET KADER VAN EEN PROJECTVOORSTELLING

Binnen de vernieuwing van het beroepsonderwijs kan het Coloma – Instituut te Mechelen als een voorloper beschouwd worden. Reeds bij het begin van de zeventiger jaren ging men hier op zoek naar andere werkvormen, inhouden en structuren, wat resulteerde in het “projectonderwijs”. Op die manier tracht men aan te sluiten bij de specifieke leefwereld van de beroepsleerling. Men wil immers niet alleen jongeren vormen op praktisch en theoretisch vlak, maar ook voldoende aandacht schenken aan de individuele groei en ontplooiing als “mens”. De uiteindelijke doelstelling van de beroepsafdeling is leerlingen te “leren leven”.

Hierbij aansluitend ging men eveneens op zoek naar een methode om ouders meer bij het schoolgebeuren te betrekken, wat resulteerde in onder meer de “projectvoorstellingen”, waar ouders hun zoon of dochter konden bezig zien.

Leerlingenpopulatie van de beroepsafdeling

Kenmerkend voor de beroepsafdeling is de grote heterogeniteit binnen de leerlingenpopulatie. Er is een enorme verscheidenheid met betrekking tot afkomst, leeftijd, intelligentie, persoonlijkheid, motivatie, handvaardigheid,...

Zo zijn er enerzijds heel wat leerlingen die bewust voor het beroepsonderwijs kiezen. Zij opteren voor een bepaalde studierichting omwille van het beroep dat men er kan leren. Deze jongeren zijn vaak weinig theoretisch gericht en kunnen het abstract niveau van het traditioneel onderwijs moeilijk aan. We spreken hier van de “anders-lerende” leerling.

Anderzijds treffen we leerlingen aan die via het “watervalstelsel” (door persoonlijke of psycho-sociale moeilijkheden, verkeerde studiekeuze,...) op enkele jaren van het algemeen secundair of technisch onderwijs naar de beroepsafdeling zijn afgezakt. Ze hebben een schoolloopbaan met veel mislukkingen (= 1, 2 tot 3 jaar achterstand) en twee tot vier scholen achter de rug. Daarnaast komen heel wat van onze leerlingen uit een sociaal zwak of maatschappelijk kwetsbaar milieu. Hierdoor is er vaak een enorme kloof tussen de school- en de thuissituatie.

Veel van onze leerlingen hebben aldus minder intellectuele vaardigheden ontwikkeld, maar zijn daarentegen zeer gevoelsmatig en persoonlijk bij het schoolgebeuren betrokken. Vandaar de noodzaak voor de school om zich aan te passen aan de jongere en de leefwereld van de jongere tegemoet te treden. Zo heeft men in onze beroepsafdeling jaren geleden gekozen om naast het vakgerichte klassieke onderricht ook te zorgen voor een specifieke, individuele en geïntegreerde aanpak: het projectonderwijs.

Het projectonderwijs

Uitgangspunten

Door middel van het projectonderwijs beoogt men in het Coloma-Instituut:

- zinvol onderwijs te geven dat aansluit bij de concrete leefwereld en de latere werksituatie van de beroepsleerling;
- de nodige kennis en vaardigheden bij te brengen;

- leerlingen te helpen hun eigenwaarde te ontdekken en hen sociaal weerbaar te maken;
- mogelijkheden tot remediëring in te bouwen;
- de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen.

Het projectonderwijs plaatst de leerling immers centraal. Leerkrachten beogen geen vakonderwijs, maar “totaalonderwijs”. Dit wil zeggen dat cognitieve en psycho-sociale aspecten verweven worden tot één geheel. Leerlingen worden meer persoonlijk betrokken bij het lesgebeuren en worden begeleid bij hun individuele ontplooiing. Op die manier kan men de tekorten uit het leefmilieu van sommige leerlingen beter opvangen.

Het behoeft dan ook geen betoog dat het algemeen leefklimaat van de school en de relatie van de leerkracht met de leerlingen cruciaal zijn in de uitwerking van het beoogde totaalonderwijs.

Concretisering

1. Gedurende het ganse schooljaar gebeurt de concretisering van deze uitgangspunten in het kader van het Project Algemene Vakken (integratie van de vakken Nederlands, wiskunde en maatschappelijke vorming). De leerlingen werken hier gedurende vier of zes uur per week, individueel of in groep, volgens eigen tempo en planning, aan een project. De thema's (b.v. wintersport, de vierde wereld, de rechtbank, Europa...) worden bepaald door de leerkrachten, in overleg met de leerlingen en worden uitgewerkt op de wekelijkse projectvergaderingen onder de begeleiding van de interne pedagogische begeleiders.

Integratie technische vakken en beroepspraktijk

Deze integratie zit voorlopig nog in een experimentele fase.

Aanleiding van dit experiment is de vaststelling van een zekere verzuiling van de vermelde vakken.

De doelstelling van het experiment is het uittesten in hoeverre beroepspraktijk, technische vakken en technisch tekenen volledig of grotendeels te integreren zijn, het aanduiden van moeilijkheden, het uitwerken van oplossingen en het ontwerpen van programmadelen die de integratie mogelijk maken.

2. Twee maal per jaar wordt er een "projectperiode" of "geïntegreerde periode" georganiseerd. Dit is een periode van een tiental dagen waarbij er in alle lessen gewerkt wordt aan één onderwerp. Zo werd b.v. bij het begin van dit schooljaar in het derde jaar gewerkt rond het project "Voor en na Columbus". De theorielessen kunnen voor alle richtingen als overkoepelend beschouwd worden, de concrete specificatie van het thema naar de studierichting toe gebeurt in de praktijklessen (ook in het vierde en het zevende jaar wordt op die manier gewerkt). In de derde graad werkt men echter meestal vertikaal d.w.z. zeer afdelingsgericht met specifieke thema's, aangepast aan de richting (b.v. hotel werkt rond streekgastronomie, wild,...; bakkerij rond eindejaarsfeesten, bavarois,...; publiciteit rond reclame, fotografie,...; verkoop rond de krant, toerisme,...; haartooi rond avondkapsels, "haarfijn" eten,...).
3. Tot slot worden ook de kwalificatie – (voor het zesde en zevende jaar) en de syntheseproeven (voor het derde, vierde en vijfde jaar) uitgebouwd als een volledig geïntegreerde proef, zodanig dat juryleden, leerkrachten en leerlingen een evaluatie kunnen maken van de leerling in zijn totaliteit.

De projectvoorstelling

Aansluitend bij de eigenheid van de beroepsleerling en de moeilijke bereikbaarheid van de ouders, opteerde men in het Coloma-Instituut voor oudercontacten in het kader van een projectvoorstelling. Op deze voorstelling worden alle ouders (en geïnteresseerden) uitgenodigd en zien zij concreet hoe hun kinderen op school leven en wat het resultaat is van hun leren. Bij wijze van voorbeeld: de concrete uitwerking van de voorstelling van het project "Voor en na Columbus" (derde jaar):

- hotel: het klaarmaken van een Zuidamerikaans menu, demonstratief werken in de keuken en de zaal;
- bakkerij: het bakken van Zuidamerikaanse taartjes en demonstratief werken in de bakkerij;
- publiciteit: het uitwerken van maquettes m.b.t. de levenswijze van de Indianen, de toekomst van het Amazonegebied, het uitbeelden van een legende van een Indianenstam,...;
- haartooi: het vervaardigen van juwelen uit waardeloos materiaal b.v. uit blik, autobanden, plastic,...;
- verkoop: bezoek aan een "wereldwinkel", het etaleren en verkopen van Zuidamerikaanse produkten.

Naast deze projectvoorstellingen, verlopen de eerste oudercontacten van het schooljaar eveneens in de vorm van een groepsbespreking. De klastitularis geeft hier informatie door met betrekking tot het schoolreglement, de projectwerking, het evaluatiesysteem, het gebruik van de schoolagenda,... Hier wordt ook de waarde van de schoolagenda als communicatiemiddel tussen ouders en school benadrukt. Ouders kunnen er steeds terecht met hun vragen.

In het verleden is herhaaldelijk gebleken dat deze projectvoorstellingen een vruchtbare vorm zijn om ouders meer bij het schoolgebeuren te betrekken. Er is immers een actieve taak voor hun kinderen weggelegd, ouders zien concreet waar zij op school mee bezig zijn. Op die manier krijgen oudercontacten een zinvolle inhoud, de nadruk ligt niet op de intellectuele capaciteiten en de tekorten van de leerlingen, maar wel op hun mogelijkheden en reeds verworven vaardigheden.

Hierdoor wordt de drempelvrees lager en komen vroegere negatieve ervaringen op de achtergrond te staan. Uiteraard blijft de mogelijkheid om met individuele leerkrachten te praten bestaan, maar dit contact verloopt op een ongedwongen manier. Ouders lopen rustig rond en hoeven niet aan te schuiven tot de leerkracht tien minuten tijd maakt in een grote, kille refter. Deze "losse sfeer" bevordert eveneens de contactmogelijkheden tussen de ouders van de leerlingen van een bepaalde klas.

Individuele contacten

Naast de projectvoorstellingen zijn er in de loop van het schooljaar heel wat individuele contacten met ouders of opvoedingsverantwoordelijken. Enerzijds nemen ouders zelf contact op om eventue-

P.A.V.:

Waar in het klassiek BSO-lessenrooster 2 u. Nederlands, 2 u. Wiskunde en 2 u. Maatschappelijke Vorming werden aangeboden door telkens andere leerkrachten, worden in het vernieuwd BSO-lessenrooster deze vakken geïntegreerd in 6 u. P.A.V. (Project Algemene Vakken).

Hierbij worden de inhouden zo gekozen dat ze inspelen op het reële leven van de jongeren.

Het maatschappelijk aspect wordt voortdurend centraal geplaatst. Hierdoor worden leerlingen weerbaar gemaakt in de technologische- en consumptiemaatschappij.

De vakkenintegratie: Wiskunde, Nederlands, Maatschappelijke Vorming haalt het op de vakkensplitsing: de BSO-leerlingen hebben het immers moeilijk om de brug te slaan tussen verscheidene abstracte leerinhouden en concrete levenssituaties.

le vragen of moeilijkheden (thuis, op school,...) te bespreken. Anderzijds wordt het initiatief genomen vanuit de school. Meestal wordt op de wekelijkse klasseraden de beslissing genomen de ouders al dan niet te contacteren. Binnen de beroepsafdeling zijn de klasseraden het middel bij uitstek om onze leerlingen zo optimaal mogelijk te begeleiden. Men beperkt er zich niet tot een bespreking van de resultaten, maar benadert de leerling in zijn totaliteit. Dit is mogelijk door de aanwezigheid van zowel theorie- als praktijkleerkrachten, klastitularissen, interne pedagogische begeleiders en sociaal assistente of afdelingsverantwoordelijke. Problemen of moeilijkheden worden dan ook, indien nodig, met een aantal van deze mensen en de ouders besproken. Op die manier blijken er dikwijls gunstige oplossingen voor deze problemen te bestaan en voelen ouders zich op een gelijkwaardige manier bij het schoolgebeuren betrokken.

Besluit

Ondanks de vele inspanningen van leerkrachten bij de organisatie van de projectvoorstellingen en het individueel contacteren van ouders, slaagt men er niet in om iedereen te bereiken. Voor sommige ouders blijft de kloof tussen de school- en de thuissituatie moeilijk te overbruggen. Toch is men ervan overtuigd dat leerlingen enkel in hun totaliteit kunnen benaderd worden wanneer er voldoende samenwerking en overleg is tussen leerlingen, ouders, klastitularissen en leerkrachten. Het behoeft echter geen betoog dat projectonderwijs, integratie en het individueel aanpakken van de leerling zeer belastend is voor de leerkrachten. Totaalonderwijs is dan ook moeilijk te realiseren zonder de nodige ondersteuning en faciliteiten vanuit het beleid.

Referenties

- 15 jaar project. (1985). Interne nota, Coloma-Instituut, Mechelen.
- Heylen, D., *Situering van het Coloma-Instituut*, Stageverslag, Faculteit Rechtsgeleerdheid, Vrije Universiteit Brussel, 1991.
- Meylemans, H., *Schoolmaatschappelijk werk, meer dan krisisopvang? Analyse van de functie van schoolmaatschappelijk werk binnen de beroepsafdeling van Coloma-Mechelen*. Thesis, Hoger Instituut voor Maatschappelijk Werk, Antwerpen, 1985.
- Van Effeltaire, I., *Schoolmaatschappelijk werk en projectonderwijs. Leven en leren is één*. Thesis, Hoger Instituut voor Maatschappelijk Werk, Antwerpen, 1986.

Katleen WALRAVENS

Sociale dienst
Coloma-Instituut
Tervuursesteenweg 2
2800 Mechelen

Met medewerking van: Lilliale Van Mol, Dirk Van Den Abbeele, Sonia Mannaerts, Anita De Keersmaecker, Achille Decupere (interne pedagogische begeleiders), Danny Heylen (verantwoordelijke B.S.O.-afdeling) en Herwig Ghijs (directeur).

VANUIT HET HOME NAAR SCHOOL

Het schoollopen vanuit (semi)-residentiële voorzieningen

Onder (semi-)residentiële hulp verstaan we die vormen van psycho-sociale hulpverlening aan kinderen en jongeren waarbij men overgaat tot de opvang binnen een dagcentrum of een instelling. Deze opvang is vrij intensief. Ze onderscheidt zich van de ambulante hulpverlening omdat het kind de hele dag (dagcentrum) en zelfs de hele week (instelling of home) door derden wordt begeleid. Daarbij worden de ouders in principe zoveel mogelijk betrokken.

Vanuit een (semi-)residentiële voorziening gaan deze kinderen en jongeren naar de diverse scholen uit de buurt. Voor een dagcentrum is dit vanzelfsprekend. De kinderen en jongeren gaan 's morgens van thuis naar de school en gaan naschools naar het dagcentrum tot 19 à 20 uur. Vroeger was het voor de 'klassieke' instelling minder evident dat de jongere buiten het domein van de instelling naar school ging. Tegenwoordig is dat anders. Voor de regio Leuven bijvoorbeeld hebben we kunnen vaststellen dat geen enkele voorziening nog op deze wijze werkt. Alle instellingen werken nu met scholen buiten de instelling.

De begeleiding van het schoolse gebeuren behoort aldus tot één van de vaste zorgen van de (semi-)residentiële hulpverlener. Daar er een verband bestaat tussen het zich goed voelen enerzijds en succes op school anderzijds, valt te verwachten dat jongeren die wegens psycho-sociale moeilijkheden in instellingen verblijven, meer dan anderen problemen kunnen ondervinden op de school.

We kunnen ons afvragen hoe zich dit vertaalt op het niveau van de concrete school.

In de regio Leuven werd daartoe een onderzoek uitgevoerd naar het schoollopen vanuit residentiële en semi-residentiële voorzieningen waar kinderen en jongeren met een psycho-sociale problematiek en/of gedragsproblemen verblijven. Op deze wijze werden alle 16 voorzieningen uit het arrondissement Leuven, zowel uit de sector bijzondere jeugdbijstand, als uit de sector van de gehandicaptenzorg en de jeugdgezondheidszorg, betrokken.

426 jongeren

We zien in de regio Leuven 426 jongeren die door 16 (semi-)residentiële voorzieningen worden verder geholpen. In dit onderzoek beschikken we over de gegevens van 371 jongeren uit 14 voorzieningen, zijnde 87% van de totale groep. In deze voorzieningen zijn ongeveer evenveel meisjes als jongens opgenomen. Naar grootte zien we aanzienlijke verschillen tussen de voorzieningen: de grootste instelling telt 112 jongeren, de kleinste amper 6. Tweederde van de voorzieningen vangen zelfs minder dan 20 jongeren op. We kunnen dus wel stellen dat kleinschaligheid voor een deel gerealiseerd is, vooral voor de dagcentra en de kleinere tehuizen uit de bijzondere jeugdzorg. Drie tehuizen voor bijzondere jeugdzorg zijn groter (tussen 30 en 40), zij voorzien daarin ook diensten voor begeleid wonen. Diensten die meer intensieve en/of gespecialiseerde begeleiding bieden zijn meestal grootschaliger: een observatie- en behandelingscentrum (28), en twee MPI's (112 en 48).

We stellen ook vast dat zowat al de in Vlaanderen bestaande vormen van (semi-)residentiële hulpverlening die zich bezighouden met de psycho-sociale problematiek van jongeren in de regio vertegenwoordigd zijn.

Leeftijdsgebonden

Het aantal jongeren dat geholpen wordt stijgt met de leeftijd. Daarbij kent men duidelijke instapmomenten. Een eerste moment situeert zich een jaar of twee

– Een onderwijzer die – via de agenda – vraagt dat de uitnodigingen voor de oudercontactavond tegen het eind van de week worden binnengeleverd, krijgt in een wederwoord te lezen dat pas volgende week een antwoord kan worden gegeven, aangezien Jef pas vrijdagavond naar huis gaat.

– Een studiemeester vraagt aan een klas om tegen de volgende dag 85 fr. mee te brengen voor de onkosten van stencils. Hij krijgt van Piet te horen dat hij geen geld meekrijgt van de opvoeders en dat de betaling via een schoolrekening moet gebeuren.

– Een leerkracht in het secundair onderwijs verneemt van zijn directeur dat Jessie de volgende donderdag wat vroeger de les zal verlaten om deel te nemen aan een gezinsgesprek (of om te verschijnen voor de Jeugdrechtbank...).

– Een leerkracht in het lager onderwijs leest verontwaardigd de nota die de groepsleiding in de klasagenda van Elly schreef: "Geachte Mevrouw, Elly heeft haar huiswerk niet kunnen afmaken omwille van de drukte in de leefgroep naar aanleiding van een groepsactiviteit".

– De klastitularis van Marcel ontvangt op het oudercontact een begeleider van het centrum alwaar Marcel verblijft, en niet één van de ouders...

na de aanvang van de lagere school. Dat is meer opvallend voor de jongens.

Een tweede moment van sterke toename zien we rond de leeftijd van dertien/veertien jaar. Ook hier is dat meer uitgesproken bij jongens dan bij meisjes. De meisjes komen blijkbaar enkele jaren later in de voorzieningen, wanneer de jongens in absoluut aantal beginnen te minderen.

De leeftijds- en geslachtsspreiding laat duidelijke toenames zien op momenten dat de psycho-sociale druk op het kind toeneemt. De aanvang van het lager onderwijs bijvoorbeeld is een bekende drempel. Dergelijke situaties doen een beroep op de stressbestendigheid van het individu en van zijn ondersteunende omgeving. Ook de start in het kleuteronderwijs is waarschijnlijk een detectiemoment omtrent problemen bij het jonge kind. Dit geeft echter zelden aanleiding tot plaatsing. Dergelijke zware ingreep wordt immers zo lang mogelijk uitgesteld.

De puberteitsjaren (13 à 14 jaar) zijn wel een moment waarop we een toename zien in de (semi-)residentiële hulp. Dit is zeker een fase waarin de jongere en zijn gezin geconfronteerd worden met soms immense moeilijkheden. Zowel individueel-psychologisch als onderwijskundig grijpen hier belangrijke veranderingen plaats. De jongere is in zijn 'apejaren' en botst langs verschillende zijden tegen zijn omgeving aan. Bovendien wordt het onderwijs zelf op het secundair niveau complexer en doet het appèl op een hogere graad van sociale vaardigheid en zelfstandigheid. Instellingen kennen een sterke uitloop vanaf 18 jaar. Dit heeft uiteraard te maken met de verlaging van de meerderjarigheid. Dat de problemen op deze leeftijd niet opgelost zijn, is meer dan bekend.

Onderwijs

Ongeveer de helft van de jongeren zit in de kleuterschool of in het lager onderwijs. De andere helft zit in het secundair of in een andere vorm van voortgezet onderwijs. Daarvan zit de helft in het beroeps onderwijs, waarvan tweederde meisjes zijn.

Tabel 1.
Verdeling van de jongeren over de onderwijsvormen en -types.

Buitengewoon onderwijs

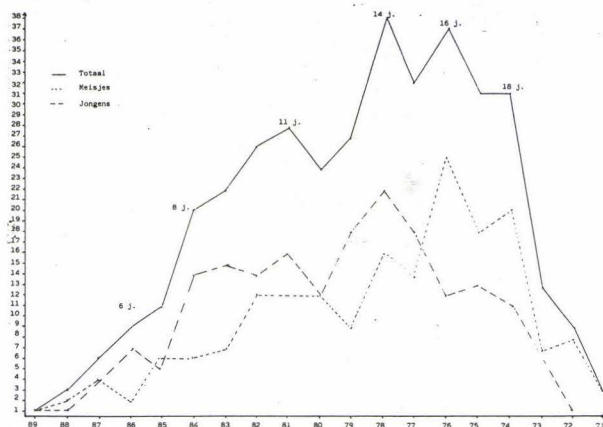
- Basisonderwijs	
- kleuter	8
- lager	129
Totaal	137
- Secundair	53
- Totaal	190

Gewoon onderwijs

- Basisonderwijs	
- kleuter	14
- lager	33
Totaal	47
- Secundair onderwijs	
- 1A	15
- 1B	9
- 2 Algem. vormend	12
- 2 Beroepsvoorb.	13
- 3-6 (Algem., techn., kunst)	20
- 3-6 beroeps	44
Totaal	113
- Andere	
- hoger	3
- deeltijds	7
- leercontract	11
Totaal	21
- Totaal	181

Algemeen totaal 371

Verhoudingsgewijs zitten veel jongeren uit (semi-)residentiële voorzieningen, ondermeer door hun leerachterstand, in de eerste graad van het secundair onderwijs.



Grafiek 1: Verhouding van het aantal leerlingen per geboortjaar.

Opvallend is verder dat een goede helft van deze jongeren in het buitengewoon onderwijs vertoeft (51%). Daarvan zit de grootste groep in het buitengewoon lager onderwijs (B.L.O.), zodat er vier maal meer leerlingen in het B.L.O. zitten dan in het gewoon lager onderwijs.

Het aantal leerlingen in het niet-voltijds dagonderwijs vormt slechts een kleine groep binnen de instellingen (5,5%).

Een volgend onderzoeksresultaat situeert zich op het secundair niveau. We merken dat 45% van de populatie in het secundair onderwijs (S.O.) is ingeschreven. Tweederde daarvan (30% van de totale onderzoeksgroep) zit in het gewoon beroeps. We kunnen veronderstellen dat veel leerlingen uit onze voorzieningen voornamelijk naar scholen met uitgebouwde beroepsafdelingen gaan. Secundaire scholen krijgen dus in verhouding tot kleuter- en lagere scholen, meer te maken met deze leerlingen.

We staan ook even stil bij de relevantie van de eerste graad S.O., specifiek voor leerlingen schoolgaand vanuit een instelling. Opname in een voorziening be-

De leerkracht – de school wordt geconfronteerd met een door de leerling aanwezig gestelde sociale context verbonden aan het verblijf in een (semi-)residentiële voorziening. Zulke specifieke situaties roepen ook sociale perspectieven op. Het volgende verhaal illustreert dit. Fons kwam op het einde van één van de eerste schooldagen nogal verbolgen terug van school met het volgende verhaal. Op school had er een gebruikelijke kennismakingsronde in de klas plaats gehad. Toen de leerkracht vernam dat Fons in een "instelling" verbleef, sprak hij deze zin uit: "Ha, gij verblijft in... Dat kennen we..." Deze uitspraak werd echter negatief gehoord (geïnterpreteerd). Hij had het gevoel dat hij al van bij de eerste dag in het oog werd gehouden. Dit voorbeeld is bedoeld om de bijkomende context te duiden van jongeren die in een (semi-)residentiële voorziening verblijven. Vele van deze kinderen willen bijvoorbeeld op school niet vertellen dat ze in een home of in een "instelling" verblijven. Scholieren vertoeven meestal in twee milieus of 'systemen': hun gezin en de school. Een jongere is dus deel van twee systemen, als gezinslid en als leerling. Voor een 400-tal jongeren in het arrondissement Leuven is er een derde systeem waar ze deel van uit maken.

tekt namelijk geregeld ook een schoolverandering. Het verlaten van diezelfde voorziening kan eveneens een verandering van school tot gevolg hebben, soms zelfs binnen hetzelfde schooljaar. Dit alles kan het proces van studie- en beroepsoriëntering, alsook van schoolkeuze erg bemoeilijken, zeker nu bijna iedere school als het ware een eigen studiepakket aanbiedt.

Spreiding

We hebben vastgesteld dat de meeste (semi-)residentiële voorzieningen hun jongeren laten schoollopen in de bestaande onderwijsvormen. De betrachting van deze leerlingenspreiding is te streven naar een integratie van de jongeren binnen de gewone maatschappij. Deze jongeren zijn immers omwille van hun psychologische problemen maatschappelijk erg kwetsbaar. Daarnaast poogt men de scholen niet al te zeer te belasten met jongeren die toch vaak wat meer begeleiding vragen.

Niet elke instelling kan in dezelfde mate haar jongeren spreiden over verschillende scholen. De mogelijkheden hiertoe worden onder meer bepaald door de eigenheid van de opgenomen jongeren.

M.P.I.'s kennen, gezien de aard van hun populatie, een kleine spreiding omdat een groter deel van hun leerlingen in scholen van buitengewoon onderwijs zijn ingeschreven. De keuze voor deze scholen is beperkt door structurele gegevens zoals het kleine aantal van deze scholen, en de beperkingen inzake het gesubsidieerd busvervoer. Instellingen met jongere kinderen doen meer beroep op de school naast de deur, terwijl adolescenten op eigen kracht een school verderop kunnen bezoeken. Zo kunnen tehuizen voor bijzondere jeugdbijstand voor adolescenten, maar ook de dagcentra voor naschoolse begeleiding hun leerlingen beter spreiden.

Tabel 2.

Verhouding aantal leerlingen/aantal scholen per (semi-)residentiële voorziening.

Categorie voorzieningen	Aantal jongeren	Aantal scholen	Coëfficiënt
Tehuis voor Bijzondere Jeugdzorg	8	7	0,87
Tehuis voor Bijzondere Jeugdzorg	12	10	0,83
Dagcentrum voor Bijzondere Jeugdzorg	11	8	0,73
Dagcentrum voor Bijzondere Jeugdzorg	10	7	0,70
Observatie- en behandelingscentrum	25	17	0,68
Tehuis voor Bijzondere Jeugdzorg	34	17	0,50
Dagcentrum voor Bijzondere Jeugdzorg	10	5	0,50
Tehuis voor Bijzondere Jeugdzorg	41	20	0,49
Tehuis voor Bijzondere Jeugdzorg	11	5	0,45
Tehuis voor Bijzondere Jeugdzorg	6	2	0,33
Tehuis voor Bijzondere Jeugdzorg	43	14	0,33
Medisch Pedagogisch Instituut	48	13	0,27
Medisch Pedagogisch Instituut	112	14	0,12

Toch stellen we vast dat de meeste voorzieningen, elk op zich, contact onderhouden met 10 tot 20 scholen. Rekening gehouden met de verhoogde doorstroming in de meeste residentiële voorzieningen kan het aantal scholen waar een instelling mee te maken heeft soms gemakkelijk oplopen tot 20 per schooljaar. Samen bezoeken de leerlingen uit de (semi-)residentiële voorzieningen 78 diverse scholen. Vierenzestig

daarvan zijn scholen van het gewoon onderwijs. Zij vangen de helft van deze groep op. De andere helft van deze leerlingen gaat naar 14 verschillende scholen voor buitengewoon onderwijs.

Men kan het gemiddeld aantal leerlingen per schooltype berekenen. Zo vinden we dat een school voor buitengewoon onderwijs gemiddeld met ongeveer 14 leerlingen uit de (semi-)residentiële hulpverlening te maken heeft, terwijl een gewone school gemiddeld slechts 3 dergelijke leerlingen telt. Dit laatste geldt uiteraard alleen voor de scholen die effectief dergelijke jongeren onder hun hoede hebben, en dat is lang niet altijd het geval. Alle scholen voor buitengewoon onderwijs uit de regio daarentegen tellen deze jongeren wel onder hun leerlingen.

Concentratie

We stellen dus vast dat de meeste voorzieningen blijkbaar aan leerlingenspreiding doen. Er zijn echter ook grenzen aan de mogelijkheid om het spreiden van de jongeren over verschillende scholen effectief te realiseren. Vandaar dat er in sommige scholen relatief veel jongeren uit de (semi-)residentiële voorzieningen ingeschreven worden.

Tabel 3.

Aantal bezochte scholen gerangschikt volgens aantal leerlingen uit de betrokken (semi-)residentiële voorzieningen.

Soort onderwijs	Aantal leerlingen per school									Tot.
	50-100	20-49	10-19	6-9	5	4	3	2	1	
Buitengewoon onderwijs Totaal aantal leerlingen = 90	1	1	3	2	-	2	-	-	5	14
Gewoon onderwijs Totaal aantal leerlingen = 180	-	-	5	2	4	3	6	12	32	84
										78

Bij kinderen in het gewoon lager onderwijs heeft dit onder meer te maken met de keuze voor een school dichtbij omwille van de beperkte zelfstandigheid van het jonge kind. Anderzijds kiest men ook een lagere school dichtbij waarmee men reeds jaren een goede samenwerking heeft. Op het secundair niveau is men eerder afhankelijk van het concrete studieaanbod van een school. Vandaar merkt men een hogere concentratie in sommige scholen voor het technisch- en beroepsonderwijs. Daarnaast houden voorzieningen meestal rekening met de mogelijkheid tot samenwerking met de school. Een school die weinig ondersteuning en begrip toont ten aanzien van deze jongeren, zal vaak vooringenomen reageren en de kans op slagen doen verminderen.

Er is ook een zekere concentratie van jongeren in het buitengewoon onderwijs. Dit heeft uiteraard te maken met het feit dat er minder van deze scholen zijn. Deze scholen zijn ook gespecialiseerd in leer- en soms ook gedragsproblemen, waardoor zij op een adequatere wijze jongeren uit onze voorzieningen kunnen voorthelpen. We stelden tevens vast dat 1 op 2 leerlingen uit de (semi-)residentiële voorziening in het B.O. school loopt. B.O. scholen hebben dus veel meer te maken met "instellings"-jongeren. Deze scholen

onderhouden also op hun beurt contact met meerdere voorzieningen.

In de marge van dit onderzoek willen we een aantal bedenkingen aanstippen. Zo is er vooreerst de vaststelling dat er slechts één B.L.O. type 3-school (gedragsmoeilijkheden) in het arrondissement Leuven is. Dit heeft niet alleen gevolgen op het vlak van concentratie van kinderen uit (semi-)residentiële voorzieningen maar ook consequenties naar vervoer toe. Vele van deze leerlingen spenderen heelwat tijd op de schoolbus wat – gezien hun gedrags- en emotionele problematiek – zeker niet aangewezen is. De voortzetting van het B.L.O. type 3 onderwijs, dat bestemd is voor normaal begaafde leerlingen, is op Bu.S.O.-vlak niet mogelijk. Immers de enige Bu.S.O. type 3-school binnen de regio biedt slechts onderwijs aan op het niveau van licht mentaal gehandicapten (= type 1).

Tenslotte vermelden velen ook problemen met het georganiseerd busvervoer voor het B.O. Vooral de opvang en begeleiding is ontoereikend, ondanks de inzet van vele busbegeleiders.

Schoolloopbaan

Opmerkelijk was het aantal leerlingen met een meer dan gewoon aantal schoolveranderingen. Factoren die hierin kunnen meespelen zijn onder meer: schoolverwijderingen door zich herhalende gedragsproblemen, verblijf in meerdere instellingen, aanslepende echtscheidingsituaties, opvallend veel verhuizen...

Een ander opvallend kenmerk in de schoolloopbaan zijn de ongebruikelijke of bedenkelijke overgangen. B.v.: van het buitengewoon lager onderwijs naar het gewoon onderwijs en verder door naar het buitengewoon beroepsonderwijs; van een gewoon vijfde leerjaar naar een eerste jaar buitengewoon beroepsonderwijs van het type 1; van een eerste jaar A met een A-attest naar een 1A als vrije leerling, omdat de desbetreffende leerling niet meekon in het 2e jaar; van Bu.S.O. naar B.S.O. omwille van verhuis,...

Ook valt ons op dat heel wat jongeren uit het B.S.O. voorheen gestart zijn in een sterkere vorm van het S.O.

Uit het onderzoek bleek ook dat het aantal leerlingen in het B.L.O. opmerkelijk groter is dan in het Bu.S.O. Dit vloeit voort uit het streven van het B.L.O. zoveel mogelijk kinderen in het gewoon S.O. te laten aansluiten. Wat we ons hierbij afvragen is: hoe doen deze leerlingen het in het voortgezet onderwijs? Komen ze niet voornamelijk in het B.S.O. terecht?

School- en gedragsproblemen

Er werden bij ruim de helft van de jongeren school- of gedragsproblemen aangestipt.

Het meest gesignaleerde probleem op school is verbale agressie. De volgende twee meest gemelde problemen zijn het uitoefenen van een negatieve invloed op andere leerlingen, en fysieke agressie. Verder scoort spijbelen hoog, uiteraard vooral bij leerlingen uit het secundair onderwijs.

Besluit

Binnen het netwerk van (semi-)residentiële voorzieningen in het arrondissement Leuven werd een beperkt onderzoek uitgevoerd naar het schoollopen van de betrokken kinderen en jongeren.

De resultaten van het onderzoek laten toe deze populatie te typeren. Hun aantal neemt toe met de leeftijd en de cruciale momenten van stijging zijn herkenbaar als traditionele instapmomenten. De grootste groep situeert zich in de eerste jaren van het secundair onderwijs. Na 18 jaar is er een sterke daling wat uiteraard veroorzaakt wordt doordat de jongeren dan meerderjarig worden en zelf kiezen of ze blijven in de voorziening.

De helft van de onderzoekspopulatie vertoeft in het basisonderwijs, van de andere helft verblijft het overgrote deel in het voltijds secundair onderwijs. Binnen het secundair onderwijs volgt de helft het onderwijs op beroepsniveau. Vooral de vaststelling dat 51% in het buitengewoon onderwijs schoolloopt, is verrassend daar er in Vlaanderen slechts 3% van de totale schoolbevolking buitengewoon onderwijs volgt. De meeste leerlingen lopen school in het arrondissement Leuven. Toch blijken velen van hen dagelijks heelwat afstanden af te leggen, met de schoolbus of het openbaar vervoer. In zekere mate kunnen we ook spreken van een spreiding van onze jongeren vanuit elke voorziening over een groot aantal scholen. Binnen deze sector van het buitengewoon onderwijs slaagt men daar minder in. Ook in het B.S.O. zijn er een aantal scholen die meer bevolkt worden door jongeren uit (semi-)residentiële voorzieningen.

Het verspreiden van de jongeren over verschillende scholen is een arbeidsintensieve aangelegenheid. We merken dat alle voorzieningen bepaalde mensen aanduiden om zich meer expliciet met schoolse zaken bezig te houden. Daarnaast wordt de dagelijkse begeleiding rondom de school opgevolgd door een professioneel team groepsbegeleiders.

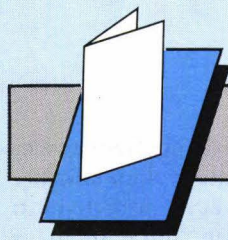
De resultaten van het onderzoek tenslotte bieden ons inziens mogelijk aanknopingspunten om een dialoog omtrent gezamenlijke zorgen en knelpunten met het onderwijs op te starten.

Wij zijn de leden van de werkgroep erkentelijk voor hun bijdragen en medewerking aan dit onderzoek.

Ine HELSEN,
Zavelstraat 26A, 3010 Kessel-Lo
orthopedagoog in M.P.I. Ave Regina, Lovenjoel
Philippe COLLART,
Mussenstraat 108, 3000 Leuven
orthopedagoog in O.B.C. Ter Wende, Leuven
Dirk DEMUYNCK,
Voorzorgstraat 56, 3000 Leuven
orthopedagoog in M.P.C. Terbank, Leuven

LITERATUUR

- DEMUYNCK, D., *Problemen op school. Mogelijkheden voor hulpverlening.* Leuven, Garant, 1992.
Vastzitten in de flessehals. Zijn Belgen zittenblijvers? *Klasse*, 1992 (24), p. 10.
- TIMMERMANS, J.M., Raakvlakken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1991 (7/8), 348-355.
Aandacht voor alle leerlingen. *Klasse*, 1992 (26), p. 12.



EILANDEN IN DE MIST

Uit een onderzoek dat HURRELMANN¹ uitvoerde naar de belasting door problemen van jongeren tussen 12 en 17 jaar, en waarvan u in een vorige Welwijs een verslag kon lezen, kon geconcludeerd worden dat jongeren in geïndustrialiseerde landen aan veel stress blootstaan. Opvallend hierin was dat meer meisjes dan jongens hierdoor gezondheidsproblemen vertoonden. Meisjes reageren veel sterker met psychosomatische en psychosociale stoornissen als hoofdpijn, nervositeit, duizeligheid, slapeloosheid, maagklachten, concentratieproblemen en hartkloppingen. Deze ziekteverschijnselen komen dubbel zoveel voor bij meisjes, terwijl jongens drie maal zoveel betrokken zijn bij vernieling, beschadiging, vechtpartijen, molestatie en diefstal.

In eerste instantie wijst dit op een verschillend verlopend verwerkings- en reactiepatroon; meisjes vertonen de neiging problemen op te kroppen en in hun lichaam te verwerken, terwijl jongens een neiging tot ontlading vertonen.

Toch suggereert de auteur dat het vooral de meisjes zijn die over de gehele linie sterker psychisch belast worden ten gevolge van sterker conflicterende rolverwachtingen, terwijl er voor de jongens weinig verandert.

In dit artikel willen wij onderzoeken in welke mate zowel jongens als meisjes onder druk komen te staan als gevolg van veranderende rolverwachtingen.

Het verhaal van de dubbele belasting van vrouwen

Christien BRINKGREVE² begint haar essay 'de belasting van de bevrijding' met de constatacie: "Nog geen vijftieng jaar geleden werd het voor vrouwen met kinderen over het algemeen niet passend gevonden om buitenshuis te gaan werken. Nu, begin de jaren negentig is deze houding drastisch gewijzigd: niet de werkende moeder maar de thuismoeder wordt niet meer helemaal voor sociaal vol aangezien en voelt zich soms in de verdediging gedrongen".

Er is op die tijd inderdaad veel veranderd: de arbeidsparticipatie van vrouwen is verdubbeld, het kindertal drastisch verminderd, en het opleidingsniveau van vrouwen stijgt nog steeds. Deze statistische veranderingen hangen samen met wijzigingen in opvattingen en rollen; de tweede feministische golf maakte van de moederschapsideologie haar strijdpunt. Men begon meer en meer de vervelende kanten van het 24-uren moederschap te beklemtonen, en de voordelen die een buitenhuiswerkende vrouw kon genieten. Dit leidde ongetwijfeld tot het verruimen van de mogelijkheden van vrouwen om hun leven vorm te geven, maar had al vlug een paar schaduwkanten: "het nieuwe imago van de bevrijde vrouw, compleet met actentas, carrière, sekspartners en zijden blouse, maar absoluut zonder koesterende verantwoordelijkheden" kon niet het nieuwe ideaal worden.

Als vrouwen in deze tijd ergens over klagen, stelt Christien BRINKGREVE nog, dan is het wel over hun als te groot ervaren draaglast. Enigszins verwonderlijk, omdat de dwingende eis van het 24-uren-moe-

derschap wegvalt, en vrouwen in principe de keuze hebben hun leven anders in te richten. Toch komen ze met het probleem van "De Combinatie" te zitten: goede zorgzame moeder en huisvrouw, spannende minnares en aantrekkelijke representatieve echtgenote, en ambitieuze, goed verzorgde, efficiënte carrièrevrouw. Op alle terreinen ligt de lat onverantwoord hoog.

Deze gulzige doelstellingen zijn deels te verklaren uit de bewijzen die de zich emanciperende groep vrouwen zichzelf en de buitenwereld wil leveren. Het is de eerste generatie die massaal het maatschappelijk domein betreedt, en dus door die maatschappij argwanend en kritisch zal bekeken worden. Ze ervaren de dwang zich voortdurend, op alle vlakken, te moeten bewijzen en beter te moeten zijn.

In die "strategische generatie" staan de vrouwen niet alleen, maar zijn natuurlijk ook de ambities en gedragingen van de partner van tel. De mannen en vrouwen uit deze generatie werden opgevoed met de optimistische idee dat man en vrouw in principe gelijk zijn. Als jong vrouwmens maakte je evenveel werk van je opleiding, deed even grote bergtochten en droeg even zware rugzakken, leerde samen voor het eerst spaghetti maken en naar de wasserette gaan. De opgebouwde kameraadschap, en het samen doen van "mannendingen", bleek niet opgewassen tegen het ouderschap: de partner deed niet even vanzelfsprekend vrouwendingen als zorg voor huishouden en kinderen³.

Jacqueline VAN DUIN signaleert dezelfde dynamiek op het terrein van het toenaderingsgedrag van jongens en meisjes, en besluit dat daar waar de seksen

De mannelijke identiteit



direct van elkaar afhankelijk zijn en op elkaar moeten reageren, men ziet dat de traditionele taak en rolverdeling hardnekkig overeind blijft.

Het lijkt ons in deze optiek aannemelijk dat jonge meisjes al vroeg anticiperen op de dubbele belasting die ze tegemoet gaan als ze carrière, gezinsleven en vrije tijd willen combineren. Het naïeve optimisme van hun moeders dat alles te bereiken en te veranderen was, zullen ze niet delen.

Enerzijds zien ze dat mannen niet zo snel en enthousiast als vrouwen het wel zouden willen, hun deel van de zorglast overnemen, en anderzijds zien zij dat de eisen van de omgeving er niet lichter op worden; zo lijkt het onderzoek naar eetstoornissen bij Gentse scholieren⁴ een alarmerend teken dat de "schoonheidsmythe" niet alleen in de USA onheil zaait.

Waarom stappen mannen niet enthousiast in de zich veranderende rolverdeling mee? Niet door gebrek aan moreel besef of redelijkheid, zo blijkt uit opinieonderzoek. De weerstand ligt op een ander vlak. Verklaringen worden gezocht in het mannelijke identiteitsbesef: mannen zouden voor hun gevoel van man-zijn afhankelijker zijn van het doen van mannen-dingen dan vrouwen.

Het emancipatiestreven van vrouwen heeft als rechtstreeks gevolg dat een aantal traditioneel mannelijke waarden werden opgewaardeerd zoals assertiviteit, ambitie, doorzettingsvermogen, rationaliteit, dit in tegenstelling tot de traditioneel vrouwelijke waarden. Verzorgende taken en functies kennen een afnemende belangstelling. Verwachten dat mannen zich in groten getale en enthousiast aan statusverlagende activiteiten gaan begeven, is inderdaad naïef optimisme, stellen VENNIX en BULLINGA⁵.

Maar er is meer aan de hand: vrouwelijkheid bij mannen wordt nog steeds negatief gewaardeerd. Een man die zich niet houdt aan de gangbare richtlijnen omtrent uiterlijke verschijning bevoorbeeld, zal negatieve sancties uitlokken. Op de vraag of een man zich wat meer zou moeten opfleuren door sieraden en dergelijke te dragen, reageert 55% van de vrouwen negatief. Ook andere vormen van sekseroldoorbrekend gedrag kunnen agressie, minachting en statusverlies tot gevolg hebben.

In welke mate mannen en vrouwen voor hun gevoel van identiteit gebonden zijn aan bepaalde gedragspatronen, wordt samengevat in de term sekseroldruk. Hiermee bedoelt men de subjectieve druk die mensen ervaren om zich aan hun voorgeschreven gedragsrol te houden.

Mensen ervaren sterkere sekseroldruk naarmate ze:

- een groter verschil ervaren tussen hun zelfbeeld als man of vrouw en het ideaalbeeld van de eigen sekse;
- zelf sterker geneigd zijn aan beide seksen seksestereotiepe eigenschappen toe te kennen.

Op beide dimensies zou de man het moeilijker hebben dan de vrouw.

Enerzijds zou het ideaalbeeld van de echte man moeilijker te bereiken zijn dan dat van de echte vrouw en anderzijds blijkt dat mannen sterker dan vrouwen seksestereotiep denken; ze reageren negatiever op sekseroldoorbrekend gedrag, vooral wanneer het de eigen sekse betreft. Zijn er verklaringsgronden?

Het mannelijkheidsideaal

In de literatuur vinden we veel voorbeelden van wat onder het mannelijkheidsideaal verstaan kan worden, en het is telkens opvallend hoe de eigenschappen van die "echte man" radicaal tegengesteld zijn aan vrouwelijke en kinderlijke eigenschappen. Welk is het lijstje van de man⁶?

afhankelijk	onafhankelijk
zwak	sterk
dom	intelligent
emotioneel	lichamelijk
naïef	ervaren
onstabiel	stabiel
bang	moedig
onrijp	gerijpt
seksueel kwetsbaar	seksueel roofdier

Elisabeth BADINTER wijst er dan ook op dat de uitspraak "on ne naît pas femme, on le devient" (De

Beauvoir) veel meer opgaat in mannelijke zin. In haar recent boek "XY, de l'identité masculine"⁷, wijst zij op het feit dat de constructie van de mannelijke identiteit in traditionele culturen steeds gepaard ging met een ritueel. Tijdens deze initiatieriten, die bijna uitsluitend voor jongetjes bestaan, werden de kinderen van bij de moeder weggehaald om ze via een aantal stadia te zuiveren van 'het vrouwelijke'. Hierbij moesten zij soms gruwelijke ervaringen ondergaan. Pas na dit initiatieproces kunnen zij deel uitmaken van de mannengemeenschap, die een van vrouwen gescheiden leefwereld is en blijft.

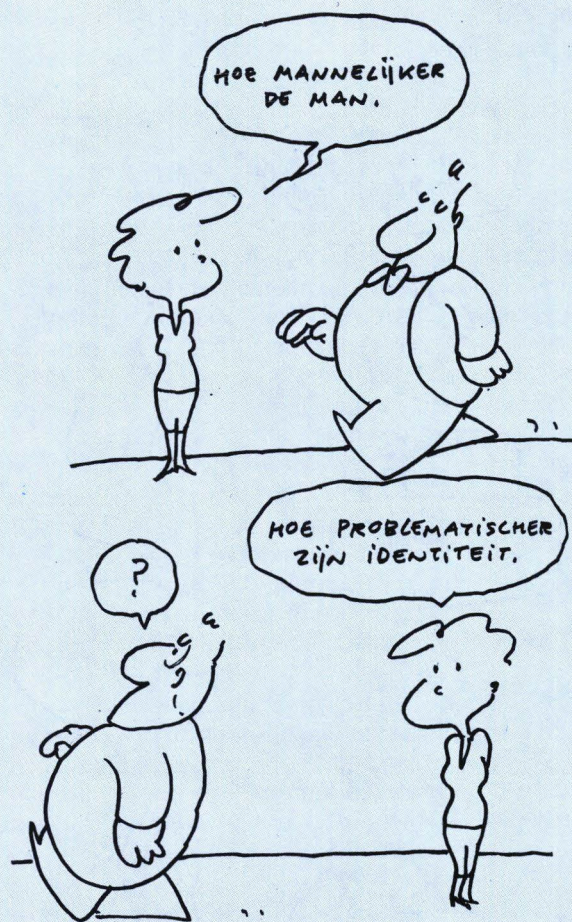
Volgens haar visie is de traditionele mannelijke identiteit, veel meer dan de vrouwelijke, een constructie die niet zonder pijn en moeite wordt gemaakt: "Par opposition à la femme qui est, l'homme doit être fait". Viriliteit verwerft men door ze te bewijzen. Men wordt man door een gevecht (tegen zichzelf) dat meestal gepaard gaat met fysieke en psychische pijn. In heel verschillende culturen vindt men de idee terug dat een jongen geen volwassen man kan worden, als men hem niet aan de moeder onttrekt.

Dit mannelijkheidsideaal is sinds eeuwen weinig veranderd en kan samengevat worden in de volgende vier slogans: no Sissy stuff (geen vrouwelijkheid), the big wheel (een belangrijk en superieur iemand), the sturdy oak (de solide eik, onafhankelijk en sterk) en give 'em hell (loop naar de duivel, de verplichting sterker te zijn dan anderen, desnoods met geweld). Deze eigenschappen vindt men terug in de Amerikaanse cowboy, maar ook in hedendaagse filmhelden als Rambo en Terminator.

De psychologische verklaringsgrond voor dit mannelijkheidsideaal, zoekt men in de manier waarop kinderen bemoederd worden. CHODOROW⁸ schetst de situatie als volgt:

Een man en een vrouw leven samen, zijn heteroseksueel en hebben één of meer kinderen. De man werkt buitenshuis, de vrouw binnenshuis. De moeder identificeert zich sterker met de dochter dan met de zoon, die ze als seksueel anders bekijkt vanaf het begin. De dochter is ook meer in de gelegenheid om zich op een persoonlijke manier met de moeder te identificeren, meer dan de zoon met de vader. Dit brengt mee dat het meisje een stabiele, onproblematische vrouwelijke identiteit ontwikkelt, die echter tegelijk nogal onbegrensd is. Door de grote nabijheid en betrokkenheid is het niet echt duidelijk waar de moeder eindigt en de dochter begint.

Ook de zoon zal zich in eerste instantie met de moeder identificeren, maar in tweede instantie wordt hij gedwongen een mannelijke identiteit te ontwikkelen. Gezien de vader afwezig is kan hij dit niet door zich op een persoonlijke manier met hem te identificeren, maar op een positionele manier nl. niet vrouwelijk. Dit leidt tot devaluatie van het vrouwelijke in hemzelf en in de buitenwereld. Door die breuk is de mannelijke identiteit veel minder stabiel en veel problematischer dan de vrouwelijke. Het jongetje probeert op een krampachtige manier, door zich af te zetten tegen het vrouwelijke, zijn nieuwe identiteit die altijd twijfelachtig blijft, veilig te stellen. Hierdoor ontwikkelt hij nogal rigide ego-grenzen. Hij is immers voortdurend bezig zich apart te zetten.



Deze identiteitsontwikkeling maakt vrouwen ook bekwaam in het aangaan van primaire contacten, nodig bij het moederen, terwijl mannen die kwaliteiten hebben moeten verdringen.

Of recente nieuwe ouderschapsarrangementen, waarbij de vader meer aanwezig is, of door het buitenshuis werken van de moeder, of door echtscheiding, verandering zullen brengen in deze dynamiek, is een interessante vraag. Men zou kunnen veronderstellen dat als de vader meer aanwezig is in het opvoedings- en verzorgingscontact met zijn kinderen, er voor de jongen ook de mogelijkheid tot persoonlijke en positieve identificatie bestaat. Dit zou een solidere identiteit vormen, met minder rigide ego-grenzen. Veel hangt echter af van het soort contact dat de vader met zijn zoon aangaat; zelf het produkt van een rigide identiteitsontwikkeling, zal hij zijn zoon ook binnen seksestereotiepe gedragingen opvoeden.

Dit verwijst naar een tweede component in het socialisatieproces als man en vrouw: een sociale.

Als we identiteit omschrijven als: "het bewustzijn dat de persoonlijke levensstijl samenvalt met wat men voor anderen betekent; anderen moeten erkennen en herkennen dat men dezelfde is en blijft" valt daarin de wisselwerking op tussen individuele en sociale componenten. De blik van anderen bepaalt in grote mate mijn identiteitsgevoel.

Er is bijvoorbeeld een groot verschil tussen als jongen of meisje geboren worden: ouders omschrijven hun pasgeboren jongetjes bij voorkeur met termen als groot, hun meisjes zijn mooi, schattig, lief en klein.

Beide ouders, maar vooral de vaders, vertonen de neiging hun baby te stereotyperen⁶.

Danny BAERT⁹ omschrijft een identiteit als een sociale representatie of een wijze van betekenisgeven in gemeenschap, een in de gemeenschap gecreëerde zinstructuur. Deze omschrijving legt de nadruk op de afhankelijkheid van het identiteitsgevoel van de betekenisverlening in deze specifieke gemeenschap.

In onze cultuur krijgen mannen b.v. de eigenschap rationeel toegedicht, terwijl de vrouw meer emotioneel zou zijn. Deze eigenschappen krijgen een vanzelfsprekend, evident karakter. Deze denkwijzen worden zo vertrouwd dat men ze niet meer als opvattingen onderkent, maar als onbetwistbare werkelijkheid. Ze krijgen het karakter van een mythe.

In zekere zin zullen onze observaties van mannen en vrouwen deze eigenschappen bevestigen; enerzijds zullen die mythes onze waarneming beïnvloeden (wij zien mannen en vrouwen anders), terwijl zij anderzijds als een gedragsvoorschrift kunnen opgevat worden (mannen en vrouwen horen zich anders te gedragen).

Mensen ontwikkelen zich binnen hun eigen seksespecifieke identiteit, en zullen zich ook op een overeenkomstige manier aan anders presenteren. Dit sociaal proces van presenteren kan opgevat worden als een permanente onbegrensde dialoog waarin mensen in gemeenschap betekenissen creëren.

In dit verband geeft E. BADINTER een mooi voorbeeld⁷: ouders van een kind waarvan de externe geslachtsdelen ambigu zijn bij de geboorte, moeten verschillende maanden wachten voor zij zekerheid hebben over de sekse van hun kind. De ervaring leert dat ouders echter de onzekerheid niet lang kunnen verdragen, en het kind zich meestal ontwikkelt volgens de sekse die de ouders hebben gekozen.

Je man- of vrouw-zijn bepaal je dus niet alleen; de tijds- en omgevingscontext spelen mee in wat daar niet en wel bij hoort.

Als voorbeeld wil ik hier een discussie aanhalen die tussen man en vrouw wordt gevoerd naar aanleiding van huishoudelijke taken, waarbij de man het argument gebruikt "dat hij in vergelijking toch al veel doet". De vrouw vat dit op als een belediging en op zijn minst een miskenning van haar subjectief ervaren veel grotere werklast. Er ontstaat ruzie: hij denkt dat zij niet wil zien dat hij veel doet en zij denkt dat hij niet wil zien dat zij veel meer doet. Tot zij beseffen dat als de man zich met iemand vergelijkt, dit niet met zijn vrouw is, maar met andere mannen, vrienden, vaders. En dat dit ook voor de vrouw zo is; zij denkt er niet aan zich met andere mannen te vergelijken!! Man of vrouw doen bepaalde zaken wel of niet, niet enkel in onderhandeling met de eigen partner, maar ook in constante dialoog met een eigen referentiegroep. Deze referentiegroep is een verschillende groep voor de man als voor de vrouw, en zal ook van man tot man, en van vrouw tot vrouw verschillen.

ZEEGERS¹⁰ gebruikt hiervoor de metafoer van eilanden van betekenisverlening, die door een zee omgeven zijn en waar betekenis begrensd is door de

grenzen van het eiland. Op andere eilanden bestaan andere betekenissen.

Het gevaar bestaat dat men niet beseft dat men op een ander eiland leeft en dat daardoor elk conflict een interpersoonlijk karakter krijgt.

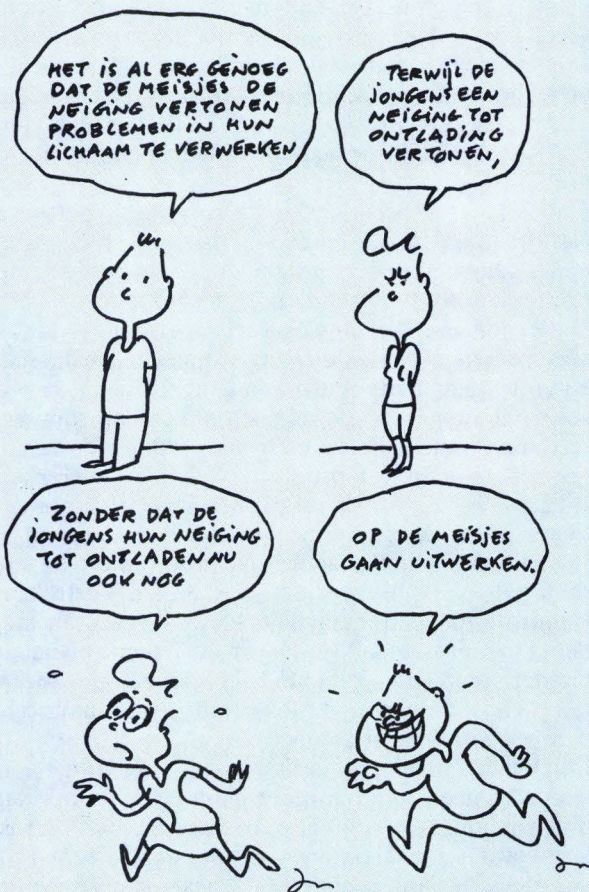
B.v. de man heeft gezien dat vader de verantwoordelijkheid voor het gezin aan moeder overliet. Deze organiseerde het gezin met succes. Een goede moeder volgens hem, runt het huishouden alleen, een goede vader moeit zich niet.

De vrouw echter heeft vader en moeder voortdurend bezig gezien met overleggen hoe ze de zaken zouden aanpakken; een goede moeder overlegt en plant het huishouden samen met haar man, een goede vader is betrokken.

Gevolg: De man doet wrevelig als zijn vrouw hem weer lastig valt. De vrouw voelt zich in de steek gelaten¹¹.

Ze zijn zich niet bewust hoe sterk hun beeld over een goede man of vrouw verschilt, waardoor ze de ander slechte wil verwijten.

Deze eilanden zijn "wandelende" eilanden, waarmee bedoeld wordt dat betekenissen kunnen veranderen binnen dit eiland. Een nieuw idee kan geënt worden op bestaande betekenissen, of overgebracht van het ene naar het andere eiland. Een nieuw idee kan echter niet vreemd zijn aan het bestaande, men kan geen betekenissen toevoegen of rechtstreeks veranderen. Dit betekent dat elke verandering in betekenisverlening een geleidelijk verlopend proces is, en dat er een



beseft van verschil nodig is om te zien dat het om een proces van betekenisverlening gaat¹². Dit laatste illustreer ik met een voorbeeld: een algemeen aanvaarde en als vanzelfsprekend ervaren betekenis van "de mens", is dat het hier om een man gaat. Of de man wordt beschouwd als een prototype van De Mens. Dit illustreert Françoise OPSOMER¹³ aan de hand van een verzameling kranteknipsels. Een voorbeeld: "Als iedereen zich zou tevreden stellen met zijn eigen vrouw, was er niets aan de hand. Als de halve straat eigenlijk liever de blonde stoot van de buurman zou willen, zijn er nogal wat blonde stoten te kort..."

Deze sociale representatie is zodanig vanzelfsprekend dat ze onzichtbaar wordt. Dit is zo als u niet beseft wat er met dit knipsel aan de hand is.

De consequentie van dergelijke onzichtbare betekenisverlening, is dat een halve realiteit uit het gezichtsveld blijft, nl. de vrouwelijke. Indien geconfronteerd met een omkering, zoals An LUTTIKHOLT¹⁴ in haar handboek "Leren Onderwijzen" doet, waar ze het volhoudt over de vormingswerkster, onderwijzeres,... te spreken, overvalt je het vreemde gevoel de andere helpt uit te sluiten...

Besluiten

Dat meisjes door veranderende rolverwachtingen onder hoge druk komen te staan, lijkt ons aannemelijk. De lat ligt op alle vlakken onverantwoord hoog, en de combinatie van alle terreinen waarop een vrouw beter moet zijn dan anderen, is niet mogelijk zonder uitgeput te geraken. Het kan niet anders dan dat zij keuzen moeten maken en dat dit ambivalenties oplevert.

Jongens komen evenwel ook onder druk te staan; bij hen veroorzaken veranderende rolverwachtingen een identiteitscrisis. Zij kunnen voor hun gevoel van identiteit veel moeilijker aan de rolverwachtingen voldoen.

Een belangrijk besluit voor de vorming is het beseft van de eilanden van betekenisverlening. Jongens en meisjes hebben andere geschiedenissen, andere referentiefiguren en verschillende streefdoelen.

Onder jongeren, maar nog veel meer onder volwassenen die hen begeleiden leeft de naïeve idee dat man en vrouw gelijk zijn. Pas na lang aandringen en veel voorbeelden geven volwassenen toe dat op sommige terreinen verschil bestaat. Dit niet willen zien van de verschillen leidt tot problemen en blinde vlekken. Elke onenigheid wordt op die manier herleid tot een louter individueel en interpersoonlijk gebeuren.

Bovendien zijn het in hoofdzaak vrouwen die de seksuele en relationele vorming verzorgen. Vertrekken vanuit de idee van gelijkheid leidt vlugger dan men denkt tot een culpabilisering van de jongen: hij neemt minder verantwoordelijkheid voor goede anticonceptie, hij is een doordrijver, overrompelt het meisje bij een eerste seksueel contact,...

Een tweede belangrijk besluit, dat uit het vorige af te leiden is, geeft aan dat meer mannen in de begeleiding van jongeren rond deze thema's moeten betrokken worden. Ideaal opteren wij voor een gemengd begeleidingspaar, die elk vanuit dit beseft van verschil in

betekenisverlening aanwezig zijn. Op die manier willen wij de verschillen zichtbaar maken, betekenis geven, en handvatten bedenken om ermee om te gaan.

Dessert:

Een blanke en een zwarte vrouw namen deel aan een discussie over de vraag of hun seksegelijkenis belangrijker was dan het rasverschil. De blanke vrouw beaamde dat het feit dat zij beiden vrouw waren hen meer verwant maakte dan een verschil in kleur. Maar de zwarte vrouw ging niet akkoord:

"Als je 's morgens in de spiegel kijkt, wat zie je dan?"

"Ik zie een vrouw" antwoordde de blanke.

"Dat is nu net het probleem" antwoordde de zwarte, "ik zie een zwarte. Voor mij is het ras elke dag zichtbaar, omdat het de oorzaak is van mijn handicap in deze gemeenschap".

Als een man in de spiegel in plaats van een mens, een man ziet, zijn we dan op de goede weg?

Erika FRANS

Sociaal Agogo

Vormingscentrum Jos Van Ussel/CGSO

Kon. Albertlaan 167, 9000 Gent

NOTEN

¹ HURRELMANN, K., Meisjes zijn gevoeliger en kijken kritischer naar zichzelf dan jongens, *Welwijs*, 1992, 4.

² BRINKGREVE, C., *De vrouw en het badwater. Over de lusten en lasten van het moderne vrouwenleven*, Meulenhof Amsterdam, 1992.

³ VAN DUIN, J., Het is meisjes menens. Veranderingen in het toenaderingsgedrag van meisjes, In: VAN DER ZANDE, J., *Het is meisjes menens*, Acco, 1991.

⁴ VERVAET en M., JANNES, C., Eetstijl als risicogedrag bij adolescenten, *Welwijs*, 1992, 4.

⁵ VENNIX P., en BULLINGA M., *Sekserollen en emancipatie. Veranderingen in de kijk op mannelijkheid en vrouwelijkheid*, Bohn stafleu, Van Loghum, 1991.

⁶ LLOYD, T., Werken met jongens, in: WOLTRING L., *Tussen branie en verlegenheid*, Lemma, Culemborg, 1988.

⁷ E. BADINTER, *XY de l'identité masculine*. Editions odile jacob, - Paris, 1992.

⁸ DUINDAM, *Ouderschapsarrangementen en geslachtsidentiteit. Geslachtsspecifieke socialisatie, geen onverdeeld succes bij een verdeeld subject?*, Lemma, Culemborg, 1991.

⁹ BAERT, D., Identiteit en identiteitsontwikkeling: een poging tot systeemtheoretische benadering, *Systeemtheoretisch bulletin*, 1990-1991, 9.

¹⁰ ZEEGERS, W., *Andere tijden, andere mensen. De sociale representatie van identiteit*, Bakker, 1988.

¹¹ PEETERS, F., Man zijn bepaal je niet alleen: een therapeutische invalshoek, *Systeemtheoretisch bulletin*.

¹² MATTHEUWS, A., Het spel der vanzelfsprekendheden. *Systeemtheoretisch bulletin*, temanner: alledaagse betekenisgeving, 1990.

¹³ OPSOMER, F., Hij is een koe. Over onbeleefdheid, *Jaarboek 92 Seksualiteit, Relaties Geboortenregeling*, CGSO, 1992.

¹⁴ LUTTIKHOLT, A., *Leren onderwijzen*, Feministische uitgeverij sara, 1987.

LEEFSLEUTELS VOOR JONGEREN: EEN EERSTE APPRECIATIE

Een Vlaamse aanpassing

Het programma "Leefsleutels voor Jongeren" is Amerikaans van oorsprong. Vertrekend vanuit de oorspronkelijke Amerikaanse versie en de Nederlandse vertaling werd door de Adaptatiecommissie nagegaan welke aanpassingen van de inhoud en de werkvormen voor aanwending bij een Vlaamse populatie wenselijk zijn. In deze Adaptatiecommissie werkten direct onderwijsbetrokkenen als leerkrachten, directie, inspectie, PMS medewerkers nauw samen met preventiewerkers en de programma-makers. Er werd ter aanvulling van de discussies, gekozen om op beperkte schaal met het programma in een aantal scholen te experimenteren. Aan de training van de betrokken leerkrachten werd veel aandacht besteed in de vorm van een driedaagse voorbereiding. Door de Adaptatiecommissie werd rekening gehouden met de ervaringen van deze leerkrachten in het bijsturen van inhoud en methode.

Het is kenmerkend voor de aanpak, dat gelijkaardige aanpassingen aan de eigen cultuur in meerdere landen gebeurd zijn, wat zeker als gunstig kan beoordeeld worden.

Een opdracht tot evaluatie

In het najaar van 1991 werd door de Stichting een opdracht uitgeschreven tot evaluatie van het programma. Aan Nederlandstalige zijde¹ werd deze opdracht toevertrouwd aan een onderzoeksequipe van de RUG, een samenwerking tussen de afdeling Interactionele Psychologie (P. Van Oost) en de afdeling Maatschappelijke Gezondheidskunde (G. De Backer).

Van bij de start van het onderzoek, heeft de onderzoeksgroep in Gent ervoor gekozen om aan te sluiten bij het herwerkingsproces dat door de Adaptatiecommissie simultaan werd verricht. De **eerste fase** van het onderzoek kunnen we beschouwen als een **formatief** onderzoek naar de karakteristieken van het programma, in het bijzonder: naar de duidelijkheid en toetsbaarheid van de doelstellingen, de relatie tussen doelstellingen en werkvormen, de afstemming van doelstellingen, gekozen inhoud en werkvormen op het doelpubliek. Deze eerste fase leidt tot tentatieve conclusies over de aangepastheid van het programma aan het gekozen doelpubliek en tot de selectie van geschikte onderzoeksinstrumenten.

In deze onderzoeksfase stelden we ons tot doel het programma beter te leren kennen en het te evalueren in relatie tot wat bekend is inzake preventie van middelengebruik bij 12 tot 14 jarigen. We stelden ons de volgende vragen:

- *ontwikkelingsvisie*: is er een ontwikkelingsvisie in het programma terug te vinden? Met andere woorden, wordt in de opbouw van het programma over meerdere schooljaren met de ontwikkeling van de kinderen rekening gehouden in de opeenvolging van de activiteiten?

Voorziet het in een toets voor het bepalen van het uitgangsniveau? Omvat het mogelijkheden om met verschillen in uitgangsniveau van de leerlingen om te gaan?

- *algemene versus specifieke competentie*: in welke mate gaat het in dit programma om het aanleren van algemene sociale vaardigheden (de zgn life skills) versus het aanleren van probleem-specifieke vaardigheden die toelaten weerstand te bieden tegen de druk van leeftijdsgenoten om over te gaan tot middelengebruik? Hoe zijn deze beide aspecten desgevallend in het programma geïntegreerd?

- *focus*: in welke mate wordt in het programma de aandacht gericht op de persoon van de jongere versus op de bredere sociale context waarvan de jongere deel uitmaakt? In welke mate en op welke wijze wordt op de regelvorming in de klas en school expliciet ingewerkt? In welke mate en op welke manier wordt er een consensus tussen opvoeders (leerkrachten en ouders) nagestreefd, zodat een generalisatiecontext voor het geleerde kan ontstaan?

- *leerdoelstellingen*: wordt in dit programma verandering nagestreefd in resp. kennis, attitudes, gedragsintentie, gedrag en gedragsbehoud? In welke mate beantwoordt het programma in zijn inhoud en didactiek aan de vooropgestelde doelstellingen?

Met het **tweede deel** van het onderzoek beoogt de Gentse equipe een systematische processtudie, of een onderzoek naar de manier waarop de invoering van het programma in klas en school verloopt. De school is immers een zeer complexe setting, waarbij factoren als schoolcultuur en schoolklimaat, attitudes en competentie van de leerkrachten, organisatie van de onderwijsleersituatie, relatie leerkracht-leerling en de klassfeer, karakteristieken van de betrokken leerlingen, alle van essentieel belang zijn voor het succesvol invoeren van het programma. Ze moeten bij onderzoek systematisch in rekening worden gebracht. Het verdient dan ook aanbeveling om in een aantal pilotscholen de introductie van het programma nader te bestuderen en daarbij aandacht te hebben voor de problemen die leerkrachten ervaren bij de introductie, het opstarten en de uitvoering van het programma.

Twee instrumenten werden door de equipe te Gent ontwikkeld: het "Profiel van de Leerkracht" en het "Vraagboek van Leerkrachten".

In het "*Profiel van de Leerkracht*" wordt de uitgangscodificatie van de leerkracht (ervaring, attitudes, de mate waarin hij/zij zich vertrouwd voelt met het programma, begeleidingsstructuur in de school, ervaren noden aan bijscholing) bevraagd. Deze bevraging gebeurt parallel met de voormeting bij de leerlingen.

De daadwerkelijke uitvoering van het programma (gehanteerde methode, getrouwheid in het toepassen van het programma en/of aanpassingen aan de noden van de eigen klas, aandacht voor het leerproces bij het verwerven van de vaardigheden door de leerlingen, aandacht voor de transfer van het geleerde) wordt met het

“Vraagboek voor Leerkrachten” onderzocht. Dit instrument wordt toegelicht bij de voormeting en wordt door de leerkracht na elke les ingevuld. Per thema is een apart boekje voorzien. Bij het ontwikkelen van dit instrument werd een grote gebruiksvriendelijkheid nagestreefd.

Deze instrumenten worden aangevuld met een gestructureerd interview met de leerkracht bij het afsluiten van de onderzoeksfase.

Centrale vragen hierbij zijn: welke strategie voor invoering of implementatie wordt gevolgd? Is er expliciete actie op het niveau van de directie? Is er samenwerking met de ouders? Wordt er rekening gehouden met de uitgangssituatie van de leerkrachten? Wordt er gestreefd naar een interne en externe begeleidingsstructuur? Op welke wijze wordt de integratie in de onderwijssituatie nagestreefd.

Een **derde deel** betreft een effect- of uitkomst onderzoek. Hier gaat het dan om de evaluatie van de bekomen resultaten bij de leerlingen en van het behoud van deze effecten. In het najaar 1992 werd met dit gedeelte van het onderzoek gestart.

Het instrument dat voor deze bevraging bij de leerlingen werd ontwikkeld omvat verschillende rubrieken: zo wordt o.m. nagegaan in welke mate de leerlingen de bredere persoonlijke vaardigheden verworven hebben die in het programma worden aangeleerd; in welke mate er veranderingen te vinden zijn voor wat betreft kennis van de effecten van middelengebruik en attitudes ten aanzien van middelengebruik; of er veranderingen zijn in het klasklimaat, of leerlingen zich vaardiger voelen in kritische situaties.

Deze bevraging wordt aangevuld met de evaluatie van de toetsen die de leerlingen in het werkboek voor de leerling invullen. In een later artikel zal nader worden ingegaan op de bekomen resultaten.

Een aantal gegevens over middelengebruik door jongeren

In recentere literatuur wordt middelengebruik door jongeren (roken, alcoholgebruik, druggebruik) gezien als gezondheidsriskant gedrag, naast sedentariteit, ongezonde voedingsgewoonten, onveilig gedrag in het verkeer, vroegtijdige en onbeschermd geslachtsgemeenschap. Eerder dan risicogedrag toe te schrijven aan psychologische problemen bij slechts enkele jongeren, wordt het gezien als een mogelijk onderdeel van het experimenteren van een ruimer aantal jongeren met nieuwe gedragingen en leefstijlen (zie o.m.; Hurrelmann, 1989; Rogers & Ginzberg, 1992; Jessor e.a., 1991); m.a.w. worden de genoemde gedragingen in verband gebracht met de normale ontwikkeling van jongeren in de overgang van adolescentie naar volwassenheid. Verder worden tussen deze gedragingen relaties verondersteld. Veruit de meerderheid van deze jongeren groeit zonder vrij veel problemen doorheen deze periode, waarbij we geen uitspraak doen over het sociaal min of meer aanvaard zijn van regelmatig roken of sociaal drinken.

Een deel van de jongeren kent binnen de adolescentie een problematische ontwikkeling. In dit geval hebben we het over de overgang van experimenteren met tabak en alcohol, naar regelmatig gebruik van deze middelen. Bij een aantal onder hen gaat het om de overgang van het ene middel naar het andere (van roken en alcohol naar soft drugs, van soft naar hard drugs zie Kandel, 1984 bv). Jongeren kunnen binnen deze ontwikkelingsgang te

recht komen in illegaal druggebruik en ander normoverschrijdend gedrag. Deze laatste, probleemgebonden, ontwikkelingsgang heeft de aandacht van meerdere onderzoekers gehad.

Bij de leeftijdsgroep van 12 tot 14 jarigen, die de doelgroep van het programma “Leefsleutels voor Jongeren” vormt, gaat het om de eerste fasen in het middelengebruik: de initiatie, het experimenteren en de eventuele overgang naar regelmatig gebruik. Verder gaat het om de vraag naar de determinanten van deze eerste fasen. We vermelden hieronder allereerst enkele bevindingen uit recent onderzoek naar het voorkomen van middelengebruik in de pre-adolescentie.

Jongeren lijken vrij vroeg met middelengebruik te starten. Er is ook een differentiatie tussen jongens en meisjes te vinden. Voor roken bijvoorbeeld worden aanvangsleeftijden van ongeveer 10 jaar voor jongens en 12 jaar voor meisjes vermeld. We verwijzen hier ook naar de Helena studie van Maes en Peeters (1992), waarvan recentelijk onder de titel “Jongeren en Gezondheid in Vlaanderen, resultaten van een schoolenquête”, de bevindingen publiek zijn gemaakt. Deze studie liep bij 11 tot 17 jarigen, in meerdere landen. We nemen enkele gerapporteerde bevindingen voor de jongste leeftijdsgroep over uit het rapport:

- op 11 jarige leeftijd hebben 12% van de jongens en 4% van de meisjes, minstens een sigaret gerookt. Op 13 jaar loopt dit op tot resp. 30% en 16%.
- op 11 jarige leeftijd wordt bij 15% reeds regelmatig alcoholgebruik gerapporteerd (wekelijks, bij 5% van de jongens dagelijks).

De Vries (1989) vermeldt data voor Nederland: in 1988 was het voorkomen van regelmatig roken (d.i. minstens een sigaret per week) 2% voor de 12 jarigen, 8% voor de 13 jarigen, en 19% voor de 14 jarigen.

Nordlohne & Hurrelmann (1990) vonden dat 9% van de 13-14 jarige jongens en meisjes het gebruik van tranquilizers en slaapmiddelen rapporteren, terwijl resp. 6% en 5% het gebruik van stimulantia rapporteren. Bij 15-16 jarigen waren de percentages voor tranquilizers en slaapmiddelen resp. 8% en 11%. Dit laatste past in het beeld van een groter aantal vrouwelijke vergeleken met mannelijke gebruikers.

De Ruyver e.a. (1991) vonden ongeveer 2% gebruikers van drugs in hun proefgroep. Dit percentage nam tussen 14 en 19 jaar toe van 1,3% tot 5,6%. Meer jongens dan meisjes gebruikten drugs. Vooral cannabis en pepmiddelen werden gerapporteerd.

Factoren die een invloed hebben op het middelengebruik

Middelengebruik wordt binnen deze ontwikkelingstheorie, samen met eventueel ander risicogedrag, gezien als onderdeel van een leefstijl, een manier van autonomie en identiteit verwerven. Het is met andere woorden instrumenteel, functioneel en doelgericht (Jessor, 1984; Hurrelmann en Lösel, 1990). Als veel geciteerde functies vermelden we (met Hurrelmann en Lösel) het verwerven van een plaats en het geaccepteerd worden in de groep van leeftijdsgenoten verder de peergroep genoemd, het voeren van oppositie t.a.v. de ouders, het omgaan met angst en frustratie. Belangrijk is dat deze algemene uitspraken steeds moeten geconcretiseerd worden: bij meerdere adolescenten komen vergelijkbare stressoren samengaand met de ontwikkelingsstaken voor. Als zodanig verklaren ze niet waarom de ene ado-

lescent met middelen gaat experimenteren en de andere niet, waarom de ene evolueert naar regelmatig gebruik en de andere niet. Er zal dus steeds aandacht moeten gegeven worden aan een individuele analyse van determinanten.

Het is hier dat de relatie wordt gelegd met persoonlijke en sociale competentie. Men verwacht dat jongeren die over meer effectieve hanteringsvormen t.a.v. dagelijkse stressoren beschikken, minder zullen geneigd zijn over te gaan tot middelengebruik als een manier om spanning te reduceren; dat jongeren met ruimere sociale vaardigheden minder zullen geneigd zijn tot middelengebruik als een manier om contacten te leggen, dat ze meer gedragsalternatieven ter beschikking zullen hebben om vriendschap te sluiten en te behouden en van daaruit, dat ze makkelijker een aangeboden sigaret of alcoholische drank zullen weigeren en tegelijk in staat zullen zijn om waardevolle sociale contacten te behouden.

Persoonlijke competentie is evenwel onvoldoende als beschermende factor. De mate waarin de relevante peergroepen deviantie van sociale normen tolereren of in tegendeel prosociaal gedrag bevorderen, is eveneens van belang. Verder zullen de levensgebeurtenissen op persoonlijk vlak, naast de sociale en economische mogelijkheden in de ruimere leefwereld van de jongere, in rekening moeten worden gebracht.

Persoonlijke levensgebeurtenissen kunnen als meer of minder stresserend ervaren worden. Het gaat daarbij om de relatie tussen gebeurtenis en hantering ervan binnen belangrijke sociale netwerken. Zo weten we dat scheiding bijvoorbeeld als stressfactor een andere betekenis kan verwerven binnen een al dan niet warme en ondersteunende ouder-jongere relatie.

Ook een weinig stimulerende sociale omgeving, met weinig kansen op ontplooiing van persoonlijke kwaliteiten, evenals geringe toekomstperspectieven vormen risicofactoren. Dit punt verwijst ook duidelijk naar de betekenis van het schoolklimaat als sociale context voor de jongeren. Scholen met het ontbreken van een duidelijke normering, het ontbreken van stimulerende en persoonlijke interacties tussen leerkrachten en leerlingen, of het ontbreken van een op competentie gerichte dialoog in de directe leer-interactie binnen de klas, zullen slechts van geringe betekenis zijn als ontwikkelingsbevorderend milieu.

Naast het bovenstaande, blijft zeker ook in de pre-adolescentie (12-14 jarigen) de relatie met de ouders belangrijk. Studies als die van Patterson & Dishion (1985) van het Oregon Social Learning Center, naar de ontwikkelingspaden voor antisociaal gedrag, wijzen op het belang van specifieke ouderschapsfactoren. De kwaliteit van deze ouderschapsvaardigheden blijkt bijzonder relevant te zijn in de bescherming tegen antisociaal gedrag, waaronder druggebruik. Het is gekend dat in de pre-adolescentie en vooral de adolescentie de relaties met leeftijdsgenoten aan belang winnen. Globaal genomen oriënteren jongeren zich vanaf de pre-adolescentie geleidelijk meer op leeftijdsgenoten voor de levensgebieden vrije tijd, sociale contacten en relaties; terwijl ze zich meer op hun ouders oriënteren voor wat betreft school- en beroepskeuze. Toch is voor wat onze leeftijdsgroep betreft, de oriëntatie op ouders en het gezamenlijk tijd doorbrengen binnen de familie nog aanzienlijk, in vergelijking met de peergroep contacten. Pas bij de 14 tot 16 jarigen neemt het belang van de peergroep aanzienlijk toe in vergelijking met de invloed van de ouders.

Van theorie naar programma

De motivatie tot het ontwikkelen van preventieprogramma's voor middelengebruik vertrok aanvankelijk vanuit een medisch standpunt, met name het voorkomen van specifieke ziekten, veroorzaakt door het gebruik van genotsmiddelen. Aanvankelijk werd ook gekozen voor informatie over de negatieve effecten voor de gezondheid als middel tot gedragsverandering. Met de herdefiniëring van middelengebruik als deel van een leefstijl en te begrijpen binnen een ontwikkelingsperspectief, is de visie op preventie verruimd. Duidelijk is binnen een dergelijke gedachtengang, dat het niet meer gaat om negatieve uitkomsten voor de gezondheid in enge zin gedefinieerd, maar om een relatie tussen risicogedrag en negatieve uitkomsten op het vlak van persoonlijke ontwikkeling en welbevinden, van opleiding, tewerkstelling, relatievorming en maatschappelijke integratie.

Het is dan ook belangrijk om in de programma's aandacht te besteden aan de multipale risicofactoren die in voorgaande paragraaf werden aangehaald. Distale (familiale variabelen, schoolklimaat en karakteristieken van de leerrelatie, persoonlijke algemene sociale vaardigheden en stresshanteringsvaardigheden) vinden hun plaats naast proximale variabelen (specifieke competentie, groepsnormen en groepsdruk, onmiddellijk ervaren gevolgen van middelengebruik). Preventie moet aangrijpen op beide groepen factoren. Wat de distale factoren betreft, betekent dit het ingrijpen op persoonlijke factoren als algemene sociale vaardigheden en coping vaardigheden; op familiale factoren als kwaliteit van ouderschapsvaardigheden en op schoolse factoren, in de eerste plaats de kwaliteit van de onderwijsleersituatie en de competentie-bevorderende dialoog met elke individuele leerling.

Wat de proximale factoren betreft, impliceert dit inwerken op specifieke leeftijdsrelevante sociale vaardigheden als vriendschapsgedrag, en op specifieke middelengebonden sociale vaardigheden als weigeren.

Leermodellen als basis voor de opbouw van preventieprogramma's

De theorievorming rond de preventie van middelengebruik is sinds een 10 à 15-tal jaar in volle ontwikkeling. Nogal wat preventieprogramma's werden aanvankelijk zonder enig theoretisch model voor ogen opgezet. De beperkte of soms uitblijvende resultaten, op zowel korte als lange termijn, gaven aanleiding tot het ontwikkelen van theoretische modellen. De recentere preventieprogramma's die werden, en nog steeds worden ontwikkeld, zijn afgeleid uit deze theorieën.

In een eerste fase werd vooral aandacht gegeven aan beïnvloeden van kennis en attitudes. Positieve effecten vooral met betrekking tot kennis konden worden aangetoond. De relatie toegenomen kennis – gedragsverandering was evenwel zo goed als onbestaand. Algemene vaardigheidstrainingen mede gericht op het bevorderen van zelfwaardering en het stimuleren van alternatieve vrijetijdsbestedingen, bleken evenmin duidelijke effecten te sorteren.

Meer beloftevol lijken programma's die aangrijpen op de genoemde psychologische en sociale determinanten en die een expliciete *leerstrategie* ontwikkelden. Dit betekent dat naast het beïnvloeden van attitudes en waargenomen sociale normen, vooral aandacht wordt gege-

ven aan specifiek vaardigheidsleren, en aan het beïnvloeden van de mate waarin de jongere zich in staat voelt deze vaardigheden ook daadwerkelijk in kritische situaties te gebruiken. Daarnaast moet ook worden aandacht gegeven aan de directe gevolgen van het gedrag en moeten alternatieven voor het bereiken van de algemeen als wenselijk ervaren doelstellingen (denk aan autonomie, sociaal contact, sociale waardering en direct positieve effecten als welbevinden) ontwikkeld en ingeïfend worden.

Toegepast naar de school...

Het effect van preventie is in belangrijke mate afhankelijk van de kwaliteit van de planning. De manier waarop een preventieprogramma wordt ingevoerd op school is dus minstens even belangrijk als het ontwikkelen van het programma zelf.

Uit recente onderzoeksliteratuur in Vlaanderen halen we de hiernavolgende punten (Maes, 1990; Van Hoof & Verhoeven, 1990):

De leerkracht is een zeer belangrijke factor in de evaluatie van het programma door de leerlingen. Karakteristiek van de leerkracht, die een belangrijk effect kunnen hebben zijn o.m.: de betrokkenheid van de leerkracht bij het preventieprogramma en zijn motivatie om dit programma te implementeren. De vakken waarin de leerkracht opleiding heeft gehad, zouden als niet zodanig van belang zijn (Botvin & Dusenbury, 1989). Als leerkracht opinies hebben die tegenstrijdig zijn met de opvattingen van het preventieprogramma, vormt een remmende factor. Van groot belang zijn de zelfwaargenomen competentie om het programma te geven en de reëel beschikbare vaardigheden van de leerkracht.

De mate waarin een leerkracht zich ondersteund weet door andere leerkrachten en door de directeur, vormt een tweede belangrijk aspect. Het motiveren van inspectie, directie en leerkrachten door persoonlijke en groepscontacten, speelt een grote rol in het gunstig resultaat van implementatie.

De mate waarin de attitudes die in het programma worden aangemoedigd ook deel uitmaken van de schoolcultuur is een andere belangrijke variabele. Dit houdt naast het voorbeeldgedrag van het schoolpersoneel, ook de coherente ondersteuning door middel van posters, e.a. in. Een onderdeel van deze laatste factor is eveneens de mate waarin het programma deel is geworden van de totale onderwijs-leersituatie, in tegenstelling tot gebruikt worden als een apart geheel van lesjes.

Ouders en leden van de gemeenschap die met de school betrokken zijn, vormen eveneens een belangrijke factor. Wanneer een programma ook door de ouders en relevante figuren in het sociale milieu ondersteund wordt, wordt de generalisatie van het geleerde bevorderd.

Veel voorkomende problemen zijn o.m. dat preventieprogramma's nog te veel een zaak blijven van enkele welwillende leerkrachten. Ouders bij de preventie op school betrekken, blijft nog te vaak een zaak van het meegeven van een ouderbrief. Het is evenwel niet zeker dat de berichten worden ontvangen, opgemerkt en gelezen. Te weinig wordt rekening gehouden met resp. ingegrepen op de bestaande onderwijsstructuren. De directe schoolomgeving kan immers datgene wat in de klas gebeurt versterken maar ook afzwakken. Daarnaast wordt de effectiviteit van preventieprogramma's ook negatief beïnvloed door tekorten in de onderwijsmethode.

Het gebrek aan herhaling en aandacht voor lange termijn doelstellingen en effecten vormen een andere negatieve factor. De impact van een programma maakt een vrij grote kans na verloop van tijd uit te doven, tenzij het versterkt wordt door de familie en/of door verdere effectieve acties in de school.

Samenvattend kan gesteld worden dat belangrijke voorwaarden voor implementatie in een school-setting de volgende zijn: methodische deskundigheid, een coherente aanpak binnen de school, het kunnen steunen op een pedagogische begeleidingsstructuur, participatie van de ouders en de lokale gemeenschap, (Maes, 1990). Het betreft hier dus zowel schoolcultuur-variabelen, als leerkracht-variabelen en gemeenschaps-variabelen.

Een eerste appreciatie van het programma "Leefsleutels voor Jongeren"

Wat de inhoud betreft, sluit het programma "Leefsleutels voor Jongeren" aan bij de tendens om persoonlijke vaardigheden bij jongeren te bevorderen, eerder dan klemtoon te leggen op informatie-overdracht. Als zodanig houdt het programma rekening met de recente ontwikkelingen in de theorievorming. Meer specifiek met betrekking tot de relatie algemene versus specifieke vaardigheden bevat het programma zowel vaardigheden die gericht zijn op het bevorderen van algemene competentie, als vaardigheden die gericht zijn op het bevorderen van specifieke competentie. Die vaardigheden zijn zowel intrapersoonlijk als interpersoonlijk. Persoonlijke en sociale vaardigheden worden afwisselend aangeleerd en zijn gelijk verdeeld over de verschillende hoofdstukken. Over het hele programma beschouwd, zijn de vaardigheden gericht op algemene competentie veel meer aanwezig dan deze gericht op de specifieke competentie. Dit stemt overeen met de doelstellingen van het programma, waarbij de nadruk ligt op het ontwikkelen van constructief sociaal gedrag. Gezien de eerder beschreven noodzaak aan specifieke vaardigheden, stelt zich hier de vraag naar de mate waarin effecten in specifieke kritische situaties zullen worden gerealiseerd. Wat de didactiek betreft, is geen toets voorzien van het uitgangsniveau van de leerlingen. Naast het niet gekend zijn van de uitgangssituatie, ontbreken ook concrete aanbevelingen om met verschillen in uitgangsniveau bij de leerlingen om te gaan. Anderzijds bevat het programma waardevolle informatie, goed uitgebouwde activiteiten en bruikbaar materiaal. Het programma oogt aantrekkelijk en is ook in het buitenland (zie bv. het onderzoek dat de Engelse organisatie Tacade bij tal van leerkrachten voerde) positief onthaald. Wat de methoden betreft, komen naast doceren, ook actieve leermethoden als groepsgesprek en rollenspel aan bod. In principe wordt hiermee een kans geboden tot leereffecten op het niveau van attitudes en vaardigheden. Veel van de realisatie hiervan zal zoals bekend, afhangen van de mate waarin leerkrachten zich voldoende voorbereid voelen en vertrouwd zijn om met deze actieve methoden te werken.

Er werden en worden in het programma bijzonder veel doelstellingen nagestreefd, wat deels te maken heeft met de eclectische instelling van de programmamakers. De einddoelstellingen en subdoelstellingen zijn vrij duidelijk. De lesdoelstellingen daarentegen waren in de eerste versie waarmee we werkten soms vaag en abstract. Zij waren niet steeds logisch en consequent geordend. De opbouw was soms zoek. Sommige doelen had-

den geen betrekking op de leerstof, andere doelen waren geen leerdoelen, maar eerder een samenvatting van wat in die les gebeurt. Het Handboek voor de Leerkracht gaf weinig of geen aanwijzingen op welke manier de lesdoelstellingen kunnen worden overgebracht aan de leerlingen. Gesteund door didactisch advies van J.P. Verhaeghe en uitgewerkt door een werkgroep laatstejaarsstudenten pedagogiek aan de RUG werd in samenwerking met de onderzoeksequipe, het pakket geanalyseerd mbt. de beginsituatie van de leerlingen, de doelstellingen van het programma, de leerinhouden zoals uit de activiteiten blijkt, de werkvormen en de media die daarbij gehanteerd worden, de evaluatie van het geleerde en de implementatie van het programma in de praktijk, nl. de klas, de school en de gemeenschap. Voor de meest opvallende hiaten werden alternatieve suggesties geformuleerd. In samenwerking met de Adaptatiecommissie werden deze suggesties geïntegreerd in het nieuwe Handboek voor de Leerkracht. Zo worden de doelen per les op een meer expliciete en eenduidige manier geformuleerd. De lesdoelstellingen zijn nu ook meer logisch geordend qua leerniveau, m.n. op niveau van weten, inzien, toepassen en integreren. Het blijft evenwel een vraag in welke mate de veelheid aan doelstellingen bevorderend is voor het leren.

Wat de beïnvloeding van de omgevingsfactoren betreft, vinden we in het programma aandacht voor de voorbereiding van de leerkrachten via training. Een driedaags seminarie wordt hiervoor opgezet. Dit kan ertoe bijdragen dat leerkrachten zich meer vertrouwd gaan voelen met de inhoud en de methodes.

In het Handboek voor Leerkrachten wordt ook verwezen naar het belang van het betrekken van ouders bij het programma. Het Handboek bevat aanwijzingen omtrent hoe ouderparticipatie concreet kan worden bevorderd. Naar de ouders en het gezin toe is er materiaal voorzien om hen positief bij het programma te betrekken door hen te informeren over de soorten vaardigheden die hun kinderen leren. Op deze wijze bestaat de mogelijkheid dat een voor generalisatie gunstige context wordt gecreëerd. Of didactiek, timing, vereiste tijd voldoende specifiek zijn, moet verder worden nagegaan.

Naar het klas- en schoolklimaat toe beoogt het programma een positieve bijdrage tot een goede sfeer op school, met name een sfeer van ondersteuning van elkaar en zorg voor anderen en dit door de sfeer van vertrouwen die gecreëerd wordt in de klassen waar het programma wordt gegeven. Er wordt evenwel slechts weinig tijd uitgetrokken om deze doelstelling binnen de klas expliciet te realiseren, een transfer naar buiten de klas wordt niet expliciet nagestreefd.

Wat de algemene implementatie condities betreft, stelt het programma verder dat de directie goed geïnformeerd moet worden over het programma en zijn voordelen en dit zo mogelijk direct moet kunnen observeren. Daarnaast moet de directie de betrokkenheid van de ouders aanmoedigen en tijdens een personeelsvergadering tijd maken om iedereen over het programma te informeren. Voor het volgen van het voorbereidend driedaags seminarie wordt gepleit om met een team van betrokkenen van een school te komen. Dit alles zou er kunnen toe bijdragen dat een goede ondersteuning wordt bevorderd, al is hier nog geen sprake van het bevorderen van een formele coördinatiestructuur.

Globaal genomen, lijkt in het programma aandacht te worden besteed aan een aantal voorname karakteristieken voor een goed ontwikkeld preventie programma. De belangrijkste vragen die zich op het niveau van program-

ma-opbouw, didactiek, generalisatie en voorwaarden voor invoering stellen, zijn hierboven aangegeven. We kijken met belangstelling uit naar de resultaten van het proces- en effect onderzoek.

Paulette VAN OOST
Bea DE POTTER
Lea MAES
 Laboratorium voor
 Interactionele psychologie
 Rijksuniversiteit Gent
 Dunantlaan 2
 9000 Gent

NOTEN

¹ Tegelijk werd het onderzoek toevertrouwd aan een Franstalige equipe, verbonden aan de Université de Liège. Waar de Vlaamstalige equipe vertrok vanuit het stadium van een praktijkgerichte voorstudie was in het Franstalige landsgedeelte de herwerking reeds verder gevorderd. Op het ogenblik dat het onderzoek van start ging, beschikte men in Wallonië reeds over een aangepaste versie van het programma, evenals over een ruimere ervaring in de scholen.

REFERENTIES

- BOTVIN, G.L., & DUSENBURY, L. Substance abuse prevention and the promotion of competence. In: L.A. BOND & B.E. COMPASS (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publications, 1989.
- DE VRIES, H., *Smoking Prevention in Dutch Adolescents*, Meppel, Krips Repro, 1989.
- DE RUYVER, B., VAN DAELE, L., & COOLSAET, M. *Onderzoek naar het gebruik van alcohol, medicatie, legale drugs en tabak bij adolescenten tussen 14 en 19 jaar in de Provincie West-Vlaanderen*, Gent, Academia Press, 1991.
- HURRELMANN, K., *Human Development and Health*, Berlin, Springer-Verlag, 1989.
- HURRELMANN, K. & LÖSEL, F., *Health Hazards in Adolescence*, Berlin, De Gruyter, 1990.
- JESSOR, R., Adolescent development and behavioral health, In J.D. MATARAZZO, J.A. HERD, N.L. MILLER & S.M. WEISS (Eds.), *Behavioral Health: a handbook of health enhancement and disease prevention*. New York, Wiley, 1984, 69-90.
- JESSOR, R., DONOVAN, J. & COSTA, F., *Beyond Adolescence. Problem Behavior and Young Adult Development*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- KANDEL, D.B., *Marijuana users in young adulthood*, Archives of General Psychiatry, 1984, 43, 746-754.
- LOEBER, R., The natural history of juvenile conduct problems, delinquency and associated substance use: evidence for developmental progressions. In: B.B. LAHEY & A.E. KAZDIN (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology*, vol. 11, New York, Plenum Press, 1988.
- MAES, L., Gezondheidspromotie op school. *Handboek leerlingenbegeleiding. Gezondheidsopvoeding*. Algemeen 1/1-14. Zaventem, Kluwer, 1990.
- MAES, L. & PEETERS, R., *Jongeren en Gezondheid in Vlaanderen*, 1992.
- PATTERSON, G.R. & DISHON, T.J., Contributions of families and peers to delinquency, *Chriminology*, 23, 63-79, 1985.
- ROGERS, D. & GINZBERG, E., *Adolescents at Risk. Medical and Social Perspectives*, Boulder, Westview Press, 1992.
- VAN HOOFF, K. & VERHOEVEN, J.C., *Gezondheidsopvoeding bij jongeren: een taak voor het onderwijs?* Leuven, S.O.I., 1990.
- VAN OOST, P. & DE POTTER, B., "Leefsleutels voor Jongeren": karakterisering van het programma, Eerste interimrapport, Gent, 1990, 70 p.

“EEN SCHOOL ZONDER HART HEEFT GEEN VERSTAND” OF LEEFSLEUTELS IN SIVI-TORHOUT

Het Sint Vincentius Instituut van Torhout is een representatieve Vlaamse katholieke secundaire school. Ze biedt heel wat studierichtingen en heeft in haar bovenbouw alle onderwijsvormen. Ze wordt geleid door een directie (Dhr. Jose Bourgeois en Dhr. Erik Jacobs) met visie op leerlingenbegeleiding.

In het schooljaar 90-91 werd er heel wat ondernomen. Zo werden er leerlingverantwoordelijken aangesteld (Mevr. Cecile Christiaen, Mevr. Ginette Boone en Dhr. Lieven Brouckaert) en het project Leefsleutels opgestart. Deze beide initiatieven kwamen het systeem van de groene leerkracht (onderbouw) en de Leerlingenraad (bovenbouw) aanvullen. Hiermee wordt ongeveer 2% van het lestijdenpakket besteed aan leerlingenbegeleiding.

Het project Leefsleutels werd geïntroduceerd door de voorzitter van de Lokale Lions Club. De directie zag er onmiddellijk de betekenis van in en vond twee leerkrachten (Mevr. G. Verplancke en Mevr. M. Van Leirsberghe), toevallig leerkrachten Nederlands, bereid om de uitdaging aan te gaan.

Men heeft er nu twee jaar ervaring mee en men is er meer dan tevreden over, zoals blijkt uit een enthousiast gesprek met: de heren directeurs (D.), Mevr. G. Verplancke (L.) en Dhr. L. Brouckaert (L.V.).

“Je moet ze in de puberteit kunnen overtuigen voor gezonde en positieve dingen te kiezen.”

Hoe is men gekomen tot die keuze voor de eerste graad?

L.: Het is in de puberteitsjaren dat ze willen experimenteren, hun zinnetje doordrijven, zelf willen beslissen, dat ze kritisch staan tegenover ouders, school,... Je moet ze dan kunnen overtuigen voor gezonde en positieve dingen te kiezen. Zo krijg je ook resultaat als ze wat ouder zijn.

Is Leefsleutels geïntegreerd in het vak Nederlands?

L.: Nee, het is een afzonderlijk lesuur. Ze hebben 36 lestijden per week, waarvan 32 uur les. De vier uren die overblijven is voor studie, sport, dactylo en een instructieurtje. De ene week krijgen ze één uur Leefsleutels en de andere week studie.

De leerlingen hebben maar om de veertien dagen Leefsleutels?

L.: Ja, maar omdat het wat traag opschoot hebben we dan ook geopteerd om het programma te spreiden over twee jaar. Momenteel hebben we dus acht eerste jaars en een hele serie tweede jaars.

Het oorspronkelijke pakket voorziet toch meer lessen?

L.: Ik moet er telkens een pakket uithalen en ik condenseer. Ik maak van vier lessen één les rond één bepaald thema.

Leefregels valt dus niet onder je lesopdrachten?

D.: Nee, dat zijn bijzondere pedagogische activiteiten.

“Een klas waar leefsleutels gegeven wordt, dat merk je.”

Wat wordt er zoal gedaan tijdens die lessen?

L.: We leren ze bijvoorbeeld hoe ze kunnen reageren op ruzie onder vrienden. Ze leren die technieken. Je kan dat doen op een passieve, een agressieve, maar ook op een assertieve manier. Hetzelfde met het reageren tegen groepsdruk. Hoe kan je dat doen: passief, agressief of assertief? Wat kies je en wat vinden de anderen als je zo of zo reageert?

Hoe pak je dat dan aan?

L.: Ze doen dat in groepswork. Ze moeten dan een oefening spelen waarbij ze mekaar uitkafferen. Ik schrijf dan op een kaartje agressief, passief of assertief reageren. Dan moet de klas beoordelen. Wat vinden we nu het interessantste? Wat vinden we van de leerlingen die passief reageren? Dat is een trutkeke... Ze durft niets zeggen, ze durft niet kijken, ze heeft geen oogcontact. En dan komen die kenmerken aan bod en aan bord. Passief reageren, geen oogcontact, beschaamd, eigenlijk niet reageren, je laten doen... Agressief: daar zijn we wat schuw van...

D.: Een klas waar leefsleutels gegeven wordt, dat merk je. Daar hangen allemaal affiches aan de muur of er staat wat te gebeuren.

L.: In iedere klas staat er bijvoorbeeld een postbus en is er een postbode van de week. Ze moeten speciale aandacht schenken aan mekaar. Hiervoor kiezen ze een geheime vriendin, die ze af en toe blij verrassen.

D.: Er zijn ook die voetstappen.

L.: Inderdaad er hangt een prikbord achteraan in de klas met voetstappen op. Dat betekent zoveel stapjes naar mekaar toe, maar ook allemaal in dezelfde richting gaan met de klas. Daar staan dan allemaal complimentjes op die ze aan mekaar gemaakt hebben. Dus iedereen die in de klas komt ziet dat daar wat gebeurt. De andere leerkrachten informeren dan wel eens: hoe zit dat daarmee.

“Maak je wel eens een complimentje aan je dochter of aan je zoon en wat zeg je dan in feite?”

Welke rol krijgen ouders toebedeeld in Leefsleutels?

L.: De leerlingen krijgen af en toe vragen die ze aan hun ouders moeten stellen. Bijvoorbeeld in één van mijn vorige lessen: Wat vindt u van de jeugd van tegenwoordig? Die papa's en die mama's schrijven daar hele steekkaarten over vol. Dat wordt dan weer gebruikt in de les. We hebben ook al vier ouderavonden gehouden over Leefsleutels. Dat hebben we niet gedaan vanaf het eerste jaar, maar pas vanaf het tweede jaar.

Hoe vat je zo een ouderavond op?

L.: De ouders zitten in afzonderlijke groepjes rond een tafel. Ze krijgen van hun gespreksleider een opdracht b.v.: wat ervaar je als het aangenaamste bij je opgroeien: de zoon of dochter en wat vind je het negatiefste. Ze hebben maar drie minuten om te reageren. Maak je wel eens een complimentje aan je dochter of aan je zoon en wat zeg je dan in feite? Welke negatieve opmerkingen maak je? Ze moeten het dan opschrijven. Dan hebben we achteraf een plenum. Het typische was dat we heel veel negatieve opmerkingen vonden in drie minuten tijd, maar dat we praktisch geen complimenten konden vinden. Dus zaten wij als ouders ergens allemaal mis. Dat is toch scheef als je alleen maar kunt reclameren.

Krijgen de ouders ook uitleg bij de lessen?

L.: Ja, er wordt ook een uiteenzetting gegeven over het didactisch materiaal. Ze vonden het schitterend opgebouwd. De avonden verlopen wel volgens de lerarenhandleiding bij de oudercontacten. Dat zit goed in mekaar.

Hoe reageren de leerlingen op die ouderbijeenkomsten?

L.: We hebben de leerlingen gevraagd hun ouders uit te nodigen. We hebben hen gezegd: "Ze zijn niet verplicht om te komen, maar we hebben wel heel graag dat ze komen en het is in jullie voordeel. Als ik jullie zeg hoe jullie best kunnen werken aan jullie zelfvertrouwen, als je eigenlijk geen gezin hebt dat eraan meewerkt, dan gaat dat niet goed." Dan hebben zij hun ouders wat aangespoord om te komen. De eerste avond hadden we zo een twintigtal mensen, maar de volgende avond konden we al niet meer in de kleine zaal. De laatste avond was onze topavond.

"De leerlingen zullen sneller iets vragen en dan vragen de collega's op hun beurt uitleg over Leefsleutels."

Hoe reageren de andere leerkrachten op het project?

L.: Ja, ze beschouwen het als een afzonderlijk vak. Maar eigenlijk hebben ze er zelf een beetje de voordelen van in hun les. De leerlingen durven vlugger reageren en vragen stellen. Dat leren ze bij ons. Ze hebben er ook de nadelen van dat de leerlingen durven tot communicatie komen met de leerkrachten. Als dat een nadeel te noemen is. De leerlingen zullen sneller iets vragen en dan vragen de collega's op hun beurt uitleg over Leefsleutels. *Leefsleutels richt zich ook op de wereld buiten de school. Wat doen jullie in dat kader?*

L.: Op school hebben we al een heleboel andere projecten in het kader van Broederlijk Delen, de adventsactie... We hebben dan gezegd: "Die specifieke projecten van Leefsleutels, daar gaan we ons niet op toespitsen." Dus dat doen we niet.

"Die groep wil wel heel veel van je. En je moet dan ook leven volgens de Leefsleutels."

Je krijgt hier nu een andere invalshoek op het klasgebeuren en de leerlingen: was je voldoende voorbereid via je opleiding?

L.: Ik ben eigenlijk huishoudregentes, maar ik heb ook een driejarige opleiding gevolgd aan het conservatorium nl. voordracht. Dus ik kan wel een beetje praten. Ik geef al jaren Nederlandse expressie op school. De lessen lijken daar zeer goed op. Er is zoveel groepswerk in. Voor

mij vormt dat absoluut geen probleem. Ook mijn collega, die heel graag toneel speelt en die ook die manier van lesgeven kent omdat ze Nederlands geeft en ook expressie, die heeft daar ook geen moeite mee.

Ken je collega's die het hebben opgegeven?

L.: Ja ik denk dat er zijn die het al hebben opgegeven omdat ze vinden dat het te lastig is. De groep wordt ook meer en meer familiair tegenover je. Die groep wil wel heel veel van je. En je moet dan ook leven volgens de Leefsleutels. Ze eisen dat van je. Ze kijken naar je op. Ze willen met je praten. Ze willen zeker dat het vertrouwelijk gaat. Want ze vertellen heel veel dingen in die lessen. Voor sommigen zal dat moeilijker zijn dan voor anderen, denk ik.

Je hebt bijna een dubbele rol: tucht eisen als lesgever en een vertrouwensrelatie opbouwen als begeleider?

L.: Dat zit nu juist ingebouwd in Leefsleutels dat er bepaalde regels zijn. Ik zeg hen: "Jullie zijn geen kinderen meer. Jullie worden jonge volwassenen, dan moeten jullie je ook zo gedragen." We hebben in de eerste lessen al Leefsleutelregels opgesteld. Een eerste regel is dat je niet zoals in de klas, je vinger moet opsteken, maar dat je wel moet het woord vragen. En dat het wel zo is dat je moet waardering tonen voor de anderen. Dat we ook actief luisteren naar mekaar. En dat dat inhoudt dat je het woord vraagt als je aan het woord wilt komen. En dat je niemand onderbreekt. Verder moet alles wat daar gebeurt vertrouwelijk zijn en niet worden doorgezegd naar anderen toe.

Stellen deze Leefregels geen problemen binnen het leraren-corps?

L.: We hebben daar nog geen last van gehad. Ik ga naar alle klasseraden en ik heb daar nog geen enkele opmerking over gehad.

L.V.: Ik stel wel vast dat de leerlingen mondiger geworden zijn. Je kan echt communiceren rond problemen. Ik heb de indruk dat dat vrijer gebeurt en bewuster en assertiever dan vroeger.

L.: Leerlingen hebben soms aanmerkingen over leerkrachten, die niet conform aan de Leefregels zijn: "Mevrouw is dat dan niet voor iedereen zo gelijk." Ja, ze stellen die vraag, zeer zeker.

Wat doe je dan? Je collega's worden toch zeer expliciet in vraag gesteld. Daar zit je dan toch mee?

L.: Ja, maar in het programma zit dat ook ingebouwd. Iedere mens heeft zijn eigen geaardheid en er kunnen invloeden zijn van buitenaf, die maken dat hij zo of zo reageert. Je tracht hen dat te laten inzien en er de lessen uit te trekken voor zichzelf.

Geeft dit geen aanleiding tot agendapunten op de leerlingenraad?

D.: De leerlingenraad functioneert maar vanaf het derde jaar.

Dat zou dus voor de nabije toekomst kunnen zijn?

L.V.: Ik ben op alle leerlingenraden. Het zijn de meest mondige leerlingen die daar nu al zijn. Ik verwacht wel, naar de volgende jaren toe, dat ze nog mondiger gaan worden. Dat zou dus best kunnen. Maar ik verwacht vanuit Leefsleutels dat ze positief mondiger zullen zijn.

Het is dus preventief dat je werkt?

L.: Ja, ja, we leren ze positief te denken over de dingen en de dingen positief aan te pakken. En ook te zorgen dat ze kiezen voor gezonde dingen.

Jan TALLON
Molenstraat, 145
3010 Kessel-Lo

LEEFREGELS OP LEERLINGENMAAT

Het Gemeentelijk Technisch en Beroepssecundair Onderwijs (GITO) van Tervuren stelt alles in het werk om zijn leerlingen de beste opleiding te geven in diverse studierichtingen en hierbij alle toekomstopties te vrijwaren, ook verder studeren.

Onder leiding van directeur Dhr. Hugo Winnelinckx, tevens oud-leraar, worden er in 'zijn' school ook andere accenten gelegd buiten het overdragen van kennis en toepassen van praktijkoefeningen. Samen met zijn 56 personeelsleden heeft hij zeker oog voor studiebegeleiding en het bijbrengen van sociale vaardigheden bij de ca. 300 leerlingen.

Bij het uitstippelen van zijn beleidsvisie drong zich o.a. een degelijke invulling van de taak van klastitularis op. Een klastitularis moet een goede relatie proberen op te bouwen met iedere leerling afzonderlijk en met de groep in het bijzonder. Heden ten dage is dit geen sinecure, gezien de complexiteit van een klasgroep. Er werd gezocht naar een 'sleutel'.

Kennismaking en voorbereiding

Via 'Klasse', het maandblad voor onderwijs in Vlaanderen en uitgegeven door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, kwam de school in contact met 'Leefsleutels voor jongeren'. Leefsleutels voor jongeren probeert de volgende vaardigheden tot ontwikkeling te brengen:

- het redeneringsvermogen en het kritisch denken;
- het herkennen en beheersen van gevoelens;
- het nemen van beslissingen;
- het communiceren;
- het voeren van actie, zowel individueel als in groep;
- het leiden van een leven zonder verslaving.

Via een personeelsvergadering werd aan de leerkrachten door enkele mensen, die het seminarie gevolgd hadden, uitgelegd hoe 'Leefsleutels' kan worden toegepast. Hierna toonden een achttal personeelsleden zich enthousiast om het seminarie te volgen in maart en mei 1990.

Toepassing

Tijdens het schooljaar 1990-1991 werden de eerste stappen ondernomen en nu worden er vier extra-uren 'studiebegeleiding en Leefsleutels voor jongeren' voor drie klassen (twee A-klassen en een B-klas) van het eerste leerjaar ingevuld. Concreet betekent dit dat tijdens het huidige schooljaar 1992-1993 deze klassen 34 i.p.v. 32 lessen hebben. De twee uren (studiebegeleiding en Leefsleutels) is in het lessenrooster ingelast. Liefst zouden deze uren worden gegeven door de klastitularis, maar oorspronkelijk was dit niet haalbaar. Er werd wel gekozen voor een 'duojob' tijdens deze uren. Zes leerkrachten zouden twee aan twee gelijktijdig met de klas samenwerken om de leerlingen beter te begeleiden. Deze werkwijze vroeg niet alleen een aanpassing voor de leerlingen, maar vooral voor de twee collega's. Vanuit een vorm van onwennigheid (controle?) ten opzichte van elkaar moesten de leerkrachten elkaar via zeer goede afspraken proberen te 'vinden'.

In 1991 moest het eerste leerjaar B afhaken omdat het programma te zwaar was. Er moesten meer doe-activiteiten worden ingelast om de leerlingen te motiveren voor dit project. Al doende leert men en het project in deze klas werd grondig aangepast en de leerkrachten kunnen nu rekenen op de volle ondersteuning en wekelijkse medewerking van Dhr. Jef Simons, maatschappelijk werker van het vrij PMS-centrum (Diestse Vest) van Leuven.

En de andere personeelsleden ?

Hetgeen zeker bewonderenswaardig te noemen valt, is dat de meeste uren in de plageuren (= uren extra gepresteerd buiten de volledige opdracht van 22 lessen) gegeven worden. Onder-

tussen zijn er reeds 12 personeelsleden die het seminarie gevolgd hebben en hun ervaringen zelfs in hun eigen vakgebied kunnen toepassen.

Bij de aanvang van het project vroegen enkele collega's wel eens: 'Waarmee zijn jullie bezig?' 'Zouden deze collega's geen apart groepje gaan vormen?'

Deze vooroordelen ebden weg nadat duidelijk werd dat er een degelijke samenwerking en sfeer ontstond, de thema's verdeeld werden, het programma uitgewerkt en besproken (zelfs telefonisch) werd en sommige collega's aan de leerlingen vroegen wat ze gevolgd hadden in Leefsleutels.

Evaluatie

De leerkrachten die met 'Leefsleutels' werken, hebben tot heden positieve ervaringen. Ondanks (of dankzij) de vele energie (voorbereiden, uitwerken, evalueren,...) die zij gebruiken, werken een aantal elementen **positief** in: éénmaal per trimester is er een groepsevaluatie, de zelfkennis verrijkt, de opgedane ervaring wordt in andere vaklessen verder gebruikt, de vertrouwensrelatie met de leerlingen groeit (leerlingen maken vlugger 'problemen' bespreekbaar), tijdens de maand september beleven de leerlingen van het eerste leerjaar twee toffe 'Leefdagen' (op verplaatsing) waar het thema puberteit besproken wordt, de terbeschikkinggestelde boeken, waaruit meestal één onderwerp per les besproken wordt, en de taken zijn tevens een hulpmiddel. De link leggen naar andere lessen blijft voor sommige leerlingen nog moeilijk.

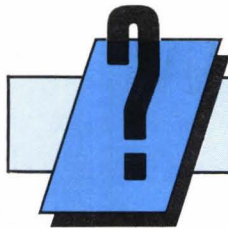
Tijdens het tweede trimester van dit schooljaar zal er met meer zelfvertrouwen (in vergelijking met de beginfase) in de school een contactavond met de ouders georganiseerd worden om 'Leefsleutels' te verduidelijken. Sporadisch wordt er tijdens de 'gewone' ouderavonden geïnformeerd naar het bestaande project.

Uitstraling en toekomst

De gemeenschap in Tervuren weet dat in het GITO 'Leefsleutels' wordt toegepast; het oudercomité reageert (zelfs financieel) positief; leerkrachten worden in andere scholen uitgenodigd om het project te gaan toelichten.

Naar de toekomst toe willen de directie en de leerkrachten met hetzelfde enthousiasme het project verder gestalte geven in het schoolwerkplan: 'Leefsleutels' in de eerste graad (met aandacht in het tweede jaar voor 'drugs en risicodrag'), relatievorming (Later begint nu) in de tweede graad, de link met de maatschappij in de derde graad.

Ivo DRIESKENS
Middelschool Maaseik
Burg. Philipslaan, 20
3680 Maaseik



Het canoniek recht en participatie in het Katholiek Onderwijs

In een vorige bijdrage werd er al verwezen naar het canoniek recht, meer bepaald canon 806 § 1, die stelt dat het toezicht op ze en de inspectie van het katholiek onderwijs de diocesane bisschop toekomt. Op die relatie canoniek recht en onderwijs wordt hier verder ingegaan.

Het probleem

De katholieke gemeenschap is een zeer belangrijke subgroep in België. De Belgische kerkprovincie maakt tevens deel uit van een internationale gemeenschap. Het mag dan ook niemand verwonderen dat deze sub-gemeenschap een wereldwijde regelgeving kent. Gezien haar lang verleden gaat die regelgeving terug tot het Romeinse recht. Op zich niet zo bijzonder aangezien alle recht teruggaat tot dat zelfde Romeinse recht. Het canoniek recht heeft echter geen gelijke tred kunnen houden met het recht in de Westerse democratieën.

Zolang het binnenkerkelijke zaken betreft stelt dit minder problemen. In andere situaties kan dit wel tot spanningen leiden tussen het kerkelijk en het burgerlijk recht met alle gevolgen van dien voor het werkveld. Dit gaat zich in toenemende mate voordoen binnen het onderwijs, gezien het groeiend maatschappelijk belang van het onderwijs voor de moderne samenleving.

Het canoniek recht¹

Zoals in alle wetenschappelijke disciplines zijn ook hier scholen en strekkingen te onderscheiden. Er zijn er die het canoniek recht vooral op bovennatuurlijke grondslagen funderen en het vooral een normatief karakter geven. Er zijn er die meer parallelisme willen met de burgerlijke wetgeving en stellen dat het canoniek recht gebaseerd is op het natuurrecht, waaraan het bovennatuurlijke iets toevoegt. Tenslotte zijn er nog canonisten die een synthese voorstaan.

Het verenigingsrecht in de Kerk

Zoals het burgerlijk recht erkent het canoniek recht de vrijheid zich te verenigen. De canones 215 en 298 t.e.m. 329 in het bijzonder regelen deze materie.

Zo is er geen voorafgaandelijke kerkelijke toelating nodig om een vereniging op te richten. Het voorgeschreven voorleggen van de statuten (canon 299 § 3) is te zien als een kennisgeving aan de kerkelijke overheid van het bestaan van de vereniging.

De leiding is echter niet onbegrensd. Deze wordt gelimiteerd door de potestas sacra (canon 129 § 1) en bovendien gecontroleerd (canones 305, 314, 315, 317, 319, 323 § 1 en § 2).

Soorten verenigingen in de Kerk

- De publieke kerkelijke vereniging

Het is een vereniging van christengelovigen die door de bevoegde kerkelijke overheid opgericht wordt (canon 301 § 3) en die handelt namens de Kerk. De statuten moeten goedgekeurd zijn door de bisschop (approbatio: canon 314) en de vereniging staat onder de hogere leiding van de kerkelijke overheid (directio altioris: canon 315), onder haar toezicht (vigilantia: canon 305 § 1) en haar rechtsmacht (regimen: canon 305 § 1).

- De *privaat kerkelijke vereniging*

Het is een private vereniging die door de gelovigen op eigen initiatief gesticht werd (canon 299 § 1). Zolang de vereniging geen erkenning (recognitio: canon 304) heeft gekregen wordt ze beschouwd als een vereniging in wording. De erkenning is wel essentieel om rechtspersoonlijkheid te verwerven. Het verlenen van erkenning geeft de kerkelijke overheid echter niet het recht de statuten inhoudelijk te beïnvloeden.

De rechtspersoonlijkheid verleent een meer blijvend karakter aan de vereniging, die zich onderwerpt aan de canones 113 tot 123. Binnen de vereniging is de private rechtspersoon drager van het verenigingsvermogen dat hij beheert volgens de voorschriften van de statuten. Men verleent de bevoegde kerkelijke overheid het recht erop toe te zien dat de goederen voor de doelstellingen van de vereniging worden aangewend.

De leiding dient te geschieden volgens de statuten en valt niet onder de hogere leiding van de kerkelijke overheid (altioris directio). Er is autonomie maar onder toezicht (vigilantia) en de rechtsmacht (regimen) van de kerkelijke overheid. Hier krijgt de term "autonomie" een specifieke kerkelijke inhoud. De vereniging mag, zo ze er expliciet en schriftelijk de toelating voor krijgt, het predikaat "katholiek" voeren (canon 300).

- De *feitelijke verenigingen*

Ook los van de structuur van het kerkelijk verenigingsrecht en de daarbij horende controle van de kerkelijke hiërarchie (canones 298 tot 329) kunnen gelovigen zich verenigen. Deze verenigingen kunnen ook, in bepaalde omstandigheden het predikaat "katholiek" voeren (zie canon 216). De kerkelijke hiërarchie heeft er slechts een zeer beperkte controle op, omdat ze geen sancties kan nemen tegenover deze verenigingen. Elk individueel, rooms-katholiek, lid is verplicht het kerkelijk recht in acht te nemen, en is als dusdanig onderworpen aan het algemeen toezicht van de pastores.

De Kerk en het onderwijs

De bemoeienissen van de Kerk met het onderwijs zijn legio en ook heel begrijpelijk: opvoeding en onderwijs hebben heel veel te maken met waardenbeleving, dus ook met geloof en zeden. De Kerk neemt deze opdracht dan ook zeer ter harte. Zo staat ze in voor de onderwijspastoraal en verzorgt ze de algemene organisatie en coördinatie van het vrij katholiek onderwijs.

- De *onderwijspastoraal*

Op dit pedagogisch werkteerrein beperkt de Kerk zich niet tot haar net alleen. Ze is ook actief in de andere netten, binnen de grenzen gesteld door de burgerlijke wetgever. Het canoniek recht inzake het verenigingsleven is hier niet meteen van toepassing.

- De *organisatie en coördinatie van het katholiek onderwijs*

Waar het *privaat* initiatief te kort schiet kan de kerkelijke overheid, volgens het subsidiariteitsprincipe, publiek kerkelijke initiatieven nemen. Zo heeft de kerkelijke overheid naast de reeds bestaande katholieke onderwijsinstellingen ook eigen bisschoppelijke onderwijsinstellingen en heeft ze onder druk van historische omstandigheden ook nationale (zie Wetwijs 1992, 4) en internationale coördinatieorganen opgericht.

Soorten katholieke scholen

Los van het burgerlijk statuut zijn, op basis van de inrichtende macht, drie soorten katholieke scholen te onderkennen.

- *Bisschoppelijke onderwijsinstellingen*

Het zijn publiek kerkelijke verenigingen, ingericht door de bisschop, geleid door de vicaris in opdracht van de bisschop.

- *Onderwijsinstellingen van congregaties*

Het zijn onderwijsinstellingen ingericht door grote religieuze congregaties, die onder de jurisdictie staan van het lokale episcopaat of rechtstreeks onder Rome.

Als congregatie vallen deze inrichtende machten onder andere canones i.v.m. instituten voor gewijd leven (canones 573 tot 730) of i.v.m. de sociëteiten van apostolisch leven (canones 731 tot 746). Als onderwijsinstelling kunnen ze een apart kerkelijk statuut hebben van privaat-kerkelijke of van feitelijke vereniging.

- *Onderwijsinstellingen van leken*

Een resterend klein aantal katholieke scholen werd ingericht door leken en functioneren onder het statuut van een privaat-kerkelijke of van een feitelijke vereniging.

Enkele kritische bedenkingen

Het canoniek recht is geen beknotting van de vrijheid van verenigen binnen de Kerk. Het is er ter ondersteuning en ter bevordering van: de caritas, de vroomheid en de christelijke roeping in de wereld (canon 215). Het kerkelijk gezag – zoals uitgeoefend in de *approbatio* (canon 314), de *directio altioris* (canon 315) de *vigilantia* en de *regimen* (canon 305) – is dus secundair en middellijk van aard.

Recht is een levende discipline, ook het canoniek recht, en is voortdurend in evolutie. Zo werd het canoniek recht nog recentelijk aangepast (Codex Iuris Canonici 1983) ondermeer inzake de private verenigingen. Het canoniek recht regelt nu wel de macht binnen de katholieke gemeenschap, maar waar ligt de grens tussen het godsdienstige en het profane, tussen pastoraal en opvoeding, tussen opvoeding en onderwijs? Kan de kloof tussen kerkelijk en burgerlijk wetboek steeds met dubbelstructuren opgelost?

Het canoniek recht is weinig gekend bij leken. De kerkelijke overheid maakt zich hier ook blijkbaar geen erg grote zorgen om. De ene partij lijkt de mening toegedaan, "baat het niet, het schaadt niet"; de andere partij, "wat niet weet, niet deert". Maar het canoniek recht belangt ook de leek aan. Dit omdat het niet alleen zijn positie binnen de kerkelijke gemeenschap betreft en zijn participatie aan het bevorderen van de caritas, de vroomheid en de christelijke roeping in de wereld² maar ook de geloofwaardigheid van de instelling bij derden. Werd in de vorige eeuw niet iets te lang de stelling aangehouden dat sociaal-economische problemen geen staatsinterventie behoeften omdat het voor de kerkelijke hiërarchie godsdienstige problemen i.v.m. de caritas betrof³.

De meeste onderwijsbetrokken leken worden zelden geconfronteerd met dit canoniek recht, omdat ze niet rechtstreeks betrokken worden bij het beleid. De secularisering van onze samenleving en de terugval van het aantal roepingen enerzijds, de deregulering van het onderwijs en de lokale autonomie van de school anderzijds gaan hierin verandering brengen. Er gaan zich steeds meer situaties van spanning voordoen en ook meer leken gaan hiermee geconfronteerd worden.

Het begrip autonomie heeft in de burgerlijke regelgeving een duidelijk andere betekenis dan in het canoniek recht.

Geloof en zeden hebben veel gemeen, cultuur en onderwijs evenzeer. Maatschappelijk liggen deze waarden nu anders dan in de vorige eeuwen. Geloof en zeden worden met andere culturen gedeeld; cultuur en onderwijs met andere levensbeschouwingen. De balans tussen het bovennatuurlijke en het natuurlijke karakter van de onderwijsverenigingen is in beweging. Het is te hopen dat de katholieke onderwijsinstellingen voldoende interne vrijheid toegezegd krijgen om hun maatschappelijke opdracht binnen deze nieuwe constellatie te kunnen vervullen.

Jan TALLON
Molenstraat 145
3010 Leuven

NOTEN

¹ TORFS R., *Congregationele gezondheidsinstellingen*, Leuven, Peeters, 1992.

² HUYSMANS, R.G.W., *Het recht van de leek in de rooms-katholieke Kerk van Nederland*, Hilversum, Gooi & Sticht, 1986.

³ RIGHART, H., *De katholieke zuil in Europa, Het ontstaan van ver-*

zuiling onder katholieken in Oostenrijk, Zwitserland, België en Nederland, Meppel, Boom, 1986.

- Canon 129 § 1 "Tot bestuursmacht die krachtens goddelijke instelling in de Kerk bestaat en die ook jurisdictiemacht genoemd wordt, zijn volgens de voorschriften van het recht bekwaam zij die een heilige wijding ontvangen hebben."

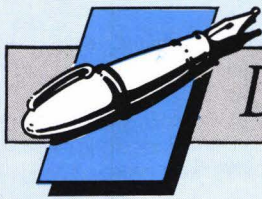
- Canon 215 "Het komt de christengelovigen onverminderd toe vrij verenigingen te stichten en te leiden met doelstellingen van caritas of vroomheid of ter bevordering van de christelijke roeping in de wereld, en bijeenkomsten te houden om deze doelstellingen gemeenschappelijk na te streven."

- Canon 298 § 1 "In de Kerk zijn verenigingen, welke onderscheiden zijn van de instituten van gewijd leven en de sociëteiten van apostolisch leven, waarin christengelovigen, hetzij clerici hetzij leken hetzij clerici en leken samen, in gemeenschappelijke inspanning ernaar streven een meer volmaakt leven te leiden of de publieke eredienst of de christelijke leer te bevorderen, of andere werken van apostolaat, namelijk initiatieven van evangelisatie, werken van vroomheid of caritas, te beoefenen en de tijdelijke orde met christelijke geest te bezielen."

- Canon 305 § 2 "Onder toezicht van de Heilige Stoel staan de verenigingen van gelijk welke soort; onder toezicht van de plaatselijke Ordinarius staan de diocesane verenigingen alsmede de verenigingen in zover zij in het bisdom hun werkzaamheden uitoefenen."

ERRATUM:

In de vorige bijdrage, Participatie aan het nationaal beleid binnen het Vrij Katholiek Onderwijs (Welwijs nr. 4, jgr. 3) werd de A.R.K.O. verkeerdelijk als v.z.w. aangeduid. Deze publiek kerkelijke vereniging is burger-rechterlijk slechts een feitelijke vereniging. Er zijn dan ook geen statuten van deze vereniging in het Belgisch Staatsblad verschenen.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Nederlands aan anderstaligen: werkvormen

Op **13 maart 1993** wordt in de Universitaire Instelling Antwerpen, U.I.A., voor de tweede maal een studiedag "Nederlands voor anderstaligen" georganiseerd. Taalonderwijs moet in eerste instantie werken aan het verhogen van de taalvaardigheid van de taalleerder. Dit houdt in dat de lerende in groeiende mate het taalaanbod leert begrijpen, taaluitingen produceren en in communicatie kan treden met andere sprekers van de doeltaal. Hoe taalvaardigheid echter door concrete werkvormen verhoogd kan worden, is een andere vraag. Tijdens deze studiedag worden in verschillende praktische werkgroepen voor leerkrachten basis-, secundair en volwassenonderwijs een aantal werkvormen toegelicht die inspirerend kunnen werken. Aan dit initiatief nemen zowel Nederlandse als Vlaamse organisaties deel.

Voor meer inlichtingen kan men terecht bij A. Leysen, Departement Didactiek en Kritiek, U.I.A., Universiteitsplein 1 te 2610 Antwerpen, tel.: 03/820.29.79, fax: 03/820.22.48.

Studiedag "Raden van Beheer"

Op zaterdag **13 maart 1993** organiseert het Hoger Instituut voor Readaptatiewetenschappen Leuven een studiedag over een aantal belangrijke aspecten van de taken en verantwoordelijkheden van raden van beheer van v.z.w.'s. De studiedag is opgebouwd rond 5 verschillende werkgroepen. Een eerste thema daarbij is "aansprakelijkheden en verzekeringen van de Raden van Beheer". "Werken met autonome professionals" is het tweede thema en "kiezen van en werken met boekhoudkundige pakketten" is het thema van de derde werkgroep. "Fiscale aspecten in de v.z.w." en "Raad van beheer en conflicten met personeel" zijn de laatste thema's die aan bod zullen komen. Elke deelnemer kan zich in de voormiddag en in de namiddag in een verschillende werkgroep inschrijven.

De studiedag zal plaatsvinden in het Huis van Chièvres in het Begijnhof te Leuven, op zaterdag 13 maart tussen 9.15 uur en 17 uur. Meer informatie kan worden verkregen bij Freddy Aers, onderdirecteur H.I.R.L., J.B. Van Monsstraat 2 te 3000 Leuven, tel.: 016/20.35.25.

Bijscholingsprogramma's

Het Centrum voor Didactische vernieuwing organiseert een aantal bijscholingen voor het secundair onderwijs die we hier voor U opsommen:

- 10.02.1993 : Hoe evalueer ik als taalleraar dyslectische kinderen ?
- 03.03.1993 : Duits 1 uur per week : wat nu ?
- 21.04.1993 : Gewijzigde leerplannen Economie 2de en 3de graad.
- 28.04.1993 : Dubbel boekhouden in het 3de jaar.
- 05.05.1993 : Overgang van de 2de naar de 3de graad.

Informatiebrochures kunnen aangevraagd worden bij het C.D.V., VIIde-Olympiadelaan 25 te 2020 Antwerpen, tel.: 03/827.78.90 (toestel 280).

Arbeidsbemiddeling in intercultureel perspectief

Over dit thema organiseert de Begeleidingsdienst Limburgs Mijngedebied op **12 maart 1993** een studienamiddag met als titel "Maatwerk in kleur". Deze titel is ook de titel van de publikatie van Harry

van den Berg en Kees van der Veer van de Vrije Universiteit Amsterdam en van Lieven Denolf van de Katholieke Universiteit Leuven. Zij zullen hun boek op deze studienamiddag voorstellen. Na de koffiepauze lichten twee arbeidsbemiddelingscoördinatoren de praktijk toe.

De studienamiddag begint om 13.30u en eindigt om 17.00u en wordt georganiseerd in het "Huis van Chièvres", Groot Begijnhof 55, 3000 Leuven. Deelname kost 500 Bfr. en kan gestort worden op rekeningnummer 068-2085337-58 van de Begeleidingsdienst Limburgs Mijngedebied, E. Coppéelaan 91 te 3600 Genk met vermelding studiedag. Wie alleen de publikatie wil stort op het zelfde rekeningnummer 300 Bfr. met vermelding bestelling Maatwerk in Kleur.

Kinderen en televisie

Het recentste nummer in de reeks "Gezinsbeleid in Vlaanderen" van de Bond van Grote en Jonge Gezinnen is een themanummer over "Kinderen en televisie".

In dit nummer trachten de auteurs te achterhalen welke plaats televisie, film en video innemen in het leven van kinderen. Daartoe wordt in de eerste plaats het kijkgedrag van kinderen en de programmering door de tv-omroepen bekeken. Verder worden de mogelijke, positieve zowel als negatieve effecten van het televisiekijken bekeken. Het nummer beperkt zich evenwel niet tot het beschrijven van deze zaken maar wil vooral ook bijdragen tot een beter omgaan met televisie zowel door ouders als door kinderen. Ook film en filmopvoeding komen in die context aan bod. Tot slot komt ook de mening van de Bond uitgebreid aan bod.

Het nummer "Kinderen en televisie" kan worden verkregen door storting van 120 Bfr. op rekeningnummer 000-1417271-04 ten name van B.G.J.G.-vormingswerk, Troonstraat 125 te 1050 Brussel met vermelding "Kinderen en televisie" of telefonisch op het nummer 02/507.88.71 (vragen naar Danny Brams of Els Craessaerts).

Als ouders scheiden...

Onder deze titel is er een brochure verschenen van de Federatie Jongeren Informatie- en Adviescentra. Deze brochure is er voor alle jongeren tussen 14 en 18 jaar die meer willen weten over echtscheiding en wat ze zelf allemaal kunnen doen. In een klare taal worden een aantal relevante juridische zaken uitgelegd. Ook worden concrete tips gegeven die jongeren kunnen helpen om zich emotioneel sterker te voelen. Deze juridische info en praktische tips worden steeds geïllustreerd door levensechte uitspraken van jongeren zelf.

De brochure "Als ouders scheiden..." kan men verkrijgen bij de Federatie Jongeren Informatie- en Adviescentra, Diksmuidelaan 50 e te 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.20 en bij de 14 Jongeren Advies Centra in Vlaanderen. Ze kost 30 Bfr. en slechts 25 Bfr. vanaf 25 exemplaren.

101 vragen bij het ontwerpdecreet

Uit de Marge, het coördinatiecentrum voor jeugdwerkzorg met maatschappelijk achtergestelde groepen, heeft een brochure samengesteld met 101 vragen bij het ontwerpdecreet houdende de subsidiëring van gemeentebesturen en de Vlaamse Gemeenschapscommissie inzake het voeren van een jeugdwerkbeleid. Met deze brochure wil Uit de Marge bijdragen tot een open maatschappelijke discussie voor een doordacht en consequent jeugdwerk- en jeugdwerkzorgbeleid op alle bestuurlijke niveaus.

Geïnteresseerden kunnen de brochure aanvragen bij Uit de Marge, Hof ter Lo 6b te 2140 Borgerhout, tel.: 03/235.18.81, fax: 03/235.32.54.

Erkenning en subsidiëring van sociale werkplaatsen

Het Studie- en Documentatiecentrum Emile Vandervelde Instituut v.z.w. (S.E.V.I.) heeft een persmap samengesteld waarin de heer G. Vermassen, SP-lid van de Vlaamse Raad, een toelichting geeft bij zijn voorstel van decreet houdende de erkenning en subsidiëring van de sociale werkplaatsen, wat recent neergelegd werd in de Vlaamse Raad. Dit decreet wil werk maken van een arbeidszorgtraject. Voor de moeilijkste doelgroepen moeten er arbeidsplaatsen-op-maat gecreëerd worden. Omwille van het lage rendement van de doelgroep veronderstelt dit een permanente overheidstussenkomst in het loon. Tevens wil het decreet rechtszekerheid brengen in de experimentele sector van de leerwerkplaatsen en sociale werkplaatsen. Tot op heden moeten deze initiatieven permanent op zoek gaan naar subsidiepotjes en giften.

Deze map kan aangevraagd worden bij het S.E.V.I., Grasmarkt 105 bus 47 (Agoragerij) te 1000 Brussel, tel.: 02/513.18.27, fax: 02/511.31.31.

Sociale economie: een evenwichtsoefening

Het laatste nummer van de samenlevingsopbouwcahiers 1992 van Viboso is een bijdrage over de recent ontstane projecten die risicogroepen tewerkstellen in kleinschalige bedrijfjes waar zowel aandacht is voor rendement en loonvorming als voor de sociale dimensie van arbeid. Sinds enige tijd is er ook vraag naar specifieke overheidssteun voor dergelijke werkcreatie.

In een eerste deel wordt de evolutie beschreven van de opleidings- en tewerkstellingsprojecten voor risicogroepen op de arbeidsmarkt. Daarna schetsen Vitamine W, de Moprojecten en het Samenwerkingsverband Sociale Werkplaatsen kort de uitgangspunten van hun projecten. In een tweede deel worden de componenten van het begrip "sociale economie" ontleed. Het derde deel gaat in op het beleidsstandpunt van de Vlaamse Minister van Tewerkstelling en vergelijkt de standpunten van verschillende sociale partners. In het laatste deel tenslotte wordt verslag uitgebracht van een gesprek tussen vertegenwoordigers van beschutte tewerkstelling voor gehandicapten en initiatiefnemers van sociale economieprojecten over gelijkenissen en verschillen. Dit cahier kost 300 BFr. en kan besteld worden bij Viboso, Handelskaai 18 bus 3 te 1000 Brussel, tel.: 02/217.55.95, fax: 02/223.05.73.

Handiscoop

Sinds vele jaren heeft de Katholieke Vereniging van Gehandicapten een maandelijks ledenblad uitgegeven over handicap en integratie en met informatie over sociale wetgeving en allerlei voorzieningen voor gehandicapte mensen. Vanaf 1 januari 1993 bestaat dit ledenblad niet meer maar blijft er wel een maandblad over handicap en integratie, met de nieuwe naam "Handiscoop". Het biedt informatie en kritische beschouwingen over al wat reilt en zeilt in de gehandicaptensector.

Voor meer informatie kan men zich wenden tot de Katholieke Vereniging van Gehandicapten, Arthur Goemaerelei 66 te 2018 Antwerpen, tel.: 03/216.29.90, fax: 03/248.14.42.

Evaluatie van de Oikoten-tochten

"Waarheen leidt de tocht?" is de titel van het onderzoeksrapport over de evaluatie van de Oikoten-tochten als hefboom tot maatschappelijke integratie van jongeren uit de Bijzondere Jeugdbijstand.

Voor dit onderzoek werden 44 oud-deelnemers uitvoerig geïnterviewd en werd er gepeild naar hun oordeel over het effect van de Oikoten-tocht en naar het feitelijke verloop van hun curriculum na afloop ervan.

In een eerste deel van dit rapport wordt een beknopt overzicht gegeven van de Oikoten-werking tot op de dag van vandaag. Daarna volgt er een deel over de opzet van het onderzoek waarbij het begrip "integratie" grondig wordt doorgelicht. De verwerking van alle

gegevens heeft in een derde deel geleid tot het afwegen van het relatieve belang van factoren als delinquentie, tewerkstelling, opsluiting, relationele omkadering,... op het integratie proces.

Het geheel telt 220 bladzijden en kan besteld worden via overschrijving van 400 Bfr. op rekeningnummer 736-4010653-58 van Oikoten, Lipsestraat 175 te 3150 Tildonk, met vermelding onderzoeksrapport.

10 jaar werken in onthaalcentrum 't Laar

Het onthaalcentrum 't Laar uit Brugge heeft een boek uitgebracht onder de titel "Huis in de rij". Dit boek is de weerslag van gesprekken met jongeren die vroeger in het onthaalcentrum hebben verbleven. Zij werden uitgenodigd om een avondje op stap te gaan met hun vroegere begeleider. Het boek geeft hun reflexie weer op het verblijf in het centrum, een terugblik op hun jeugd en hun levensverhaal. Daarna worden ook hulpverleners en andere betrokkenen aan het woord gelaten.

Het boek wil de lezer inzicht bieden in het voor velen onbekende terrein van het welzijnswerk en wil mensen aanzetten tot verder nadenken over de zinvolheid van het intensief bezig zijn van talloze welzijnswerkers.

Het boek kost 600 Bfr. en kan besteld worden bij v.z.w. 't Laar, Leopold II laan 9, 8000 Brugge, tel.: 050/33.78.80 of door overschrijving van dit bedrag op rekeningnummer 001-1155350-59.

Betrokkenheid van school en gezin ten aanzien van de schoolloopbaan van kinderen

Het PMS-centrum van het Gemeenschapsonderwijs te Genk i.s.m. het navormingsproject "stimuleringsactiviteiten voor leerkrachten met Turkse en Marokkaanse kleuters" hebben een boek uitgegeven dat kadert binnen het schoolopbouwwerk.

Onder de titel "Initiatieven om de betrokkenheid van school en gezin ten aanzien van de schoolloopbaan van de kinderen te verhogen" wordt de neerslag gegeven van de ervaringen opgedaan tijdens de schooljaren 1990-1991 en 1991-1992 in het navormingsproject van het gemeenschapsonderwijs. Het boek is geen kant en klaar receptenboek, maar een boek dat een denklijn en praktijk-suggesties biedt die een houvast kunnen zijn bij het uitbouwen van schoolopbouwwerk. Het eerste deel omvat inzichten die de concrete werking dragen. Het tweede deel geeft een levendig overzicht van de werkingen in drie basisscholen van het Gemeenschapsonderwijs te Genk en in het derde deel wordt de concrete werking geëvalueerd. In de bijlagen van het boek worden enkele uitgewerkte lessen van de moederwerking gepubliceerd. Het boek telt 225 bladzijden en is te verkrijgen door storting van 250 Bfr. op rekeningnummer 068-2116448-32 van de Sabmo, PMS-centrum van het Gemeenschapsonderwijs, Weg naar As 199 A, 3600 Genk, tel.: 089/35.50.61.

Het welzijnszakboekje 1992-1993 en het adresboekje Welzijn en Gezondheid

Het welzijnszakboekje is een uitgave van Kluwer Editorial, waarin een compleet overzicht wordt gegeven van de wetgeving i.v.m. de welzijnszorg. Er wordt bovendien een helder inzicht gegeven in de welzijnszorg via een beschrijving van de dienstverlening, het subsidiekader en de bijdrage die de burger eventueel moet betalen. Daarnaast bevat het welzijnszakboekje een praktische adressengids met de adressen en telefoonnummers van alle erkende voorzieningen en van de belangrijkste koepels en federaties.

Een eenmalige bestelling kost 1.950 Bfr. Wie zich abonneert, krijgt een korting van 15% en betaalt 1.695 Bfr. Abonnees krijgen automatisch bij verschijning de nieuwe editie toegestuurd.

Het adresboekje Welzijn en Gezondheid is eveneens een publicatie van Kluwer Editorial. In negen rubrieken worden daarin alle instellingen en diensten in de welzijns- en gezondheidszorg naar doelgroep en problematiek geordend. Het boekje kost tussen 1.135 Bfr. en 1.783 Bfr. al naargelang de bestelmodaliteit.

Meer inlichtingen over beide publicaties kunnen bekomen worden bij Kluwer Editorial, Excelsiorlaan 18, 1930 Zaventem, tel.: 02/719.15.11, fax: 02/719.15.19.

30 druppels poëzie per dag

Het Psycho-Sociaal Centrum, een kleinschalige psychiatrische kliniek voor deeltijdbehandeling, schrijft ter voorbereiding van zijn derde Poëziefest op 12 september 1993, een poëzieprijs uit onder het motto 30 druppels poëzie per dag. De beste inzending van drie gedichten omtrent "Poëzie en Psychiatrie" wordt bekroond met een geldprijs van 15.000 Bfr. Inzendingen dienen voor 15 mei 1993 gestuurd naar P.S.C.-poëzieprijs, t.a.v. Jo Smet, Mechelsestraat 84, 3000 Leuven, tel.: 016/23.89.60. Wie meer inlichtingen wenst omtrent de bedoeling en het reglement kan daarvoor op hetzelfde adres terecht.

Geïntegreerde Opleiding Ontwikkelingsbegeleiding

De volgende opleidingsgroep van de Geïntegreerde Opleiding Ontwikkelingsbegeleiding start in februari 1994, aan de Interactie Academie te Antwerpen.

De opleiding richt zich tot professionele medewerkers van voorzieningen en diensten die impliciet of expliciet bezig zijn met de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Ze beoogt een consistent en bruikbaar kader aan te bieden t.a.v. zeer uiteenlopende en gevarieerde activiteiten in de hulpverlenende, remediërende, vormende, informatieve en adviserende sfeer. Er werd geopteerd voor een communicatietheoretische verwerking van recente evoluties in de systeemtheorie, de sociale psychologie en de ontwikkelingspsychologie. De opleiding duurt twee jaar en is gespreid over 34 bijeenkomsten.

Voor meer informatie kan men terecht bij het secretariaat van de Interactie Academie, Van Schoonbekestraat 33, 2018 Antwerpen, tel.: 03/231.01.52.

Opvoedingsproject, schoolwerkplan, schoolreglement en jaarverslag

Op **dinsdag 11 en woensdag 12 mei 1993** organiseert de Studiegroep Authentieke Middenscholen (St. A.M.) het negende middenschoolcongres met als thema "Functie van en samenhang tussen opvoedingsproject, schoolwerkplan, schoolreglement en jaarverslag". Het congres bestaat uit werksessies in kleine groepen die parallel en autonoom, o.l.v. ervaren moderatoren, werken aan een thema. Het congres zal plaatsvinden in de Duinse Polders te Blankenberge.

Meer inlichtingen kunnen bekomen worden bij St. A.M., Mariëndalstraat 44, 3290 Diest, tel.: 013/33.67.37, fax: 013/32.22.14.

Colloquium over zingeving, religie en hulpverlening

Op **7 mei 1993** organiseert het Vormingscentrum Guislain "De vergeten dimensie?, een colloquium over zingeving, religie en hulpverlening". Het colloquium richt zich naar professionele hulpverleners, vrijwilligers, mensen met al of niet een pastoraal ambt, of zij nu leek, religieus of priester zijn. Naast het schetsen van het begrippenkader, enkele inleidende getuigenissen en twee afsluitende referaten, is het vooral de bedoeling om de deelnemers met elkaar in gesprek te laten treden. Dit colloquium wil een start zijn voor verdere vormingsinitiatieven en de gevoeligheid bij zorgverleners m.b.t. de thematiek aanscherpen.

Voor meer informatie kan men terecht bij het Vormingscentrum Guislain, Lieven Claeys, Jozef Guislainstraat 43, 9000 Gent, tel.: 091/26.62.99.

BOEKEN

Leerlingen met levensgrote problemen. De opvang in het voortgezet onderwijs.

NIEBOER, M., JACKSON, S.
Leuven, Acco, 1991, 160 p.

Dat veel jongeren in het voortgezet onderwijs levensproblemen hebben, is van alle tijden. Hetzelfde geldt voor de constatering dat deze problemen nadelig kunnen zijn voor hun ontwikkeling. Ook de wijze waarop de problemen zich manifesteren, zoals schoolverzuim, agressief gedrag, een cryptische inzending voor de schoolkrant of zichtbare tekenen van zich ongelukkig voelen, dateert niet van vandaag. Het inzicht dat men op de school zelf hulp en steun zou moeten bieden aan deze jongeren is echter relatief nieuw. In dit boek wordt uitvoerig ingegaan op de mogelijkheden om binnen de muren van de middelbare school de levensproblemen van de adolescent via begeleiding en preventie te lijf te gaan. De functie van de schoolcounselor wordt daartoe uitgewerkt. Een reeks casusbeschrijvingen belicht veel voorkomende problemen in de context van de adolescentie ontwikkeling. Aan de orde komen verliesverwerking, verlegenheid en isolement, agressie, faalangst, extreme absentie, conflicten tussen ouders, uit huis gaan, homo- en biseksualiteit, incestverwerking en suicidaliteit.

Lessen in orde.

MATTHIJSSEN, M.

Leuven, Acco, 1991, 154 p.

De lesorde, d.w.z. de vorm waarin de leerstof is georganiseerd en de manier waarop de leraar met de leerlingen omgaat, heeft een grote invloed op de identiteitsontwikkeling van de leerlingen en op hun motivatie. Er is nog maar weinig bekend over de wisselwerking tussen socialisatieregime en motivatieproblemen. Het onderwijs is welhaast de enige bedrijfstak die meent een aanbod te kunnen verzorgen zonder een gedegen onderzoek naar de vraagzijde. In dit boek wordt een onderzoek gedaan naar het socialisatieregime en de daarmee samenhangende leerlingperspectieven op vier schooltypen in Nederland. De variaties in lesvorm en het leraarsgedrag worden via de daarmee corresponderende opvattingen en gedragingen van leerlingen uitvoerig beschreven.

Straffen in de opvoeding.

AUSSEMS, A., ZWAAN, E.

Leuven, Acco, 1991, 124 p.

Dit boek is een eerste aanzet tot de gedragswetenschappelijke benadering van bestraffing en opvoeding. De auteurs doen verslag van onderzoeken naar de hedendaagse praktijk in Nederland. Er wordt naar een antwoord gezocht op allerlei vragen zoals: Onder welke voorwaarden kunnen straffen effectief zijn? Hoe zijn opvoedkundige straffen in de laatste eeuwen toegepast? Welke straffen geven de ouders en wanneer? Zijn ouders bevattelijk voor suggesties om op een andere manier te straffen? Hoe ervaren kinderen het krijgen van een straf? en Vinden kinderen een straf erger naarmate zij de straffer een aardiger iemand vinden? In het laatste deel komen ook de ontwikkelingen in het jeugdstrafrecht, en in het bijzonder de opkomst van de alternatieve straffen aan bod. De auteurs trachten in dit boek ook een aantal aanbevelingen voor de opvoederspraktijk te doen.

Alledaagse ongelijkheid. Sekse- en klasseverschillen in de hulpverlening.

PEETERS M.

Leuven, Garant, 1992, 152 p.

Mannen en vrouwen komen met verschillende vragen en problemen naar de hulpverlening. Dat onderscheid houdt verband met de ongelijke maatschappelijke positie van beide seksten. De klachten van vrouwen en mannen onderling zijn ook weer verschillend. Dat heeft ondermeer te maken met hun respectievelijke klaspositie.

Het centrale thema in dit boek is de invloed van de sekse- en klaspositie op de mate waarin mensen greep hebben op hun leven, hun dagelijks functioneren. Het boek biedt een structuurgerichte kijk op de daarmee samenhangende problemen, die van individuele of relationele aard kunnen zijn. Een en ander heeft heel wat consequenties voor de hulpverlening.

PETRA IS GEEN MEISJE

PETRA staat voor Partnership in European Training. Het is een actieprogramma van de Europese Gemeenschap ter ondersteuning van de beroepsopleiding van jongeren en hun voorbereiding op werk en volwassenheid. PETRA II startte op 1 januari 1992 en loopt tot 31 december 1994. Het PETRA-programma bestaat uit drie Acties, waarbij de Europese Dimensie in de beroepsopleiding van jongeren van 16 t/m 27 jaar centraal staat. De mobiliteit – dit wil zeggen: de kans om naar het buitenland te gaan – en de taalervaring, samen met de persoonlijke ontwikkeling zullen de beroepsopleiding ondersteunen.

ACTIE I

In het kader van deze Actie worden aan twee groepen jongeren steun verleend voor stages in een andere lidstaat:

Wie?

Actie Ia

Jongeren die nog een initiële beroepsopleiding volgen m.a.w. dit zijn jongeren tussen 16 en 28 jaar die, na het beëindigen van hun *voltijdse* leerplicht, de volgende onderwijssystemen volgen: T.S.O., B.S.O., K.S.O., deeltijds onderwijs, deeltijdse vorming en middenstandopleiding.

Actie Ib

Afgestudeerde jongeren, werkzoekend of werkend, met een diploma van maximaal hoger secundair onderwijs.

Waarom?

Actie Ia

De stage heeft tot doel hun beroepsopleiding te verrijken door hen in contact te brengen met nieuwe opleidingsmethoden, nieuwe leerstof en apparatuur en met andere vormen van samenwerking tussen scholen, bedrijven en andere instellingen.

Actie Ib

De stage van 3 maanden heeft tot doel hun vakkennis te verbreden en hun praktijkervaring te vergroten, hen bewuster te maken van de arbeidswereld door hen kennis te laten nemen van een andere werkomgeving en van het leven in een andere lidstaat.

Hoeveel?

Actie Ia

Een beurs van ongeveer 25.000 BEF per jongere voor 3 weken.

Actie Ib

Een beurs van ongeveer 100.000 BEF per jongere voor 3 maanden.

Hoe?

Actie Ia

De school of de opleidingsinstelling dient een groepsaanvraag in bij het Vlaams Petra Agentschap.

Actie Ib

De individuele jongere neemt contact op met het Vlaams Petra Agentschap.

ACTIE II

Europees Netwerk van Beroepsopleidings-partnerships

Actie II verleent steun aan transnationale samenwerkingsverbanden voor de gezamenlijke ontwikkeling van beroepsopleidingsmodules en voor de gezamenlijke opleiding van opleiders.

Wie?

Scholen, vormingsinstituten, bedrijven, vakbonden, beroepsopleidingsinstellingen die beroepsopleiding verstrekken aan de Petradoelgroep (zie Actie I) of aan hun opleiders/leerkrachten.

De organisaties nemen deel aan een Europees Netwerk voor 2 of 3 jaar. Momenteel maken twintig Vlaamse projecten deel uit van het Netwerk.

Hoe?

De laatste instap in het Netwerk is gepland voor 1994. De organisatie neemt contact op met het Vlaams Petra Agentschap.

Jongeren Initiatieven Projecten

De term "jongereninitiatief" duidt een project aan dat door jongeren zelf wordt opgesteld en uitgevoerd. Voornaamste doel van deze projecten is het stimuleren van de creativiteit, het initiatief en de ondernemingsgeest van jongeren.

Het is de bedoeling dat de projecten vernieuwend zijn binnen de plaatselijke context en dat ze minstens één jaar duren.

Wie?

Jongeren tot en met 27 jaar (minimaal drie jongeren per project) kunnen een subsidie-aanvraag indienen, volgens bepaalde selectiecriteria.

Hoeveel?

Een éénmalige maximale bijdrage van 10.000 ECU, bestemd om 50% van de totale kosten van het project te dekken.

Hoe?

De jongeren dienen zich te richten tot het Vlaams Petra Agentschap.

Opmerking:

Jongereninitiatieven, die aan het einde van hun contract, een voldoende stevige grondslag bezitten, kunnen eventueel deelnemen aan het Netwerk (zie hoger).

ACTIE III

Petra omvat tevens steun aan projecten voor het uitwisselen van gegevens over studie- en beroepskeuzebegeleiding, door middel van het opzetten van een netwerk van nationale centra en van de gezamenlijke opleiding van studie- en beroepskeuzebegeleiders.

Nationaal Studie- en Beroepskeuzecentrum

Dit centrum zal informatie verstrekken over de studie- en beroepsopleidingsmogelijkheden in andere lidstaten en samen met de andere lidstaten een Europees Netwerk opzetten.

Opleiding van Studie- en Beroepskeuzebegeleiders

De transnationale projecten worden uitgevoerd in een aantal multi-laterale partnerships waarbij projecten uit minstens vier lidstaten betrokken zijn. Hun activiteiten omvatten het gezamenlijk ontwikkelen van modules en/of een opleidingsprogramma.

Wie?

De PMS-centra en de VDAB-beroepsoriënteringscentra. Momenteel nemen beide partijen deel aan de opleidingsprojecten voor een periode van twee jaar.

Meer informatie hierover kan U verkrijgen bij het Vlaams Petra Agentschap.

VLAAMS PETRA AGENTSCHAP
Koningsstraat 71 bus 2
1000 Brussel

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.

INHOUD

Wie schrijft... heeft er het raden naar <i>R. Swartenbroeckx</i>	p. 3
Mijn kind, schoon kind ??? Enkele kanttekeningen bij ouderavonden vanuit de lerarenpraktijk <i>A. Mottart</i>	p. 7
De afwezige ouder <i>M. Wuyts, J. Verschoote en H. Sacreas</i>	p. 9
Oudercontact in het kader van een projectvoorstelling <i>K. Walravens</i>	p. 10
Vanuit het home naar school Het schoollopen vanuit (semi)-residentiële voorzieningen <i>I. Helsen, P. Collart en D. Demuynck</i>	p. 12
Katern Eilanden in de mist <i>E. Frans</i>	p. 16
Leefsleutels voor jongeren : een eerste appreciatie <i>P. Van Oost, B. De Potter en L. Maes</i>	p. 21
“Een school zonder hart heeft geen verstand” of leefsleutels in SIVI-Torhout <i>J. Tallon</i>	p. 26
Leefregels op leerlingenmaat <i>I. Drieskens</i>	p. 28
Wetwijs Het canoniek recht en participatie in het Katholiek Onderwijs <i>J. Tallon</i>	p. 29
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 31