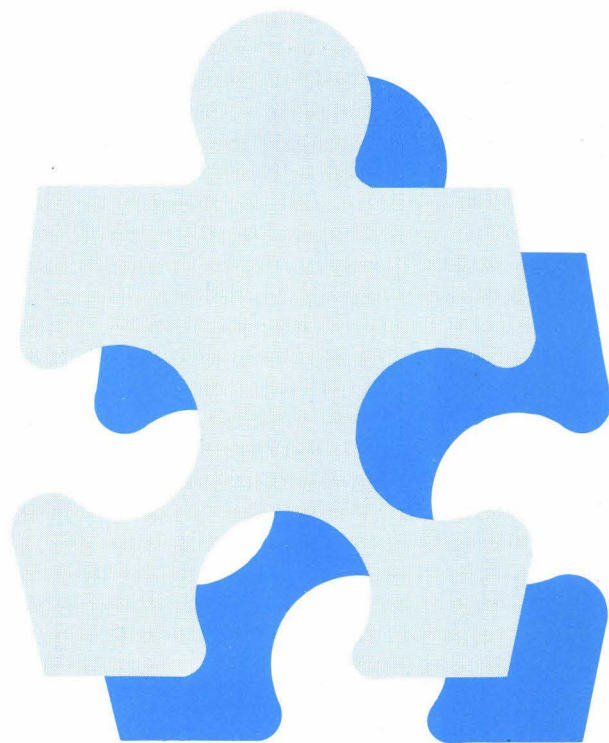


WELWIJS

verschijnt 4 × per jaar, jaargang 5, nummer 1, maart 1994

Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk



Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie:

Eva Adriaensens - Maria Bouverne-De Bie (voorzitter) - Lieve Cattrijsse - 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 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

In dit nummer kunt u enkele reacties lezen op artikels uit het vorige Welwijsnummer. Dit kadert binnen de doelstelling van Welwijs, nl. concrete informatie brengen over hoe er binnen het werkveld wordt gedacht over samenwerking Welzijnswerk - Onderwijs en dit vanuit verschillende invalshoeken.

DE MOGELIJKHEDEN VAN HET ERVARINGSLEREN VOOR MAATSCHAPPELIJK KWETSBARE JONGEREN

In 1992 kregen twee jeugdhuisen uit Maasmechelen geld ter beschikking van het Vlaams Fonds voor Integratie van Kansarmen (V.F.I.K.) om nieuwe methodieken te ontwikkelen die gehanteerd kunnen worden door jeugdwerkingen met maatschappelijk kwetsbare jongeren. Na wat links en rechts geïnformeerd te hebben, werd beslist de methodiek van de Outward Bound School – het ervaringsleren – te leren toepassen in de jeugdhuiswerking. Een programma werd opgezet. Eerst namen de jeugdhuiswerkers zelf deel aan een Outward Bound-cursus in de Ardennen, nadien volgden een jongens- en een meisjesgroep en tot slot werden diverse activiteiten in en rond het jeugdhuis georganiseerd. Dit project werd in september 1993 afgerond met een rapport van GEUDENS. Naast theoretische beschouwingen omtrent de methodiek van het ervaringsleren werd onderzocht in hoeverre de jeugdhuiswerkers deze methodiek gedurende het projectjaar geïntegreerd hebben in hun werking en in welke mate de persoonlijkheidsontwikkeling van de deelnemende jongeren positief geëvolueerd is. In dit artikel beschrijven we enkel de methodiek van het ervaringsleren en welke mogelijkheden het in zich draagt voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. In het project werd gepoogd deze methodiek toe te passen in een jeugdhuiswerking, maar eigenlijk kan ze in alle werkingen met (maatschappelijk kwetsbare) jongeren gehanteerd worden, dus ook bijvoorbeeld door leerkrachten. De voorbeelden die wij aanhalen komen weliswaar uit de Outward Bound-cursussen, maar met enige creativiteit kan dit volgens ons ook toegepast worden in een schoolse situatie.

Basiselementen in de Outward Bound-methodiek

De Outward Bound methode bestaat erin avontuurlijke activiteiten te gebruiken als aangrijpingspunt, om te werken aan zelfontplooiing en relatievorming.

De doelstellingen situeren zich in een drietal doelvelden:

- **intrapersoonlijk:** zelfvertrouwen, zelfaanzien, zelfstandigheid, doorzetting;
- **interpersoonlijk:** communicatie, vertrouwen, aanvaarden en omgaan met gevoelens, conflicthantering;
- **op groepsniveau:** afspraken maken, organiseren, verantwoordelijkheidszin, ontwikkelen van sociale vaardigheden.

Uitdagende, relatief ongekennde activiteiten in de natuur zoals rotsklimmen, grotexploratie, rivierafvaarten en samenwerkingsopdrachten vormen samen met de steeds weerkerende reflectiemomenten de kern van de OB-methodiek.

Het ervaringsleren

Het uitgangspunt van het ervaringsleren is dat jongeren in bepaalde omstandigheden gebracht worden, waarin ze worden uitgedaagd op een hoger niveau te functioneren en waarbij ze ervaringen opdoen waarmee ze in de toekomst iets kunnen doen. Het is een methode die het vertrouwen geeft dat voelen en denken kan leiden tot kennis. Maar het is niet gewoon leren door te doen. Het is precies de combinatie van directe zinvolle ervaringen met begeleide reflectie en analyse, die de kern vormt van het ervaringsleren.

De bijdrage van het ervaringsleren aan maatschappelijk kwetsbare jongeren

Maatschappelijke kwetsbaarheid

Kort geschetst duidt het begrip maatschappelijke kwetsbaarheid op een toestand van een bevolkingsgroep die

kwetsbaar is ten aanzien van de maatschappelijke inrichting zelf. In haar confrontatie met de maatschappelijke instellingen, zoals de school, de arbeidsmarkt en justitie, riskeert deze bevolkingsgroep steeds meer vooral een aantal negatieve effecten te ondergaan. Maatschappelijke kwetsbaarheid kan beschouwd worden als de schaduwzijde van de cultuur. Het voornaamste kenmerk is het gebrek aan gezag om deel te nemen aan de formulering van de maatschappelijk erkende en geoperationaliseerde cultuur.

Het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces voltrekt zich cumulatief: eens gekwetst is men kwetsbaarder voor de volgende instelling. Bijvoorbeeld wie slecht functioneert op school, staat kwetsbaarder ten aanzien van de arbeidsmarkt (meer werkloosheid, laag gekwalificeerde jobs,...).

De essentie van het kwetsingsmechanisme is terug te voeren tot de niet totstandkoming van een positieve band tussen de jongere en de school. De leerkracht speelt hierin een zeer voorname rol.

Maatschappelijk kwetsbare jongeren missen niet alleen een aantal technische en sociale vaardigheden, ze kenmerken zich ook door een gemis aan zelfvertrouwen en een negatief zelfbeeld. Dit alles heeft onder andere tot gevolg dat ze zichzelf beleven als onbekwaam, zich minderwaardig voelen, een ongunstig maatschappelijk perspectief hebben en weinig frustraties verdragen.

De basishouding in het ervaringsleren

Deze basisattitude is ons inziens fundamenteel voor elke persoon die met jongeren werkt.

Een begeleider die de jongere vanuit het ervaringsleren wenst te benaderen, moet vaak zijn oorspronkelijke attitude vaarwel zeggen. Hij kan zich niet langer opstellen als 'de machtige' die bepaalt wat de jongeren wel en niet mogen doen. Integendeel, er treedt solidariteit, gezamenlijkheid en gemeenschappelijkheid op. De relatie tussen de begeleider en de jongere is in het ervaringsleren gebaseerd op **een emanciperend gezag**. Dit wil zeggen dat deze relatie gesteund is op vrijwillig aan-

vaard gezag. Dit houdt in dat de begeleiding de jongere aanvaardt zoals hij is en hem au sérieux neemt. De begeleiding dient de jongere te beschouwen als iemand die waardevolle en zinvolle conclusies kan trekken uit zijn eigen ervaringen, die positieve mogelijkheden en talenten bezit en die evenwaardig is met alle andere mensen waardoor er van en door elkaar kan geleerd worden. Het blijkt namelijk dat, wanneer de jongeren zich volledig gewaardeerd en aanvaard voelen door de begeleiding, de kans veel groter is dat zij hun eigen waarden en mogelijkheden gaan ontdekken, zodat persoonlijke groei kan bewerkstelligd worden.

Een emanciperend gezag houdt ook in dat de begeleiding **vertrekt van de doelstellingen van de jongere** en tracht deze op het ritme van de jongere te bereiken en eventueel te verruimen. De begeleiding zoekt dan ook voortdurend naar allerlei opdrachten en reflectiethema's waarbij de jongeren kunnen experimenteren en waaruit ze zinvolle dingen kunnen leren.

Bij het aanbieden van allerlei uitdagende opdrachten moet de begeleiding **een fysiek en emotioneel veilige omgeving creëren** en dient zij een emotionele investering door de jongere aan te moedigen, maar zij laat de uitvoering van de opdracht volledig over aan de jongere zelf. De begeleider gelooft werkelijk dat de jongere de opdrachten zelf kan uitvoeren. Hij verleent daarom ook precies die steun, zodat de ervaring succesvol kan zijn. Dit kan betekenen dat hij de activiteit enkel uitlegt, of de jongere op weg zet, of in eerste instantie als model fungeert,... Succesvol hoeft niet noodzakelijk te betekenen dat de opdracht volledig correct is uitgevoerd. Een jongere kan ook succes ervaren wanneer hij heeft doorgezet, of wanneer hij hulp heeft gevraagd wat hij anders niet doet, of wanneer hij inziet dat het niet lukt en de uitvoering van de opdracht staakt.

En tot slot zal de begeleider voortdurend **actie en reflectie afwisselen**. De actiefase houdt in dat allerlei uitdagende opdrachten aan de jongeren worden aangeboden. Het dienen activiteiten te zijn waarbij de jongeren het moeilijk krijgen en in eerste instantie geen oplossing zien. Dan leren ze creatief te zijn, na te denken en door te zetten. Dan leren ze werkelijk wie ze zijn en hoe ze zich verhouden tot de anderen. De hier-en-nu-ervaringen van de jongeren vormen het uitgangspunt van de reflecties na de actiefase. Het is precies deze combinatie die het mogelijk maakt dat jongeren iets kunnen leren. Tijdens de besprekingen van de uitgevoerde opdrachten kunnen allerlei vragen aan bod komen, bijvoorbeeld: "Hoe komt het dat de opdracht gelukt is? Wat liep er goed? Wat niet? Wat kon beter? Ervaar je dit thuis ook? Welke emoties zijn je gedurende de uitvoering van de actie het meest bijgebleven?..." Aldus leren de jongeren gevoelens, spanningen, mogelijkheden en beperktheden van zichzelf onder woorden te brengen en krijgen ze inzicht in deze van de anderen. De actie na de reflectie bouwt verder op de nieuwe ervaringen. Bijvoorbeeld tijdens de bespreking vertelden de jongeren dat 'elkaar helpen, doorzetting, creativiteit en aanmoedigen' goed liep, maar 'de betrokkenheid op de anderen en de concentratie' kon beter. Er werd afgesproken dat ze tijdens de uitvoering van de volgende activiteit aan de minder goede punten gingen werken. Nadien werd dit opnieuw besproken. Actie en reflectie vloeien ook vaak door elkaar. Ook tijdens de uitvoering van een opdracht worden ervarings-



gen uitgewisseld. Er kunnen vele hulpmiddelen gebruikt worden om de gerealiseerde opdracht te bespreken. Enkele voorbeelden:

- Elke jongere maakt twee tekeningen van de belangrijkste gevoelens die hij tijdens de uitvoering van de opdracht heeft beleefd. Daarna moeten de andere groepsleden aan de hand van de tekening de emotie trachten te raden. Hieruit ontspint zich dan een gesprek.
- Elke jongere moet zichzelf punten geven op zijn inzet gedurende de voorbije actie, daarna vertelt hij waarom hij zichzelf zoveel punten geeft en tot slot zegt hij wat hij anders had moeten doen om van zichzelf een tien te krijgen.
- Vooraan wordt er een flap opgehangen en elke jongere mag trefwoorden noteren die hij associeert met de voorbije actie. Nadien kiest iedereen drie woorden en vertelt waarom.

De mogelijkheden die het ervaringsleren biedt

1. De mogelijkheid succeservaringen op te doen

Succesbeleving kan jongeren met een laag zelfwaardegevoel en een negatief zelfbeeld terug vertrouwen in zichzelf geven. Opdat de succesbeleving volledig kan toekomen aan de jongeren, moeten zij mee betrokken worden bij het plannen, organiseren en afwerken van de aangeboden opdrachten. Daarnaast moeten ze de moeilijkheidsgraad van de activiteiten mee kunnen bepalen. Daarom kan er het best gewerkt worden met individuele- en groepsuitdagingen. Enerzijds, wanneer de opdracht goed volbracht is, kunnen zij het succes volledig aan zichzelf toeschrijven. Anderzijds, wanneer de actie niet gelukt is en ze geen enkele moeite hebben gedaan, kunnen ze de begeleiding niet gebruiken als paraplu voor het eigen falen. Door een reflectie nadien kunnen ze leren wat er misgelopen is, zodat ze inzicht verwerven in het eigen gedrag, waardoor de kans alsmaar groter wordt dat de volgende ervaring wel positief zal zijn.

Opdat de jongeren vele succeservaringen kunnen opdoen, moeten ze voortdurend **gestimuleerd** worden door de begeleiding. Zeker maatschappelijk kwetsbare jongeren hebben vaak een aanmoediging nodig om een bepaalde uitdaging aan te gaan. Omdat ze zeer weinig zelfvertrouwen hebben, vrezin ze alweer als falen bestempeld te worden. Daarom moeten ze voortdurend uitgenodigd worden door de begeleiding, bijvoorbeeld: "Jan, ik zie je nog een beetje twijfelen, je mag nog altijd meedoen". Als ze de uitdaging uiteindelijk toch aangaan, en het lukt, dan kan de succesbeleving voor deze jongeren erg intens zijn. Wel moet opgelet worden dat de stimulering geen te sterke druk wordt.

Het niet lukken in een activiteit, hoeft nog niet te betekenen dat de ervaring negatief is. Indien bijvoorbeeld de jongere duidelijk moeite heeft gedaan, dan kan dit aldus benoemd worden. Voor maatschappelijk kwetsbare jongeren is het erg belangrijk dat de geleverde inspanningen voortdurend positief benoemd worden, zodat ze stilaan terug in zichzelf gaan geloven.

Opdat de jongeren uit een geleverde opdracht werkelijk succes kunnen ervaren, moet deze opdracht aan een aantal **voorwaarden** voldoen. Ze moet concreet, op korte termijn realiseerbaar, zinvol, duidelijk uitvoerbaar en uitdagend zijn.

Concreet betekent dat de aangeboden opdrachten voelbaar en tastbaar moeten zijn. Bijvoorbeeld als de jongeren de taken slecht verdeeld hebben en niemand heeft proviand mee op tocht, dan is er 's avonds ook geen eten.

De activiteiten moeten **op korte termijn realiseerbaar** zijn omdat maatschappelijk kwetsbare jongeren met een kort termijnperspectief leven. Indien er een te lange periode voorzien wordt, dan verdwijnt de zinvolheid van de opdracht voor de jongeren, wat meteen ook de motivatie doet afnemen. Daarom wordt er het best gewerkt met blokken van bijvoorbeeld halve dagen.

Zinvol betekent dat de opdrachten vele leeransen moeten bevatten. Het is dus belangrijk dat de vooropgestelde doelstellingen van elke actie duidelijk gedefinieerd worden naar elke jongere toe.

Opdat een succeservaring mogelijk is, moeten de activiteiten **duidelijk uitvoerbaar en haalbaar** zijn voor de

betrokken groep. De opdrachten moeten uitgebreid en zo concreet mogelijk uitgelegd worden, zodat de jongeren goed weten hoe ze het moeten uitvoeren en aan welke regels ze zich dienen te houden. Hiervoor kunnen ook allerlei hulpmiddelen gebruikt worden. Enkele voorbeelden:

- De jongeren zelf laten raden hoe zij denken dat de opdracht moet uitgevoerd worden en welke regels vooropgesteld worden. Het voordeel van deze werkwijze is dat ze het vermoedelijk veel beter zullen onthouden.
- De opdracht kan ook uitgelegd worden aan de hand van een tekening.

De opdrachten moeten tot slot **uitdagend** zijn, ze moeten de jongeren aanspreken. Wanneer de activiteit is voorgesteld, moeten de jongeren bij wijze van spreken ongeduldig staan popelen om te mogen beginnen.

2. De mogelijkheid meer inzicht in zichzelf en in anderen te ontwikkelen

Een begeleiding die vertrekt vanuit het ervaringsleren, biedt opdrachten aan die geen doel op zich zijn. Ze zijn eerder een middel om zichzelf en de relaties tot de anderen te ontdekken, te verkennen en hieruit te leren, met als uiteindelijk doel persoonlijke groei en relatievorming. Vandaar ook dat niet het resultaat, de slagroom telt, maar wel het proces.

Bijvoorbeeld de rotsbeklimming:

Tijdens een OB-cursus merk je zeer duidelijk dat het niet de bedoeling is om van de deelnemers gemzen te maken die zeer behendig en snel langs de rotswand omhoog klauteren, maar de rotsbeklimming biedt aan de onervaren klimmer een unieke psycho-fysieke beleving. Het vinden van een klimroute die aangepast is aan zijn mentale (bijvoorbeeld durf, doorzetting) en fysieke mogelijkheden (bijvoorbeeld lichaamslengte) vraagt zintuiglijke en cognitieve capaciteiten. Het zoeken naar een goede, haalbare klimroute lijkt op het oplossen van andere problemen. De oorspronkelijke twijfel of men de top wel zal halen, verdwijnt naarmate men verder omhoog klautert. Het doorzettingsvermogen op lastige stukken, de moed bepaalde bewegingen te maken, de durf geconfronteerd te worden met zijn hoogtevrees werkt sterk in op de zelfwaardering en de zelfontplooiing van de klimmer.

3. De mogelijkheid te ontdekken dat je soms veel voor een ander kan betekenen

Tijdens de uitvoering van de opdrachten ervaren de jongeren dat ze, enerzijds, soms veel voor een ander kunnen betekenen, en dat ze, anderzijds, op andere momenten ook weer sterk afhankelijk van hen zijn. Beide aspecten kunnen het zelfwaardegevoel en het zelfvertrouwen versterken en kunnen (opnieuw) perspectief aan het leven geven. Om hen dit te laten ervaren, is het belangrijk dat de samenwerkingsopdrachten zo opgebouwd worden dat ze enkel kunnen lukken wanneer elke deelnemer meewerkt.

4. De mogelijkheid te leren omgaan met de andere deelnemers

Omdat maatschappelijk kwetsbare jongeren weinig sociale bindingen hebben, sluiten ze zich vaak aan bij een peergroup. In deze peergroup worden de maatschap-

pelijk erkende waarden en normen uitgedaagd. Hierdoor wordt de kans op uitstoting nog groter. Tijdens de uitvoering van allerlei opdrachten kunnen de jongeren leren op een andere wijze met elkaar om te gaan, waaruit werkelijke vriendschapsrelaties kunnen groeien. Tijdens samenwerkingsopdrachten ervaren de jongeren dat een afwijzende houding ten aanzien van de andere groepsleden weinig rendeert. Bij de eerste groepsopdrachten praten de diverse jongeren door elkaar. Iemand formuleert een suggestie, dit wordt onmiddellijk van de hand gewezen door een ander groepslid. Deze poneert op zijn beurt een idee, dat als weerwraak ook wordt afgekeurd,... Maar al snel merken de jongeren dat dit niet werkt en dat dit bijgevolg de opdracht niet doet lukken. Stilaan leren ze te luisteren naar elkaar en leren ze elkaars ideeën te waarderen en te aanvaarden. Gaandeweg leren ze elkaars kwaliteiten te observeren, te appreciëren en te benutten.

5. De mogelijkheid te leren omgaan met gezag

Maatschappelijk kwetsbare jongeren hebben het vaak zeer moeilijk in hun relaties met hiërarchische meerderen. We stelden reeds dat de relatie tussen de jongere en de begeleider een emanciperende gezagsrelatie is. Bijgevolg wordt de jongere nog wel geconfronteerd met het gezag van de begeleiding. Gaandeweg voelen ze aan dat ieder van hen aangemoedigd wordt in wat hij kan en als een waardevol subject benaderd wordt. Deze ervaring is voor vele maatschappelijk kwetsbare jongeren erg nieuw en versterkt hun zelfvertrouwen. Indien de begeleider deze gezagsrelatie en de bijhorende basisattitude inneemt, dan kunnen positieve sociale bindingen ontstaan.

Bovendien kan het feit dat de begeleiding deze jongeren de mogelijkheid geeft vele positieve ervaringen op te doen, hen doen zien dat ze ook positieve kwaliteiten bezitten. Dit kan een grote bewondering en respect voor de begeleider oproepen.

Tijdens bepaalde activiteiten zitten ze ook in hetzelfde schuitje. Ze moeten elkaar helpen om te slagen in de opdracht. Ook delen ze vele gelijkaardige emoties: verkeerd lopen tijdens een tocht, weinig eten wanneer iemand de proviand vergeten is, maar ook het lachen, de pret, de fierheid van sommige jongeren, ... Ook al deze elementen kunnen ertoe bijdragen dat er een positieve sociale binding ontstaat tussen jongere en begeleider.

6. De mogelijkheid om vaardigheden te leren

Maatschappelijk kwetsbare jongeren missen diverse belangrijke technische en sociale vaardigheden. Het aanleren van een aantal vaardigheden maakt hen weerbaarder. Zo leren ze tijdens de uitvoering van de opdrachten te luisteren naar elkaar, zich te houden aan regels, om te gaan met mislukkingen, verantwoordelijkheid op te nemen, conflicten te hanteren en op te lossen, door te zetten,... Vaardigheden die in onze samenleving erg belangrijk zijn.

Besluit

Samenvattend kunnen we stellen dat het ervaringsleren op vele eigenschappen van de maatschappelijk kwetsbare jongeren kan inspelen. Het ervaringsleren kan motiverend werken waardoor het de kans biedt het zelf-

waardegevoel, het zelfvertrouwen en het zelfbeeld op te krikken, het kan perspectief bieden, het kan een aantal vaardigheden bijbrengen, er kunnen positieve bindingen door opgebouwd worden, het leert om te gaan met frustraties,... Maar om dit te kunnen realiseren, moeten diverse voorwaarden vervuld zijn, met als voorname een goede begeleiding met een basisattitude eigen aan de methodiek.

Tot slot sommen we kort de vaardigheden op waarover een begeleider moet beschikken. Deze opsomming is zeker niet exhaustief.

- De begeleider dient een open leef- en leerklimaat te creëren, waardoor de jongere zich persoonlijk aangesproken voelt en er zich vrij in durft te bewegen.
- De begeleider is niet gericht op de prestatie, maar let er vooral op dat de jongere aan zichzelf werkt gedurende de uitvoering.
- De succeservaring dient aan de jongere toe te komen. De begeleider moet dan ook precies die hulp verlenen, zodat de activiteit kan lukken.
- De begeleider moet het individueel- en groepsproces goed kunnen aanvoelen en beoordelen. Hij moet voortdurend kunnen inschatten hoeveel verantwoordelijkheid de jongere en/of de groep op een bepaald moment kan dragen, zodat de uitdaging daarop kan afgestemd worden.
- De begeleider moet zichzelf op gelijke voet kunnen stellen met de jongere en kunnen meeleven met hetgeen de jongere en/of de groep eraan doet.
- De begeleider moet de jongere zelf zijn inbreng laten bepalen. De jongere is zelf verantwoordelijk voor wat hij wel en niet doet. Hij beslist welke mogelijkheden hij wenst te ontwikkelen en op welk tempo.
- De begeleider moet actie en reflectie kunnen afwisselen.
- De begeleider moet de jongere voortdurend aanmoedigen in het aangaan van uitdagingen.
- De begeleider tracht zoveel mogelijk positieve feedback te geven. Deze dient wel in evenredigheid te zijn met de geleverde prestatie, zoniet zal de gegeven feedback zijn effect missen.

Hilde GEUDENS

Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie
Hooverplein 10
3000 Leuven

BIBLIOGRAFIE

- GEUDENS, H., *Van Outward Bound-cursussen naar ervaringsleren in een jeugdhuiswerking. Een experiment van twee Maasmechelse jeugdhuisen*, Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.Leuven, 1993.
- LEFEBVRE, L., *Outward Bound School: Naar de natuur, jezelf en de anderen*, Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse cultuur, BLOSO, 1977.
- LEROY, G., 'Outward Bound School, naar de natuur, jezelf en de anderen', *Didaktief*, 1989, 23-35.
- PEETERS, L., 'Outward Bound en City Bound programma's voor randgroepjongeren: ontplooiingskansen en integratiemogelijkheden', in *Sport als integratiemiddel voor kansarme jongeren*.
- DE KNOP, P. en THEEBOOM, M. (red.), V.U. Brussel, 1989.
- PROUDMAN, B., 'Experiential Education as Emotionally-Engaged Learning', *The Journal of Experiential Education*, 1992, 19-23.
- VETTENBURG, N., *Evaluatie van een Outward Bound/City Bound-project met leerlingen uit het deeltijds onderwijs: De BEKAERT-groep en de TOFAM-groep*, Leuven, Majong, 1991.
- WALGRAVE, L., *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétal*, Genève, Meridiens Klincksieck, 1992.

HET SCHOOLVERZUIM IN BRUSSEL EEN VLAAMSE VISIE

In Welwijs, 1993 nummer 4 behandelen Stefan Meylaers en Kris Van Limbergen het schoolverzuim in Brussel. Zoals daar blijkt is deze aangelegenheid een belangrijke zorg van de Interministeriële Conferentie voor het Migrantenbeleid.

De aanpak van de absenteïsme-problematiek is echter in de eerste plaats een zorg van het Vlaams Onderwijs. Vandaar dat in het departement een werking is opgestart.

Op basis van een registratie van afwezigheidsgegevens van de scholen en inspectie-onderzoek kon een beeld geschetst worden van de problematiek.

Met deze gegevens wordt de zaak in kaart gebracht. De gegevens laten toe lijsten op te maken van scholen met een meer dan gemiddelde problematiek.

Dit gebeurde aan de hand van een parameter afwezigheidsgraad. Het begrip verwijst naar een index voor de niet-gepresteerde schooltijd (verwijzend naar het produkt van aantallen halve dagen afwezigheid en aantal leerlingen in de school). In deze index zijn alle types van afwezigheid verwerkt: de gewettigde, met medisch attest en eigen verontschuldiging, en de ongewettigde. Aan Franstalige zijde bedraagt de index gemiddeld 6,88; aan Vlaamse zijde 3,44. Aan Vlaamse zijde zitten 15 op 32 scholen boven het gemiddelde. De grootste afwezigheidsgraad, die aangetroffen wordt is 9,58; de laagste 1,40.

Een ordening van de scholen op het procentueel aandeel ongewettigde afwezigheden groepeerd 8 scholen, waaronder er twee zijn met een lagere dan een gemiddelde afwezigheidsgraad.

Een ordening op het procentueel aandeel afwezigheden met eigen verontschuldigingen groepeerd de resterende scholen met een meer dan gemiddelde afwezigheidsgraad.

Er is ook een omschrijving van de problematiek zelf gemaakt. Volgende vaststellingen zijn belangrijk:

1. Achter afwezigheden op school zitten vaak andere problemen. Deze kunnen te maken hebben met de leefwereld van de jongeren. Gedacht wordt aan het eigen gezin, de vriendengroep en de vrijetijdssfeer, de school zelf of de klas,... Omstandigheden en relatieproblemen spelen hierin een grote rol.
2. Afwezigheidsproblemen én de achterliggende problemen worden vaak achter ziektebriefjes verborgen. Leerlingen met grotere aantallen ongewettigde afwezigheden hebben vaak evenveel afwezigheden, gedekt met een medisch attest. In een paar scholen met een zeer grote afwezigheidsgraad is er geen ongewettigde afwezigheid, maar een onverklaarbare "gezondheidsproblematiek".
3. Het optreden van de scholen zelf is een belangrijke factor in de groei of het afremmen van afwezigheidsproblemen. De verwerking van de registratiegegevens heeft geleid tot de opmaak van scholenlijsten, met onderscheiden graden en vormen van problematiek. Er zijn inderdaad scholen waar de problematiek extreem is. Er zijn ook scholen waar hij quasi nihil is.
4. De leeftijd is een belangrijke factor.

Middelbare scholieren zitten in een "kritische" of "kritieke" ontwikkelingsfase. Maar de leeftijd speelt ook in die zin, dat problemen — die niet opgelost worden — groeien met de tijd en dat de afwezigheidsproblematiek die er zich op ent meegroeit. Uit de gegevens blijkt ook een fenomeen van "doorschuiven" van de problemen naar de hogere jaren en naar het technisch en het beroeps-onderwijs. In de jongste leeftijdsgroep vinden we problemen in (ASO-)scholen die geen globale problematiek kennen.

5. Er kan niet gesteld worden dat spijbelen een migranten- of kansarmenproblematiek is. De afwezigheid in de groep vreemde leerlingen is eerder beperkt van omvang, maar blijkt vroeger te beginnen.

Vertrekkend van deze vaststellingen moet nu gehandeld worden. De bal ligt daarbij in de eerste plaats in het kamp van de scholen zelf. Zij zijn het die de problematiek moeten (durven) onderkennen en eraan werken. Zij moeten de gebruikelijke aanpak evalueren en veranderen.

In het departement Onderwijs is, met de door de Interministeriële Conferentie ter beschikking gestelde middelen een project-coördinator aangesteld, die de opdracht heeft een preventief project uit te werken met een aantal van de Brusselse scholen.

Over de vormgeving van dat project is er een consensus wat de filosofie betreft. Deze sluit onmiddellijk aan bij de eerste bevinding: de afwezigheidsproblematiek is slechts "het topje van een ijsberg", zoals in het verslag wordt verwoord.

Als de afwezigheidsproblematiek zich ent op een ander probleem, dan moet in de eerste plaats gewerkt aan de aanpak van dat probleem. De kans is dus groot dat een actie die zich onmiddellijk toespitst op sanctie niet doeltreffend is, integendeel. De sanctionerende aanpak blijft niettemin de meest gebruikelijke in de scholen. Ook blijkt dat de leerling niet onmiddellijk wordt benaderd bij een eerste afwezigheid, maar pas als er een "echt" afwezigheidsprobleem aan het ontstaan is. Meestal wordt er onmiddellijk contact genomen met de ouders, buiten de leerling om.

Wetende dat een conflictsituatie thuis vaak voorkomt in de lijst van achterliggende problematieken... is een vraagteken hier minstens op zijn plaats.

Een actie, die nauwgezette registratie en onmiddellijke communicatie met de afwezige leerling mogelijk maakt lijkt daarom geschikter. Meerdere scho-

len nemen gelukkig initiatieven in die richting. Dit gebeurt door hulpvoedend personeel en/of leerkrachten ruimte te geven voor activiteiten op het vlak van leerlingenbegeleiding. Het is de bedoeling om dergelijke aanpak in de Brusselse scholen aan te moedigen en te verstevigen. Zulk een aanpak wordt gezien als een vorm van preventief werk.

Naast dit preventief werk, dat aansluit op facetten van schoolorganisatie en schoolklimaat, zullen ook andere preventieve initiatieven gestimuleerd worden. Vertrekkend van gegevens in de scholen over vaak voorkomende problemen met en achter afwezigheden, zullen deskundige partners uit de ruim omschreven wereld van het welzijnswerk aangesproken worden om te komen tot gezamenlijke acties.

Het preventief werken wordt in die samenwerking het sterkst benadrukt. Ze zal nagestreefd worden in een perspectief van wat men noemt: netwerkontwikkeling tussen scholen en de welzijnsvoorzieningen. Er is gevraagd aan het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg om in dit perspectief een expliciete samenwerkingsrelatie uit te bouwen met haar vrijgestelde voor preventiewerk. Het is de bedoeling dat de verschillende voorzieningen gesubsidieerd door de Administratie Welzijn en Gezin geactiveerd worden om in het netwerk hun rol te spelen. Maar ook ten aanzien van de PMS-centra, de jeugd(welzijns)werkingen en de huisartsen... leven er verwachtingen.

Er wordt van uitgegaan dat de samenwerking tussen de onderwijs- en de welzijnsvoorzieningen op de korte én de lange termijn voor alle partners nuttig is. Het welzijn van de leerlingen is een zorg van de school, maar er kan niet ontkend worden dat niet alles wat leerlingen nodig hebben voor hun welzijn door de scholen zelf ingericht of geboden kan of moet worden. De school kan echter wél ruimte maken voor het preventieve aanbod van de welzijnsvoorzieningen, ze kan deze voorzieningen toegankelijker maken en kan leerlingen en ouders op die wijze misschien helpen. Ze kan meewerken aan en leren van initiatieven die daar ontwikkeld zijn. Tegelijkertijd kan de school er haar eigen werking en de toekomst van haar leerlingen positief mee beïnvloeden.

Er kan en moet verwacht worden dat de noden van migranten en vreemde leerlingen en hun ouders, wat preventieve aanpak betreft, eigen kenmerken vertonen en daar zal op een geëigende wijze op ingespeeld moeten worden. In de uitwerking van het project zal hieraan aparte aandacht besteed worden, in samenwerking met het Regionaal Integratiecentrum Foyer.

Christine DUPONT
projectcoördinator Absenteïsmeproject Brussel
Departement Onderwijs

MAMAATJE DIE ZAL KIJVEN, PAPAAATJE...

Ik ben kwal, ik had een jongen moeten zijn
Ik ben ezel, ik kan niet lezen, ik kan niet rekenen
Ik ben stinkerd, ik doe altijd in mijn broek
Ik ben slet, mijn broer wil het zo
Ik heb geen naam, ik vervang mijn moeder

Vijf meisjes tussen 14 en 17 jaar maakten samen met een regisseur een theaterproductie rond kindermishandeling. Ze noemden het eindresultaat *Mamaatje die zal kijken, papaatje...*, en mochten ermee de planken op tijdens *Fabuleus '93*, een internationaal theaterfestival voor jongeren, dat doorging van 1 tot 6 november 1993. Daarna werden zij gevraagd voor een studiedag rond kindermishandeling in UZ Gasthuisberg en gaan binnenkort her en der optreden. Dit artikel vertelt hoe het stuk tot stand kwam en geeft daarbij vooral het woord aan de meisjes zelf.

Jorinde, Veerle, Karen, Marjolijn en An volgen al een aantal jaren toneelles bij vzw Jonna. Ze maken daar ook regelmatig een productie. Tijdens één van de lessen gebruikte hun docent, John Gysenbergh, tekstfragmenten uit *Voor de glimlach van een kind* van Lydia Chagoll. De meisjes waren bijzonder geïnteresseerd in dat materiaal en begonnen van dan af elke week nieuwe verhalen en elementen aan te brengen. Ze begonnen boeken te lezen, artikels, met mensen van verschillende vertrouwensartscentra te spreken, enz... Zo groeide geleidelijk aan de zin om met

al dat materiaal dat ze zo enthousiast verzameld hadden een theaterproductie te gaan maken. Dat vond men bij toneelschool Jonna niet zo vanzelfsprekend: loopt men met een delicaat thema als kindermishandeling niet het risico mensen in het publiek, uit de onmiddellijke omgeving van de speelsters of zelfs die meisjes zelf te kwetsen? Maar die overweging werd opzij geschoven omdat ondertussen iedereen binnen de groep zo gewonnen was voor de idee dat ze er niet meer vanaf wilden zien. Wel werd beslist aan echte personages te werken, niet op eventuele erva-



ringen van de spelers zelf. Men baseerde zich dus voor de tekst en het scenario op de gelezen of gehoorde verhalen en ervaringen van andere kinderen. Zo werd vermeden dat *Mamaatje die zal kijken, pa-paatje...* op een soort therapie voor slachtoffertjes van kindermishandeling zou gaan lijken.

Het moeilijkste in het werkproces was al deze gegevens en gevoelens in een theatervorm te gieten, waarbij beide aspecten, vorm en inhoud, evenwaardig waren. De produktie presenteert zich uiteindelijk als een reeks momentopnames van verschillende vormen van kindermishandeling. De meisjes spelen afwisselend kind en volwassene. In een aantal tekstjes probeerden ze te verwoorden hoe ze zich tijdens het werkproces voelden. Maar theater spreekt natuurlijk altijd voor zichzelf.

De spelers over hun produktie...

Toen we aan ons stuk begonnen stonden we zo goed als nergens. John (de regisseur) kon ons wel wat vertellen over bepaalde situaties, maar over het waarom van de mishandeling en de uiteindelijke reactie van het kind wisten we eigenlijk niets. Dus gingen we maar lezen. Stapels hebben we verslonden. Maar elk verhaal was anders. Die verscheidenheid hebben we ook in ons stuk proberen te verwerken. We hebben elk personage een bepaalde behandeling meegegeven.

Naast lezen hebben we ook geluisterd. We hebben met twee medewerkers van een hulpverleningscentrum gesproken.

Alle aspecten die we op die manier te weten kwamen hebben we op een rijtje geplaatst en geprobeerd in te werken in het verhaal dat we al hadden. We hopen dat we na al dit werk een realistisch stuk ineengestoken hebben.

Marjolijn De Wilde, 16 jaar

Een thema zoals kindermishandeling aansnijden was moeilijk. Heel moeilijk. Eerst en vooral omdat het nog altijd in een taboesfeer zit. Niet veel mensen die zoiets meemaakt hebben kunnen/willen erover praten. Daarom hebben we ons door stapels boeken geworsteld. We kregen ook "bezoek" van iemand van

een jeugdcentrum. Die man heeft ons dan enkele tips en raadgevingen gegeven. We wilden namelijk zoveel mogelijk soorten mishandelingen naar voor brengen, niet alleen fysische, maar ook de psychische. We probeerden ook zo goed mogelijk de evolutie weer te geven. Dit was niet altijd even gemakkelijk, elk verhaal is tenslotte anders. Tot slot gaven we ook enkele "oplossingen" weer. Hulp zoeken of niet?

Ann Decremer, 16 jaar

Ik vond het een tof stuk om aan te werken. Het vraagt wel veel energie om me volledig in mijn rol in te leven en na afloop ben ik echt kapot. Maar ik vind het een echte uitdaging om zo'n stuk te spelen, de mensen wakker te schudden en te laten weten dat kindermishandeling bestaat, en daar heb ik dan graag al deze moeite voor over.

Tijdens het onderzoekswerk was ik geregeld geschokt door de verhalen die ik hoorde en ik denk dat dat voor de hele groep geldt, en nu willen we hetzelfde bij de toeschouwers van het stuk.

Karen Roukaert, 17 jaar

Het was niet gemakkelijk om te spelen, maar het was zeker de moeite waard. Het was een uitdaging om dit stuk te spelen. We hebben allemaal een heel stuk bijgeleerd over kindermishandeling. Kindermishandeling is overal. Sommige verhalen hebben me echt diep getroffen. Het valt niet te onderschatten hoe hard kindermishandeling kan zijn. In één stuk voelde ik de pijn van mijn rol zo fel, dat ik mijn personage bijna niet meer speelde. Het is heel moeilijk uit te drukken welk hopeloos verdriet er in mij groeide, en er niet uitkon, toen.

Soms leefde ik me zo in dat ik één werd met mijn personage. De pijn, de angst, het verdriet.

Jorinde Verpoorten, 15 jaar

Alhoewel de toon van de voorstelling hard en triest is, blijkt uit het slot een sprankeltje hoop. De spelers zelf vonden het allerbelangrijkst dat het publiek voelde dat zowel de kinderen als de ouders kunnen geholpen worden. Daarom willen zij ook graag hun stuk voor zoveel mogelijk mensen spelen. Hedwig Zeedijk, journalist bij *De Morgen* schreef naar aanleiding van de studiedag in UZ Gasthuisberg het volgende:

"De studiedag rond het thema 'Dus, ooit in mijn klas' werd woensdag in het Universitair Ziekenhuis van Leuven opvallend ingeleid. De jeugdtheatergroep Jonna situeerde op een confronterende wijze verschillende vormen van mishandeling. De zaal werd er even stil van." (*De Morgen*, 17 november 1993).

Dirk De Lathauwer - John Gysenbergh

Contactadres:

- Theaterhuis/toneelschool Jonna vzw
Aarschotsesteenweg, 113
3012 Wilsele
016/44.80.19
- John Gysenbergh
Martelarenlaan, 56
3012 Wilsele
016/44.46.22

DE DIDACTISCHE AANPAK VAN DE RELATIONELE EN SEKSUELE OPVOEDING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Verschuivingen in de machtsposities van de vrouw; een verbeterde anticonceptie en de hiermee samenhangende veranderingen in het normen- en waardenpatroon; een vervroegde en toenemende zelfstandigheid inzake relatievorming en seksualiteitsbeleving; het gedeeltelijk wegvallen van de sociale controle; het zijn stuk voor stuk maatschappelijke ontwikkelingen die onzekerheid scheppen bij ouders en leerkrachten¹. Dit weerspiegelt zich in een falende didactische aanpak van de relationele en seksuele opvoeding.

Eind van de jaren tachtig stelde men vast dat ouders en/of school door de meeste jongeren (70%) niet werden ervaren als een belangrijke informatiebron inzake relatievorming en seksualiteit². Het belang van de school ging er in dit verband zelfs op achteruit in vergelijking met vroeger, terwijl het aantal jongeren met risico-gedrag toenam (zie vergelijkend onderzoek GEERAERT³).

Aanleiding tot een vernieuwde aanpak

Het AIDS probleem en de legalisering van de zwangerschapsonderbreking in 1990 zette de Vlaamse Raad ertoe aan om, ten aanzien van jongeren, een vernieuwd beleid te voeren.

Het Departement Onderwijs startte in september 1990 een multimediaal sensibiliserings- en onderzoeksprogramma waarin de relationele en seksuele opvoeding centraal werd gesteld. Het vormde de aanleiding tot onderzoek aan verschillende Vlaamse universiteiten onder andere in verband met de organisatie en betrokkenheid van leerkrachten, directies en verschillende instanties ten aanzien van de relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs⁴. Het departement onderwijs nam zelf, in samenwerking met de verschillende onderwijsnetten en met de medewerking van de BRTN, het initiatief tot het ontwikkelen van een sensibiliseringsprogramma in verband met opvoeden tot relatiebekwaamheid. Het videoprogramma "Later begint nu" kwam in dit kader tot stand. Het heeft als doel om via klasgesprekken rond een aantal belangrijke thema's de aanzet te vormen tot bewust en verantwoord relationeel en seksueel gedrag. Het confronteert de leerlingen met gevoelens, waarden, normen en persoonlijke weerbaarheid (zie evaluatie bij 3200 leerlingen: GEERAERT¹). Het biedt de leerkracht een zicht op de beginsituatie, vragen en behoeften van de eigen leerlingen⁶. De leef- en ervaringswereld van de leerling zelf vormt het uitgangspunt voor verdere planning van het leerproces. De didactische aanpak streeft naar vorming tot keuzebekwaamheid en zelfbeschikking van de jongere. Die benaderingswijze staat veelal haaks op de vroeger en in vele scholen nu nog gehanteerde benaderingswijzen.

De keuze van een zelfbeschikkingsbenadering werd gemotiveerd vanuit drie vraagstellingen.

- Wat ging fout bij de vroegere benaderingswijzen?
- Welk voordeel biedt de zelfbeschikkingsbenadering?
- Kadert een zelfbeschikkingsbenadering in het opvoedingsproject van ieder onderwijsnet?

Wat ging fout bij de vroegere benaderingswijzen?

De omschrijving van de verschillende benaderingswijzen wordt ontleend aan de studies van THEUNISSEN & VISSERS⁷ en van DE HAES⁸ in verband met gezondheidsopvoeding. Onderhavige benaderingswijzen komen in het onderwijs in meer of mindere mate naast en door elkaar voor. Een analyse van hun doelstellingen, verwachtingspatronen en effectiviteit tracht de keuze van de zelfbeschikkingsbenadering te verantwoorden.

a. Een informerende benaderingswijze of voorlichting

Bij een informerende benadering of voorlichting gaat het vooral om de relatie tussen een bepaald fenomeen, hier het seksueel gedrag, en de eventuele gevolgen. Die benadering vindt men in het onderwijs voornamelijk in de seksuele voorlichting via de lessen biologie. Met deze benadering streeft men naar de bevordering van verantwoordelijk gedrag via een louter informerende benadering, soms aangevuld met een onderwijs-leergesprek. Uitgangspunt is de gedachte dat als jongeren weten wat de gevolgen van bepaalde gedragingen zijn, zij ook het nodige zullen doen om eventuele negatieve gevolgen te vermijden. Die benaderingswijze wordt nog in de meeste secundaire scholen gehanteerd⁴.

Reeds midden de jaren '80 wees DE HAES⁸ in een kritische analyse over dergelijke voorlichtingsbenadering dat onze maatschappij een te groot geloof hecht aan een aanpakwijze die enkel steunt op rationeel handelen. Hij stelt dat wie vanuit dergelijke visie voorlichtingsactiviteiten start, slechts kan teleurgesteld worden. Dit werd trouwens ook door onderzoeksresultaten in ons land bevestigd⁹.

b. De preventieve benadering

Een preventieve benadering wil via een aantal voorzieningen mensen aansporen tot een bepaald gedrag. De omgevingsfactoren moeten helpen de eventuele negatieve gevolgen van het gedrag te voorkomen. Wil men bijvoorbeeld aansporen tot veilig sek-

sueel verkeer dan moet men ervoor zorgen dat condities beschikbaar zijn in openbare plaatsen, dat er instellingen zijn waar jongeren met hun vragen terecht kunnen enz. Dergelijke benadering heeft slechts effect indien ze aansluit bij een benadering waarin de jongere zichzelf bekwaam acht om van de geboden mogelijkheden gebruik te maken (b.v. dat de jongere durft een condoom te kopen, bij zich te hebben). Programma's die jongeren relatie- en keuzebekwaam maken, moeten hieraan voorafgaan, wat tot nu nog te weinig of niet gebeurt⁴.

c. *Radicale benadering*

Deze benadering gaat ervan uit dat men niet zozeer bezig moet zijn met de gevolgen van een bepaald gedrag maar dat men beter de oorzaken ervan aanpakt op een radicale externe manier. Via het ingrijpen en het stellen van een externe norm maakt men dat een bepaald gedrag niet kan voorkomen. Bijvoorbeeld het streven naar een volledig gescheiden opvoeding zodat seksuele contacten tussen jongens en meisjes zo goed als onmogelijk worden. Ook het beboeten en bestraffen van seksuele contacten maakt hier essentieel deel van uit. De radicale en informatieve benadering hebben de meeste ouders en leerkrachten in hun jeugd meegemaakt¹⁰. Vandaar hun onzekerheid om in een veranderde maatschappelijke situatie te opteren voor een aanpakwijze waarin de jongere zelf meer aan bod komt.

De zelfbeschikkingsbenadering: een verantwoorde didactische aanpak?

Het sensibiliseringsprogramma dat via de video "Later begint nu" aanleiding geeft tot gesprekken tussen de jongeren onderling, steunt op die benaderingswijze. Hier ligt het accent niet zozeer op het aanpakken van een bepaald gedrag b.v. keuze van een bepaald beschermend middel of methode, maar op het bevorderen van de zelfbeschikking. Via gesprekken tracht men het zelfvertrouwen te vergroten, het inzicht op te voeren in de manier waarop jongeren met elkaar omgaan en in de waarden die ze nastreven. Het klasgesprek tracht de persoonlijke weerbaarheid of effectiviteit en het respect voor de opinie van de ander op te voeren.

Er wordt een vorm van voorlichting gehanteerd die zeer nauw aansluit bij de onthechte dimensie zoals geformuleerd door WILKE en KOK¹¹. Die aanpak staat haaks op de voorlichtings- of preventieprogramma's die meer aanleunen bij een sturende dimensie. Een onthechte dimensie karakteriseert zich hierin dat de onthechte voorlichter de voorgelichte confronteert met het eigen keuzeprocess, het begeleidt en verduidelijkt. Hierdoor wordt het de voorgelichte mogelijk zelf te kiezen hoe zich te gedragen. De boodschap heeft hier duidelijke doelen: met name te komen tot grotere bespreekbaarheid, keuze voor verantwoord seksueel gedrag, luisterbereidheid, tolerantie, respect voor zichzelf en de partner enz... De oproep van de voorlichter om dergelijke standpunten in te nemen kan als sturend ervaren worden. Dit sturend element wordt verondersteld het beoogde proces niet te storen. De sturende invloed van de

voorlichter (in het videoprogramma wordt de voorlichter moderator genoemd) heeft enkel betrekking op de achterliggende waardepatronen – die als algemeen geaccepteerde standpunten kunnen doorgaan – en niet op de concrete invulling van het gedrag. De "hoe" vraag wordt door de ontvanger (hier de leerling) zelf beantwoord. Er zijn hiervoor diverse wegen. De moderator heeft enkel de opdracht om in samenspraak met de gespreksgroep na te gaan of de concrete invulling beantwoordt aan de vooropgestelde doelen, met name: bewust en verantwoord gedrag. Hierbij verschaft de moderator ook inzicht in de strategieën die de leerlingen hanteren als ze met elkaar omgaan, in de manier waarop ze relaties opbouwen of ongewild verhinderen.

De zelfbeschikkingsbenadering: hinderpaal of bijdrage tot het opvoedingsproject van ieder onderwijsnet?

Ieder onderwijsnet formuleerde tussen 1990 en 1992 de eigen visie(s) omtrent relaties en seksualiteit in een eigen handboek of infobrochure. In het katholiek onderwijs gebeurde dit aan de hand van het boek "Liefde leren"¹². Het gemeenschapsonderwijs formuleerde zijn visie in het handboek "Samenzijn", het stedelijk en provinciaal onderwijs schreef een aantal visies neer in een infobrochure "Jongeren en relaties". De algemene vorming en de opvoedingsprojecten die er ten aanzien van relaties en seksualiteit vooropgesteld worden, zijn complementair aan de zelfbeschikking van iedere adolescent. Ze helpen het zoekgedrag van de jongere en de opvoeding tot zelfbeschikking te kaderen in een algemeen opvoedingsproject.

Voor ieder net heeft de relationele en seksuele opvoeding te maken met waarden, normen en de vorming van een morele persoonlijkheid. Die vorming heeft tot doel een geestelijk ideaal aan te bieden dat de jongere tot het zijne kan maken. Het fungeert als leidraad voor de jongere om een eenheid te brengen in zijn denken en handelen.

Men kan stellen dat alle onderwijsnetten de waarden zoals "zin voor verantwoordelijkheid, tolerantie, respect voor de gevoelens en opvattingen van de partner, enz..." beschouwen als algemeen geaccepteerde waarden en dat ze die hanteren als gemeenschappelijk uitgangspunt bij de vorming van dit ideaal. De verschillen tussen de onderwijsnetten komen pas tot uiting bij de integratie van de algemeen geaccepteerde waarden in de verschillende levensbeschouwelijke dimensies. Nieuw is daarbij dat de vooropgestelde idealen niet meer zoals vroeger van bovenuit kunnen worden opgelegd maar dat ze een aanbod vormen.

De didactische aanpak van het videoprogramma, waarbij de algemeen geaccepteerde waarden en het opvoeden tot zelfbeschikking het uitgangspunt vormen, betekenen geenszins een inbreuk op een integratie in het algemeen opvoedingsproject van ieder

onderwijsnet. Integendeel het vormt de garantie voor een meer bewuste keuze.

A. GEERAERT

Psycholoog en doctor in de
Familiale en Seksuologische
Wetenschappen bij het Departement Onderwijs
voor het project "Relatievorming en Seksualiteit"
en vrij wetenschappelijk medewerker aan de
K.U.Leuven, Afdeling Gezinspedagogiek.

NOTEN

- 1 GEERAERT, A., "Verandering in opvattingen die jongeren hebben over seksueel gedrag en een didactische videotape in Vlaanderen", in *Tijdschrift voor Seksuologie*, 1993a, 17, 240-251.
- 2 VAN HOVE, E., e.a., *Jongeren en Aids*, Universitaire Instelling, Antwerpen, Departement Politieke en Sociale Wetenschappen, 1989.
- 3 GEERAERT, A., "Riskant seksueel gedrag en falende voorlichting", in *Rep en Roer*, 1991 a, 1, 25-35.
- 4 CSINCSAK, M., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P., *Relationele en seksuele vorming in het secundair onderwijs, de betrokkenheid van externe experts: PMS, MST, CLG, CGSO*, R.U.G., Onderzoeksgroep Gedrag en Gezondheid, Universiteit Gent, 1993.
- 5 GEERAERT, A., "Bedenkingen en gespreksonderwerpen bij de video "Later begint nu", Leerlingenbrochure, Brussel, BRTN-Instructieve Omroep, 1991b.
GEERAERT, A., *Bedenkingen en gespreksonderwerpen bij de video "Later begint nu"*, *Leerkrachtenmap*, Brussel, BRTN-Instructieve Omroep, 1991c.
- 6 GEERAERT, A., *3200 leerlingen beoordelen het videoprogramma "Later begint nu"*, Brussel, Departement Onderwijs, 1993b.
- 7 THEUNISSEN, O. & Vissers, J., *Gezondheidskunde in het voortgezet onderwijs. ACLO Gezondheidskunde en omgangskunde*, Enschede, 1982.
- 8 DE HAES, W., "Voorlichting en onderzoek", in *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie*, 1985, 40, 77-86.
- 9 VAN HOVE, E., *Werkmap, Jongeren en Relaties*, Brussel, OVSG en CVPO, 1991.
GEERAERT, A., *De ervaring van leerkrachten met het videoprogramma "Later begint nu"*, *Evaluatie-onderzoek*, Brussel, Departement Onderwijs, 1993c.
Handboek relationele vorming: Samen zijn, Brussel, ARGO, 1992.
Infobrochure, Jongeren en Relaties, Brussel, OVSG en CVPO, 1991.
- 10 GEERAERT, A., *Relatievorming bij adolescenten in Vlaanderen*, Brussel, C.B.G.S.-Rapport nr. 61, 1983.
- 11 WILKE, H. & G. KOK, *Attitudeverandering en voorlichting*, *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie*, 1985, 40, 63-70.

EEN VOORBEELD

Onderhavig voorbeeld maakt deel uit van een klasgesprek naar aanleiding van het videoprogramma. Om het voorbeeld te begrijpen is een korte beschrijving van het videoprogramma noodzakelijk.

Beschrijving van het videoprogramma

Het videoprogramma "Later begint nu" heeft als doel om via klasgesprekken rond een aantal belangrijke thema's de aanzet te vormen tot bewust en verantwoord relationeel en seksueel gedrag. Het confronteert de leerlingen met gevoelens, waarden, normen en persoonlijke weerbaarheid. Het biedt de leerkracht een zicht op de beginsituatie, vragen en behoeften van de eigen leerlingen. De leef- en ervaringswereld van de leerling zelf vormt het uitgangspunt voor verdere planning van het leerproces. De didactische aanpak streeft naar vorming tot keuzebekwaamheid en zelfbeschikking van de jongere.

De videofilm "Later begint nu" beschrijft hoe een groep jongens en meisjes van 16 à 17 jaar – op klasreis naar de Franse Alpen om aan rafting te doen – met elkaar omgaan. Hun gevoelens, opvattingen, normen, waardenpatronen en omgangsvormen dienen als uitgangspunt van analyse en discussie.

De pedagogische videoversie herordent een aantal beelden uit de film rond specifieke onderwerpen en problemen en heeft tot doel het klasgesprek op een gestructureerde wijze rond die onderwerpen en problemen op gang te brengen.

Volgende thema's worden in de pedagogische versie aan de orde gesteld:

Vrijen:

- wat voel je...?
- naar wie luister je...?
- hoe blijf je jezelf...?

Contacten leggen met een vriend(in):

- hoe doe je dat...?
- hoe reageer je op attent gedrag...?
- hebben rolpatronen een invloed...?

Waarom je beschermen tegen:

- seksueel overdraagbare ziekten?
- ongewenste zwangerschap?

Je opinie over:

- intieme vriendschap tussen jongens onderling of meisjes onderling...
- verliefd worden op een leerkracht...
- verliefd worden op iemand die reeds vrijt...

Is het waar dat:

- jongens meer kunnen dan meisjes?
- meisjes naar de jongens moeten luisteren?
- meisjes zowel als jongens initiatieven mogen nemen?

Waar kan je hulp zoeken?

- Wat vind je van:
de videofilm...?
- het klasgesprek...?

Waarover wens je bijkomende informatie?

Voorbeeld

Het voorbeeld dat hier besproken wordt, grijpt plaats in een vijfde jaar BSO, een jongensklas. Uit het geheel van klasgesprekken pikken we er één uit. Het heeft betrekking op het thema: "Waarom moeten we ons beschermen tegen seksueel overdraagbare ziekten?".

De videoset die aanleiding geeft tot het gesprek, bevat volgend verhaal:

"Bij het uitkleden is een en ander uit ERIK zijn zakken gevallen. Daarbij: een condoom. CINDY, JAN en LIEVE hebben het gezien. Ze bekijken elkaar, kijken naar ERIK. Die weet even niet hoe reageren, moffelt het condoom dan weg. Later, bij het kampvuur, geeft dit vooral aanleiding tot discussie tussen KARL en YASAR.

YASAR

Gaarne zien is meer dan seks alleen. Maar dat vinden jullie onnozel, hé? Jij en Erik. Want die loopt ook al met condooms op zak.

KARL

Da's pas onnozel.

YASAR

Wat?

KARL
Dat rubber gedoe. Mij niet gezien.

YASAR
Gebruik jij dan niks?

KARL
Puur natuur, jong. Dat is het beste.

YASAR
En als er wat gebeurt?

KARL
Aids of zo?

YASAR
Ja.

KARL
Brute pech.

YASAR
Dat meen je niet. D'r sterven mensen van!

KARL
D'r sterven mensen van alles. Vrijen met een condoom is als ne Kawasaki die niet meer gaat dan veertig. Neenee."

Als inleiding op het klasgesprek stelt de leerkracht volgende vraag: "Denk je dat iemand die een condoom bij zich heeft er gewoon op uit is om met iedereen naar bed te gaan?" (vraag uit de leerlingenbrochure: Geeraert, 1991b).

De klas van 14 leerlingen heeft zich op grond van opvattingen en vrienden in drie groepjes gezet. Een eerste groep van drie leerlingen zit rond Luc, een jongen van 18 jaar. In de school is hij gekend als de meisjesversierder. Van hem gaat het verhaal dat hij iedere zaterdagavond een ander liefje heeft en ermee in bed duikt. Een tweede groepje van zes leerlingen heeft Jan als centrale figuur. Het derde groepje bestaat uit vijf leerlingen. Het kan het best omschreven worden als de zwijgende minderheid. Als antwoord op de vraag van de leerkracht voert Jan het hoge woord: "Als men een condoom bij zich heeft komt men in de verleiding om met een meisje naar bed te gaan. Trouwens meisjes denken dan al vlug dat je met iedereen gaat. Of ze vragen of je een ziekte hebt. Ze wantrouwen je als je een condoom bij hebt." Daarop reageert Luc: "Ik kom er voor uit dat ik iedere week een ander lief heb. Ik gebruik een condoom. Het kan mij niet geven wat ze van mij denken. Ik loop geen risico. Maar jij" en Luc richt zich naar Jan: "Jij zult eens tegen de lamp lopen. Ik heb je zaterdagavond wel gezien op de achterbank van die auto. Meneer wil doen alsof hij niet met anderen gaat". Jan antwoordt nijdig: "Hou je mond jij". Vooraleer het gesprek escaleert grijpt de leerkracht in: "Het gaat er niet om wie wat gedaan heeft. De vraag is: neemt men zijn verantwoordelijkheid op als men een condoom bij zich heeft?" De leerkracht richt zich tot het derde groepje: de zwijgende minderheid en vraagt: "Wat denken jullie?" Na wat onderling gefezel wordt Steven aangepord te antwoorden: "We weten niet goed wat we daarop moeten zeggen". Hij aarzelt, voelt zich verveeld met de vraag en zegt "Ik weet daar weinig over. Ik en de anderen hebben geen ervaring zoals zij. Wij willen ook niet doen zoals zij. Het is voor ons moeilijk daarover iets te zeggen. We spreken daar met elkaar nooit over, ook thuis niet. Thuis kan ik over zoiets nooit praten. Bij de meesten is dat zo. Als ik iets wil weten ga ik bij de ouders van een vriend. Hij zit in zesde B". De leerkracht: "Maar wat denk jijzelf?" Steven na kort overleg: "Geen van beide gedragingen vinden we goed. Je moet niet zomaar met een meisje gaan." Steven herhaalt de tekst uit de video en zegt: "een lief is toch niet alleen seks hebben". De leerkracht bevestigt het antwoord van Steven. Daarna trekt hij de aandacht terug op de discussie tussen Jan en Luc en vraagt: "Welk gedrag getuigt van meer verantwoordelijkheid: seksueel gedrag met condoom of zonder condoom". Er ontwikkelt zich nu binnen en tussen de groepjes een ganse discussie. De leerkracht moet al zijn kunde hanteren om te maken dat iedereen aan het woord komt, dat iedereen luistert als anderen spreken,

enz... De discussie centreert zich rond de vragen:

- als men maar met één partner gaat moet men dan een condoom gebruiken; is het een blijk van wantrouwen ten opzichte van de partner als men een condoom wil gebruiken?
- hoe kan je erop vertrouwen dat je partner vroeger niet met een ander ging, is het aangeraden altijd een condoom te gebruiken?
- is liefde meer dan seks alleen en bevordert men het uit zijn op seks door een condoom bij zich te hebben?

Na veel discussie geraakt men het eens. Als men met verschillende partners wil gaan dan moet men een condoom bij zich hebben. Het hebben van geslachtsgeenschap zonder condoom zoals in het verhaal van Jan, vindt men onverantwoord. Het gedrag van Luc wordt als meer verantwoord gedrag bestempeld. Dit betekent niet dat het gaan met verschillende partners zo maar wordt goedgekeurd.

Bespreking

In het voorbeeld tracht de leerkracht de leerlingen te confronteren met hun eigen keuzeprocess. Leidraad voor het sturen van het gesprek zijn de waarden zoals de eis tot luisterbereidheid, verantwoordelijkheidszin, respect en tolerantie. Dit noemen we algemeen geaccepteerde waarden. Ze bevorderen en maken het samenleven van mensen mogelijk. De didactische aanpak noemen we de zelfbeschikkingsbenadering. Via het klasgesprek zoekt de jongere zelf uit wat verantwoord gedrag is. Dit betekent nog helemaal niet dat hij/zij zijn gedrag zal veranderen. Wel kunnen we spreken van een sensibiliseringsfase. Dit uit zich in een verhoogde graad van interesse in de probleemsituatie. Na de discussie wordt voor vele leerlingen het bij zich hebben van een condoom nog steeds aangezien als irrelevant (ze hebben nog geen relatie of ze gaan maar met één partner) of het verwijst naar lichtzinnig gedrag. Toch hebben ze oog gekregen voor het bij zich hebben van een condoom als preventief gedrag en staat de vraag naar de signaalwaarde ter discussie. De interpretatie dat het nemen van voorzorgen niet noodzakelijk een teken is van lichtzinnig gedrag vormt een eerste stap in het bewustmaken dat gewoontevorming (het bij zich hebben van een condoom) de kans tot preventief gedrag bevordert. Discussie over het nemen van voorzorgen in verband met ongewenste zwangerschap verwijzen minder naar lichtzinnig gedrag. In vergelijking met condoomgebruik zijn de opvattingen hieromtrent geëvolueerd. Het gebruik van de pil wordt aangezien als relevant en de betekenis van lichtzinnig gedrag wordt aangevochten. Gesprekken over orale contraceptie tonen aan dat het nemen van die voorzorgen niet betekent dat men momenteel betrekkingen wenst. Ten aanzien van voorzorgen en vooral van condoomgebruik worden jongeren geplaatst voor opvattingen die als tegenstrijdig worden ervaren: men moet voorzorgen nemen en als men die neemt komt men als lichtzinnig over. De jongeren vragen hierover een gesprek. De doelstelling hen te sensibiliseren voor een bestaande problematiek is gelukt. Bij de evaluatie van het programma vragen de meeste leerlingen naar bijkomende informatie, gesprekken en discussies (GEERAERT, 1993b). Het eigen opvoedingsproject van de school moet de leerlingen helpen bij dit bewustmakings- en beslissingsproces. Als leerkracht heeft men via het klasgesprek leren luisteren, heeft men een zicht gekregen op de beginsituatie: de verscheidenheid aan opvattingen en de problemen waarmee de leerlingen in hun omgeving worden geconfronteerd. Het opvoedingsproject van de school moet de leerlingen helpen bij het zoeken naar oplossingen voor hun diverse vragen en dilemma's. Het heeft weinig zin levensbeschouwelijke visies op te leggen. Leerlingen worden via media en diverse andere kanalen met verschillende modellen geconfronteerd. Leerlingen moeten eerder keuzebekwaam gemaakt worden. Het begeleiden van dit keuze- en beslissingsproces vormt een essentiële taak voor het onderwijs. De levensbeschouwing vormt hierbij een aanbod. Leerlingen kunnen levensbeschouwing dan zien als een model of middel dat ze als streefdoel en zingeving kunnen hanteren; dat een diepere dimensie kan geven aan wat we geaccepteerde waarden noemen; dat een eenheid kan brengen in hun handelen.

VAKOVERSCHRIJDENDE EINDTERMEN

Overheid en samenleving doen zeer regelmatig een beroep op het onderwijs om maatschappelijke verschijnselen en problemen aan de orde te stellen. Dit geldt niet alleen voor België maar voor de meeste Europese landen.

Wij stellen reeds jaren vast dat maatschappelijke organisaties en belangengroepen de aandacht van de school vragen voor talrijke vakoverstijgende onderwerpen of thema's en eisen dat vormingscomponenten zoals consumentenopvoeding, gezondheidsopvoeding, milieu-educatie, verkeersopvoeding, vrijetijdsopvoeding, mondiale en staatsburgerlijke opvoeding... in het curriculum zouden opgenomen worden.

Dit zijn stuk voor stuk complexe materies, die vanuit verschillende invalshoeken moeten benaderd worden.

Wij weten dat de school er niet is om een oplossing te bieden voor politieke, sociale en morele vraagstukken. Ze kan nochtans een aantal waardevolle inhouden en doelstellingen in verband met bovengenoemde onderwerpen, die anders tussen de "mazen van het vakkennet" dreigen te verdwijnen of die in de traditionele vakken onvoldoende aan bod komen, aanbieden.

Rekening houdend met de wensen van de overheid, de maatschappelijke verwachtingen, de redzaamheidsaspecten om als burger in een complexe maatschappij te kunnen functioneren, werden door de D.V.O. eindtermen voor de volgende vakoverschrijdende thema's geformuleerd:

- leren leren;
- sociale vaardigheden;
- gezondheidseducatie;
- milieu-educatie;
- burgerzin.

Het is vanzelfsprekend dat "leren leren" en "sociale vaardigheden" thema's zijn die in het totale leerproces, gaande van de basisschool tot de laatste jaren van het secundair onderwijs, geïntegreerd dienen te worden.

Voor de andere thema's worden de eindtermen in het basisonderwijs geïntegreerd in "Wereldoriëntatie".

In het secundair onderwijs is geen enkel leervak in staat deze onderwerpen volledig te bestrijken. Een vakoverschrijdende benadering is dus nodig.

Bij het uitschrijven van de eindtermen werd wel nagegaan welke aspecten reeds geïntegreerd zijn in de vakgerichte eindtermen of in andere vakoverschrijdende thema's. Zo vinden we b.v. voor gezondheidseducatie deelaspecten terug in de eindtermen biologie, lichamelijke opvoeding,... Daarnaast zijn er ook raakvlakken met andere vakoverschrijdende thema's, in het bijzonder het thema sociale vaardigheden.

De eindtermen die geformuleerd werden voor elk vakoverschrijdend thema zijn aanvullend ten aanzien van deze die elders reeds geïntegreerd zijn.

"Leren leren" en "sociale vaardigheden" in het basisonderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs

Voor de thema's "leren leren" en "sociale vaardigheden" worden vakoverschrijdende eindtermen geformuleerd vanaf het eerste leerjaar van het lager onderwijs tot en met het zesde leerjaar van het secundair onderwijs. Deze dienen in het totale leerproces te worden geïntegreerd.

Aldus is er een progressie in de aanpak en in het leerproces mogelijk. De leerling evolueert van eenvoudige, bij zijn ontwikkelingsniveau passende vaardigheden, attitudes en technieken, tot complexe in de hogere jaren van het secundair onderwijs.

"Leren leren"

Volgende funderende doelstellingen werden voor "leren leren" in het basisonderwijs vooropgesteld:

- de leerlingen kunnen bij het studeren een minimaal repertorium van leervaardigheden en -strategieën gebruiken;
- de leerlingen kunnen bij het studeren passende werkwijzen toepassen om hun aanpak te sturen en te controleren;
- de leerlingen maken zich een aantal passende leerattitudes eigen.

Aan deze doelstellingen werden voor de eerste graad van het secundair onderwijs nog toegevoegd:

- de leerlingen kunnen bij het studeren een minimaal repertorium van probleemoplossende strategieën en activiteiten gebruiken;
- de leerlingen verwerven de nodige competentie om over het eigen leren te reflecteren;
- de leerlingen verwerven de nodige competentie om de eigen affectieve componenten van het leren te ontdekken en te sturen;
- de leerlingen kunnen al lerende zelf leerdoelen ontdekken en verwoorden.

Vrijwel alle eindtermen werden los van inhoudelijke opvulling geformuleerd. De gevraagde vaardigheden, technieken en attitudes voor "leren leren" zijn zowel toepasbaar op verbale, figuratieve als zelfs ruimtelijke inhouden. Het kan zowel om teksten, schema's, artistieke creaties als werkstukken gaan.

In het basisonderwijs werden per graad eindtermen geformuleerd betreffende:

- leervaardigheden en -strategieën;
- sturings- en controleactiviteiten;
- attitudes.

In de eerste graad van het secundair onderwijs betreffen de eindtermen:

Het uitvoeringsdomein

- leerstrategieën, leeractiviteiten, leertechnieken voor het verwerken en verwerven van losse gegevens, in functie van bepaalde leerdoelen;
- leerstrategieën, leeractiviteiten, leertechnieken voor het verwerken en verwerven van samenhangende informatie, in functie van bepaalde leerdoelen;
- probleemoplossingsstrategieën (zoals b.v. heuristieken, heuristische methoden, algoritmen) voor het oplossen van problemen;
- het doelmatig gebruik van informatiebronnen.

Het domein van de regulering

- strategieën en technieken om de eigen leer- en denkprocessen
 - te plannen;
 - te sturen;
 - te controleren en bij te sturen.

Het domein van leerhoudingen en overtuigingen

- dynamisch-affectieve componenten, attitudes en overtuigingen.

Sociale vaardigheden

Sociale vaardigheden zijn alle gedragsmatige handelingen die men in onze cultuur ter beschikking moet hebben om op een efficiënte en opbouwende wijze deel te nemen aan het sociale leven, zowel op publiek maatschappelijk als op interpersoonlijk en familiaal niveau. Zij omvatten de algemeen geldende omgangsvormen, de nodige communicatieve gesprekstechniek, de relatiebekwaming, de organisatiekunde.

De eindtermen werden geformuleerd omtrent drie aandachtsdomeinen:

- a. De ontwikkeling van een voldoende gamma van relatiestijlen:
 - zich present stellen, zich voorstellen;
 - respect en waardering opbrengen;
 - dienstvaardigheid;
 - dankbaarheid en vraag om bijstand;
 - leiderschap;
 - medewerking (alleen voor basisonderwijs);
 - confrontatie en kritische kijk (alleen voor basisonderwijs);
 - zelfverdediging en passend verzet;
 - discretie en gereserveerdheid;
 - ongelijk of onmacht kunnen toegeven;
 - overeenkomst tussen niet-verbaal en verbaal gedrag;
 - interactionele bekwaamheid.
- b. De beheersing van het communicatieve handelen of het omgaan met elkaar.
 - luisteren en erkennen;
 - toegankelijkheid en feed-back geven over eigen gevoel;
 - sociaal inzicht, bedachtzaamheid en beslistheid;
 - beïnvloedingsgedrag en assertiviteit;
 - effectbesef en zelfevaluatie;
 - reactietolerantie en beleefdheid.

- c. De deelneming aan vormen van samenwerking en sociale organisatie:
 - de dialoog;
 - de lichamelijke en seksuele relatie;
 - groepsdiscussie;
 - de taakgroep;
 - de spontane groepsvorming;
 - de organisatie;
 - maatschappelijke en culturele patronen.

De eindtermen dienen gezien te worden in hun onderlinge samenhang. Op zich gezien is de ene eindterm soms de tegenpool van een andere. Ja-zeggen is tegengesteld aan neen-zeggen; men moet beide kunnen.

Om niet het slachtoffer te worden van verschil in sociale bekwaamheid hebben zeker de leerlingen uit de zwakkere socio-economische milieus inzichten en vaardigheden nodig om hun eigen intenties te beveiligen.

De eindtermen houden als dusdanig **geen** suggesties in betreffende de visie waaruit sociale vaardigheden best aangewend zouden moeten worden. De gekozen interactionele intentie zal medebepaald worden door de levensbeschouwelijke of politieke preferenties, door persoonlijke voorkeuren, door de pragmatische berekeningen van haalbaarheid, en door de imperatieven van concrete situaties.

Gezondheidseducatie

Betekenis van gezondheidseducatie

Voor de omschrijving van **gezondheidseducatie** wordt verwezen naar de werkdefinitie die aangenomen werd door de 12 lidstaten tijdens een E.E.G.-congres in Luxemburg, 1986, over gezondheidsopvoeding in de lerarenopleiding.

“Gezondheidsonderricht is een proces dat stoelt op wetenschappelijke beginselen waarbij gebruik wordt gemaakt van georganiseerde leermogelijkheden, zodat personen, alleen of in groep, met kennis van zaken besluiten over gezondheidsaangelegenheden kunnen nemen en daarnaar kunnen handelen”.

Het is duidelijk dat deze definitie verwijst naar de school en naar het belang en de samenhang van kennis, inzichten en vaardigheden.

Eindtermen

Bij het formuleren van eindtermen staat centraal: het verwerven van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes gericht op het nemen van verantwoordelijkheid voor de eigen gezondheid en die van anderen.

De meer algemene eindtermen die vooropgesteld worden zijn:

- met voorbeelden kunnen aantonen dat onze gezondheid steunt op drie pijlers: lichamelijke conditie, geestelijke conditie en sociale conditie;

- kunnen aantonen dat de drie factoren: lichaam, persoonlijkheid en omgeving elkaar onderling beïnvloeden;
- inzien dat de leefstijl de eigen gezondheid en die van anderen beïnvloedt;
- verantwoorde beslissingen kunnen nemen voor de eigen gezondheid en die van anderen;
- weten dat iedereen een morele verantwoordelijkheid draagt op het vlak van gezondheid.

Concrete eindtermen werden rond volgende thema's geformuleerd:

- Hygiëne;
- Voeding;
- Genotsmiddelen (alcohol, tabak, drugs) en geneesmiddelen;
- Veiligheid en E.H.B.O.;
- Gezondheidsvoorzieningen;
- Relationele opvoeding;
- Stress en emoties;
- Rust, beweging, houding.

De specifieke inhoud en situeren zich op verschillende niveaus en zijn complementair aan de elders geformuleerde eindtermen.

Opvoeden tot burgerzin

Betekenis van opvoeden tot burgerzin

Burgerzin is open staan voor het politieke, economische, sociale en culturele leven van de samenleving waarvan men deel uitmaakt en de bereidheid om eraan deel te nemen.

Burgerzin veronderstelt derhalve kennis van de vier genoemde aspecten van dat leven van de samenleving, evenals van de elementaire regels die aan de basis liggen van onze rechtsorde en van ons democratisch bestel.

Een belangrijk element van burgerzin is tevens de kennis en de onderschrijving van de Rechten van de Mens en de Fundamentele *Vrijheden*, zoals ze in diverse charters zijn vastgelegd.

Opvoeden tot burgerzin in het secundair onderwijs is een *opvoedingsactiviteit* die ertoe strekt de jongeren op te voeden tot kritische burgers, die bereid en bekwaam zijn tot positief denken en handelen in de democratische rechtsstaat, zoals die heden functioneert in verbondenheid met de internationale gemeenschap (Europa en de wereld).

Funderende doelstellingen van een opvoeding tot burgerzin

Een opvoeding tot burgerzin heeft vier belangrijke algemeen vormende doelen op het oog:

- een emancipatorisch: elke jongere opleiden tot individuele autonomie;
- een maatschappelijk: de betrokkenheid van elke jongere bij het sociale gebeuren bevorderen;

- een ethisch: burgerzin is een waardenkwesie; jongeren hebben recht op waardenanalyse en waardenverheldering;
- een pedagogisch: elke jongere vormen tot een democratisch denkende, voelende en handelende persoon.

Het mensbeeld achter de opvoeding tot burgerzin

De opvoeding tot burgerzin wil een fundamentele bijdrage leveren tot de vorming van een burger met **tolerante persoonlijkheid**.

Die persoonlijkheid vertoont schematisch weergegeven onder andere volgende componenten:

- **tolerantie tegenover zichzelf**: geloof en vertrouwen in de waarde en de waardigheid van zichzelf;
- **tolerantie tegenover anderen**: geloof en vertrouwen in de waarde en de waardigheid van anderen;
- **tolerantie tegenover gezagdragers op verschillende niveaus**: geduldig en kritisch beoordelen van overheidsbeslissingen;
- **tolerantie tegenover de gemeenschap**: intellectuele openheid, aanvaarding van verschillen, bereidheid tot compromis en verandering;
- **tolerantie voor waarden**: het waarderen van vele waarden eerder dan één alles overheersende waarde; bereidheid tot het delen met anderen veeleer dan zelf behouden en monopoliseren.

Inhoudelijke omschrijving van de opvoeding tot burgerzin in het gehele secundair onderwijs

De opvoeding tot burgerzin maakt deel uit van het programma van elk van de zes leerjaren van het secundair onderwijs. Zij wordt gegeven aan de hand van een aantal doelgerichte en aan de leeftijd van de leerlingen aangepaste realia.

Uit een breed gamma van mogelijke thema's waar rond de eindtermen voor een opvoeding tot burgerzin volgens de concentrische ordening konden worden geplaatst, werd gekozen:

- in de eerste graad: voor samenlevingsvormen als de klas, de school, het gezin, de televisie, de gemeente;
- in de tweede graad: voor het burgerschap en de burgerzin in de provincie en de Vlaamse Gemeenschap, het Belgische staatsburgerschap;
- in de derde graad: voor de Europese Gemeenschap, het wereldburgerschap.

Omschrijving van de opvoeding tot burgerzin in de eerste graad van het secundair onderwijs.

Cognitieve eindtermen

Een opvoeding tot burgerzin kan geen resultaten opleveren zonder dat zij aanknoopt bij enkele welbepaalde structuren en situaties, waarover de leerlingen een hoeveelheid kennis moeten verwerven en waarin zij inzichten moeten verkrijgen.

Bij het behandelen van de realia werd bovendien gekozen voor een viervoudige benadering:

- **de maatschappelijke** waarin samenstelling, instellingen, werking, problemen,... de klemtoon krijgen;
- **de politieke** waarbij de aspecten macht, overleg, besluitvorming e.d. aan de orde zijn;
- **de socio-economische** waarin de nadruk zal worden gelegd op arbeid en belangenbehartiging;
- **de socio-culturele** waarin aspecten van leren, ontwikkeling, vrije tijd e.d. zullen worden belicht.

Bij het formuleren van de cognitieve eindtermen voor elk thema is met deze viervoudige benadering rekening gehouden.

Attitudinale eindtermen

Toch zullen de cognitieve kennis, de inzichten en de cognitieve vaardigheden, niet het doel zijn van de opvoeding tot burgerzin. Om als mens waardig in een maatschappij te leven, om er zich bewust in te bewegen en te engageren, om het belang van arbeid en culturele activiteit te leren inzien, zal in een opvoeding tot burgerzin vooral gewerkt dienen te worden aan de vorming van attitudes en van attitudinale vaardigheden, die trouwens zullen aansluiten bij de waarden die vervat liggen in het opvoedingsproject van de school. Het aankweken van deze attitudes en vaardigheden moet het uiteindelijke doel van de opvoeding tot burgerzin zijn. Het is geen zaak van een kortstondige en hevige sensibiliseringsperiode, maar van een evolutieproces over jaren en de cognitieve benadering is er maar een – ofschoon een zeer belangrijk – middel toe.

Heel wat van deze attitudes en vaardigheden zijn reeds opgenomen in de eindtermen "sociale vaardigheden".

Bij het uitschrijven van de eindtermen "opvoeden tot burgerzin" werd er dan ook van uitgegaan dat deze hier niet zouden herhaald worden vermits zij geïntegreerd moeten worden in het ganse leerproces, dus ook in burgerzin.

De verworvenheid uit het basisonderwijs zal men in het secundair onderwijs optimaal aangrijpen, om er **systematisch** op verder te bouwen. Vanaf het eerste jaar secundair onderwijs wordt die systematische aanpak verzekerd door de thematische indeling (klas, school, gezin, televisie, gemeente), het beschouwen van elk thema onder de vier aspecten (maatschappelijk, politiek, socio-economisch, socio-cultureel) en zulks met inachtneming van het duidelijke onderscheid tussen de cognitieve (middel) en de attitudinale (doel) eindtermen.

Milieu-educatie

Milieu-educatie in de eerste graad secundair onderwijs

Milieu-educatie dient in de eerste graad van het secundair onderwijs aan te sluiten bij de milieurelaties van Wereldoriëntatie in de basisschool. Hierbij is de interactie tussen mens, natuur en maatschappij het

ecologisch speelveld van ruimtelijke en tijdsgebonden beslissingen.

In de eerste graad van het Secundair Onderwijs bestaat de mogelijkheid niet om milieu-educatie via één leervak te realiseren. Er wordt gerekend op de formulering van eindtermen in verschillende leervakken om het milieubewustzijn op gang te brengen. Naast de horizontale verwevenheid van milieu-educatie door de leervakken heen, dient geopteerd te worden voor een verticale opbouw. Aansluitend bij de basisschool en inhakend op een verruimend wereldbeeld, de toenemende schaal van ecosystemen en technologie, wordt in de eerste graad dan ook geopteerd voor de **lokale dimensie van het leefmilieu**. Niet alleen de eigen lokale betrokkenheid, maar ook de waardevorming omtrent het lokaal leefmilieu van andere volken bekomt hierbij aandacht. In de tweede en derde graad zou hierop verruimend ingespeeld worden. De waarde van veraf gelegen leefmilieus voor de globale aarde berust op een andere optiek, waarvan de componenten in een grotere complexiteit passen. De benadering van milieu-educatie kan gebeuren op een interactief ingrijpen van bewustzijn, kennis, vaardigheden, actie, attitudes en waarden.

Algemene doelstellingen

- inzicht verwerven in de milieu-omstandigheden binnen een lokale leefomgeving;
- sociale vaardigheden beheersen om communicatie te bevorderen tussen diverse belangengroepen in een milieuprobleem;
- elementaire technieken en methoden zelfstandig kunnen toepassen bij een concreet milieu-onderzoek;
- bereid zijn de eigen verantwoordelijkheid op te nemen bij het zoeken van maatregelen ten voordele van een duurzame ontwikkeling;
- waarden verhelderen en ontwikkelen van een oordeelsvermogen ten aanzien van de verscheidenheid aan invloeden in de interactie tussen mens en milieu;

Naast algemene doelstellingen werden tevens funderende doelstellingen voor de eerste graad secundair onderwijs geformuleerd. Zij hebben betrekking op cognitieve doelstellingen, vaardigheden en attitudes.

Eindtermen

De eindtermen werden opgesteld rond volgende domeinen:

- lucht en klimaat;
- water;
- grondstoffen en bodem;
- energie;
- planten en dieren;
- bevolking en samenleving;
- bebouwing, ruimtegebruik en verkeer;
- afval.

Tina DE BRUYN
D.V.O.
Handelskaai, 7
1000 Brussel

EVOLUTIES EN NIEUWE ACCENTEN IN HET PMS-WERK

Vanuit de Centrale voor Studie- en Beroepsoriëntering (C.S.B.O.), het centrale dienstencentrum van de vrije PMS-centra, ontvingen we een reactie op het artikel van de heer R. Standaert (Welwijs 1993, 4, 4) in verband met de eindtermen. Alhoewel deze tekst veel verder reikt dan het door de heer R. Standaert gestelde probleem van de autonomie van het P.M.S. willen we onze lezers de inhoud van deze reactie niet onthouden.

De reactie van de C.S.B.O. gaat onvoldoende in op deze achtergrond van het probleem van de autonomie van het P.M.S. ten overstaan van de school, maar trekt de PMS-thematiek wel verder open. Dit artikel kan dan ook gezien worden als een bijdrage tot het debat over het nieuwe PMS-profiel. Het is niet de eerste maal en het zal, meer dan waarschijnlijk, ook niet de laatste maal zijn dat we aan het PMS-profiel aandacht zullen besteden. De redactie neemt in deze context akte van wat de C.S.B.O. noemt: de nood aan een globaal beleid inzake leerlingenbegeleiding. We spreken de hoop uit dat het P.M.S. in dat kader de opdracht zou krijgen om haar deskundigheid met prioriteit te mogen inzetten voor de maatschappelijk kwetsbaren.

1. Sedert de wetgeving van '60 en het KB van '61 ontstond er een **accumulatie van opdrachten**:
 - continue oriëntering in de zogenaamde "scharnierklassen" van het onderwijssysteem, via onderzoek en oriënteringsklasseraden;
 - keuzeprocesbegeleiding in de VSO-scholen via het inrichten van keuzelessen;
 - onderzoek van kinderen met ernstige leer- en persoonlijkheidsproblemen en oriëntering naar de nieuwe types van het buitengewoon onderwijs;
 - opsporen van onderpresteerders in het secundair onderwijs en het organiseren van begeleidingsklasseraden;
 - opsporing en onderzoek van kinderen met leerachterstand in de lagere school: meewerken aan het multidisciplinair team en de begeleiding van de taakleerders;
 - vernieuwingen in basis- en secundair onderwijs: meewerken aan de uitbouw van observatie- en evaluatiesystemen tot en met volledige systeembegeleiding in de vernieuwingscholen;
 - aandacht voor kinderen met ontwikkelingsproblemen bij de overgang van de kleuterschool naar de lagere school;
2. Deze accumulatie kwam er grotendeels op vraag van het **beleid** of onder druk van **spontane sollicitaties** naar PMS-hulp vanuit het onderwijs.
3. De wetgever heeft deze toestand in feite **geaccepteerd en bevestigd** door in de reglementering van '81 de opdracht van de centra ruim te omschrijven en hen de mogelijkheid te bieden om in te spelen op plaatselijke noden.
4. Onder invloed van **maatschappelijke** veranderingen die zich vooral vanaf de jaren '80 manifesteerden ontstonden bovendien **nieuwe noden** en kwam de diversificatie van de PMS-taken in een stroomversnelling:
 - hulpverlening en medewerking aan integratieprojecten van specifieke doelgroepen: migranten, kansarmen, jongeren in deeltijdse systemen;
 - medewerking aan preventieve programma's met betrekking tot het verwerven van gezond gedrag en het vermijden van risicogedrag: alcohol- en druggebruik, seksualiteit en relatievorming, bewegingsopvoeding,...;
 - toenemende individuele crisisbegeleiding omwille van het stijgend aantal jongeren met socio-emotionele problematieken of jongeren in problematische opvoedingssituaties: spijbelen, agressief gedrag, vandalisme, faalangst, kindermishandeling, incest,...;
- toenemende vraag naar onderzoek en teambesprekingen van externe remedieerders en tweedelijns-werkers uit de welzijnssector die quasi ongecoördineerd toegang vinden op school: revalidatiecentra, logopedisten, kinesistherapeuten, vertrouwensartsencentra, centra voor geestelijke gezondheidszorg,...;
5. Gelijktijdig ging de PMS-sector evenwel gebukt onder een omgekeerde versie van de wet van Parkinson: niet het personeel, wel de taken breidden zich uit. Sedert '78 werd immers, in afwachting van een rationalisatie-programmabesluit, een **personeelsstop** doorgevoerd. Die personeelsstop duurde bijna 10 jaar en het rationalisatie- en programmabesluit van '87 bracht uiteindelijk **geen verlichting** voor de **werkdruk** op het personeel.
6. Door deze evolutie werd de PMS-sector een **overbevraagde én onoverzichtelijke sector**. De coördinatie en de begeleiding die de sector kon genieten was trouwens al die jaren erg miniem.

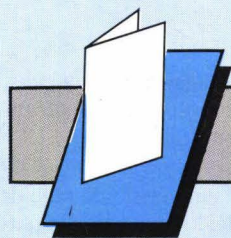
Begin '90 zou hierin verbetering komen door de uitbouw van de navorming en van de interne begeleiding.
7. Sedert 4 jaar zijn wij in de vrije centra bezig met het **herprofilen van het PMS-werk**. In de Gemeenschapscentra werd rond dit onderwerp onderzoek op gang gebracht. Bedoeling was een **haalbare orde** te scheppen: door het vastleggen van prioriteiten **eenheid en duidelijkheid** te brengen in de werking van de PMS-centra, met **kwaliteitsverbetering** als einddoel. De hoofdkenmerken van het PMS-profiel en de randvoorwaarden voor het doorvoeren ervan zijn opgenomen in het VL.O.R.-advies van 19 januari 1993 "Naar een duidelijker profiel van de PMS-centra".
8. Het PMS-profiel is dus uitgetekend en wordt in de vrije centra geïmplementeerd via de uitwerking van een **nieuw jaarprogramma**.
9. Nieuw daarin is de **rationalisatie in de taakuitvoering** van de PMS-centra. Er worden duidelijke prioriteiten vastgelegd en er wordt een complementaire dienstverlening uitgebouwd met minder nadruk op onderzoek en meer nadruk op hulp. Dit wordt nagestreefd middels:
 - a) een gemeenschappelijk programma met minimumdoelen door te voeren in alle centra. Voor de vrije PMS-centra werd zo'n programma reeds uitgewerkt (zie document "Het jaarprogramma, een bruikbaar werkinstrument", C.S.B.O., februari 1993);

- b) samenwerkingsverbanden te creëren tussen de centra waardoor bepaalde deeltaken efficiënter kunnen worden uitgevoerd (bv. informatieverspreiding, ondersteuning van preventieprojecten, ontwikkelen van middelen...);
- c) prioriteit te geven aan studie- en beroepskeuzebegeleiding, inclusief het onderzoek met betrekking tot de attestering voor het Buitengewoon onderwijs. De betrokkenheid bij de begeleiding van leeren socio-emotionele problematieken afhankelijk te stellen van beschikbare tijd, deskundigheid, kenmerken van de leerlingenpopulatie van het centrum, samenwerkingsverbanden met andere centra;
- d) een dienstverlening te organiseren die complementair is aan de begeleiding door school en ouders. De praktische consequentie hiervan is dat:
- initiatieven van school en ouders inzake leerlingenbegeleiding worden aangemoedigd en ondersteund met kennisinbreng. Op deze manier sluiten de PMS-centra aan bij de vraag naar zorgverbreding door de school en bieden zij met deze complementaire werking in feite een praktisch werkmodel voor zorgverbreding aan;
 - met de school naar een werkverdeling wordt gestreefd in begeleidingsprojecten die bedoeld zijn voor alle leerlingen, bv. leren leren in het secundair onderwijs. De school voert uit en het centrum helpt onrechtstreeks door het leveren van inzichten, middelen en methoden;
 - de school een grotere rol krijgt in de procesbegeleiding van de studie- en beroepskeuzeprojecten van alle leerlingen (b.v. de verkenning van studie- en beroepsmogelijkheden, de zelfkennisverheldering, het leren beslissen). Hier treedt het centrum echter superviserend en desnoods controlerend of zelfs uitvoerend op met betrekking tot het verstrekken van objectieve informatie over studiemogelijkheden;
 - het centrum ook voor het opsporen van leerlingen met studiekeuze problemen meer beroep doet op school en ouders én op hulpvragen van de jongeren zelf. Er moet dan uiteraard worden gewerkt aan laagdrempeligheid om de spontane hulpvragen van de leerlingen te verhogen. Door de uitbouw van leerlingvolgsystemen kan het huidige uitgebreid en tijdrovend klassikaal PMS-onderzoek wegvallen, eventueel worden vervangen door een weinig tijdrovend doelgericht screeningsonderzoek;
 - het centrum dan meer kan functioneren als een opvangnet voor sommige leerlingen: individuele leerlingen, ouders en leerkrachten met vragen naar informatie en verheldering (= consultatiefunctie) én voor de opvang van leerlingen met problemen, waarvoor de tussenkomsten van de school ontoereikend blijken te zijn.
- Op deze manier kunnen de PMS-centra tevens een bijdrage leveren aan het zittenblijversprobleem:
- school, ouders en de leerlingen zelf worden meer geresponsabiliseerd voor de studiekeuze én voor een systematische preventie van leerlingenproblemen;
 - de centra kunnen meer tijd besteden aan crisisbegeleiding van problematieken die de doorstroming van jongeren kunnen hinderen (ondermeer sociale- en gezinsproblematieken, motivatieproblemen);
 - in het bijzonder kunnen zij meer zorg besteden aan individuele ouders en jongeren bij het helpen overwinnen van weerstanden tegen een tij-

dige overstap naar het buitengewoon onderwijs, naar het technisch- en beroepsonderwijs of andere gepaste vormingswegen.

10. Beleidsvoorstellen. Het vernieuwde werkmodel van de vrije PMS-centra vereist evenwel een passende beleidsvorming. Er zou een **globaal beleid** inzake **leerlingenbegeleiding** op punt moeten worden gesteld, waarvan de vertaling terug te vinden is in de schoolwetgeving en PMS-reglementering. Volgende elementen zouden daarin uitdrukkelijk verder moeten worden uitgewerkt.
 - 1) Begeleiding is op elk onderwijsniveau een recht van de leerling en dit recht moet worden ingeschreven;
 - 2) Begeleiding mag niet aan het toeval worden overgelaten of enkel afhankelijk zijn van de goede wil van een directie of leerkracht: het moet een deel zijn van het **schoolwerkplan**;
 - 3) Leerlingenbegeleiding dient **tweesporig** te worden georganiseerd: enerzijds voor **alle leerlingen** omdat zij allen met belangrijke ontwikkelingsopdrachten worden geconfronteerd (het onderwijssysteem en de samenleving eist van hen dat zij onder meer leren kiezen, leren en leren studeren, zich sociaal-emotioneel integreren); anderzijds opvang van **sommige leerlingen** met problemen;
 - 4) De PMS-centra moeten blijven opereren als een **autonome** instantie. In de begeleidingscontext wordt dit gelegitimeerd door de inbreng van deskundigheid die niet betrokken is in de school- en opvoedingssituatie, wat garanties biedt voor objectiviteit, bewaring van privacy en voor de consolidering van deontologische principes. Bijkomend biedt een autonoom centrum een relatief goedkope organisatievorm voor de spreiding van begeleidingshulp over de scholen;
 - 5) De **samenwerkingsverbanden** tussen school en PMS-centrum moeten steunen op wederzijdse **rechten en plichten**. Er moeten verantwoordelijkheden worden afgesproken en vastgelegd met betrekking tot de werkverdeling voor preventieve programma's, de signalisering of opsporing en de opvang van leerlingen met problemen;
 - 6) De dienstverlening van het PMS-centrum moet zoveel mogelijk worden afgestemd op de behoeften van **bedreigde en kansarme leerlingen** of groepen;
 - 7) Ouders en leerlingen moeten gelijk wanneer en in alle vrijheid beroep kunnen doen op het PMS-centrum, dat autonoom kan handelen;
 - 8) **PMS en MST** dient gecoördineerd te worden aangeboden, uitgaande van een organisatorische eenheid. Elk ander extern begeleidingsaanbod, ook vanuit andere departementen dan onderwijs, dient langs deze eenheid te passeren;
 - 9) De begeleiding van de PMS-centra moet **schoolna-bij** blijven, maar omwille van de verscheidenheid aan problematieken, waarvoor de deskundigheden niet in elk centrum aanwezig (moeten, kunnen) zijn en voor een efficiënte uitvoering van sommige taken, moet een ruime samenwerking tussen centra reglementair mogelijk zijn. Wellicht zou een centrumoverstijgende structurele vormgeving met betrekking tot het management, inbegrepen het aanwenden van middelen en personeel, nuttig kunnen zijn.

C.S.B.O.
M. Lemonnierlaan, 131
1000 BRUSSEL



LEERKRACHTEN AAN HET WOORD OVER DE VERSCHILLEN TUSSEN MEISJES EN JONGENS IN DE KLAS

Op woensdag 19 januari jl. kwamen te Gent vijf leerkrachten bijeen om van gedachten te wisselen over de verschillen tussen jongens en meisjes, en de manier waarop zij hiermee in de klas omspringen. De lang aangekondigde rondetafelconferentie over meisjesemancipatie kon van start gaan. De deelnemers¹ aan deze boeiende namiddag worden eerst even voorgesteld: Maria Eckerman (ME) staat al 35 jaar voor de klas. Zij geeft godsdienst in het stedelijk onderwijs te Aarschot. Pas de laatste tien jaar evolueerde de instelling van een meisjesnaar een gemengde school. Roger Waeyaert (RW) geeft biologie aan het Stedelijk Atheneum te Gent. Zowel de leerlingen- als de leerkrachtenpopulatie is er gemengd. Eliane van Alboom (EvA) staat in diezelfde school. Zij is lerares Engels en Nederlands. Odette Decombele (OD) geeft al meer dan twintig jaar geschiedenis aan de Onze-Lieve-Vrouw-Visitatiehumaniora te Gent. Zowel leerlingen als leerkrachten zijn er uitsluitend vrouwelijk. Sinds september is er echter een discussie aan de gang over het gemengd maken van de school. Tot slot was er Jacques Vanhamme (JV), leraar Nederlands en Engels aan het Koninklijk Atheneum te Oudenaarde. Een gemengde school dus, waar hij zowel in het algemeen secundair, het technisch als het beroepsonderwijs ervaring heeft. Kathleen van Heule (KvH), assistent bij de vakgroep opleiding en nascholing leraren aan de Universiteit Gent, leidde het gesprek in goede banen. Als voorbereiding kregen de deelnemers ruim op voorhand een aantal artikels² uit Welwijs toegestuurd. Die dienden als uitgangspunt voor de discussie.

KvH: *Wat zijn jullie ervaringen met het verschil tussen jongens en meisjes in de klas?*

RW: Het valt mij op dat je meisjes veel meer moet motiveren, stimuleren, ook meisjes die meer capaciteiten hebben dan hun mannelijke collega's. Die hebben maar een half woord nodig om op de kar te springen. Dat prestatiegerichte, dat competitieve is zeker en vast iets wat verschilt tussen jongens en meisjes. Dat wordt trouwens ook in in één van de voorbereidende artikels aangehaald.

EvA: Voor meisjes is het vaak voldoende voor zichzelf te weten of ze iets beheersen of kennen. Jongens hebben vaker de neiging zich met elkaar te vergelijken, te wedijveren.

OD: Voor mij is het een ware revelatie te leren dat dit verschil ook een fysische oorzaak heeft (verwijst naar een boek van MOIR & JESSEL, geciteerd in het voorbereidend artikel van EYKERMAN, n.v.d.a., B.V.).

EvA: Je mag je zeker niet alleen op een biologische verklaring steunen. Ook het milieu speelt een heel belangrijke rol. Ik denk dat men in arbeidersgezinnen meisjes al vroeger gaat belasten met allerlei taken, terwijl een jongen ervoor moet zorgen een goed beroep te leren; hij moet kostwinner worden.

ME: Vanuit beroepsscholen heb ik ook het gevoel dat de algemene ontwikkeling bij jongens verder staat. De wereld van de meisjes is kleiner. Dat kan echter

ook een gevolg zijn van het milieu of van de interesse.

RW: Dit verschil is ook merkbaar bij de studiekeuze. Ik geef als voorbeeld de richtingen met veel wetkunde, de zogenaamde koninginnerichtingen. Je merkt dat jongens met een middelmatige begaafdheid na een vierde jaar toch in die richtingen verdergaan. Meisjes die sterker zijn, zwakken meestal af naar de menswetenschappen, waar ze tot de top van de klas behoren. Afzakken is wellicht een gekleurde term. Bij ons op school redeneert men dat wie uit de wetkunde komt, burgerlijk ingenieur of psycholoog kan worden. Wie menswetenschappen gevolgd heeft, kan misschien nog psycholoog worden maar zeker niet meer. Het valt mij op dat meisjes veel meer gebruik maken van de ontwijkmogelijkheden, terwijl jongens gestimuleerd worden om zwaardere richtingen te volgen, waar ze dan zitten knoeien.

EvA: Sommigen zitten inderdaad gewoon te knoeien. Hun keuze is te zeer bepaald door de druk van buitenaf.

OD: In mijn school constateer ik dat in de sterke richtingen heel wat ambitieuze meisjes zitten. Al moeten ze op de toppen van hun tenen staan, ze gaan niet naar een andere afdeling. Hun milieu pousseert hen daartoe. De verwachtingen van hun omgeving zijn hoger gespannen.

KvH: *Jullie stellen vast dat jongens voor bepaalde richtingen weinig interesse betonen. Hoe komt dat?*

ME: Mijn ervaring in het beroepsonderwijs leert dat bepaalde richtingen, b.v. haartooi, een ander type jongens aantrekken. Het zijn niet diezelfde jongens als in een richting mechanica of elektriciteit. Meestal gaat het ook om jongens die in die andere richtingen al mislukt zijn. Problemen als dyslexie komen veel frequenter voor.

JV: Bedoel je dat het om een vrouwelijk type jongen gaat?

ME: Het gaat inderdaad soms om *zachte* jongens. Mijn collega's zeggen mij dat in de richting carrosserie en bakkerij de hele harden zitten. Bij ons (hotel, haartooi, n.v.d.a. B.V.) hebben we meer te maken met jongens met leerproblemen, die daarom niet uit keuze die richting nemen. Een logopediste heeft mij dat als volgt verklaard: dyslexie zou te maken hebben met de hersenstructuur. Al van voor de geboorte zou er, door een hormonenonevenwicht, aanleg voor dyslexie kunnen zijn. (ME legt hier een verband met MOIR & JESSEL die beweren dat de hormonen voor de geboorte verantwoordelijk zijn voor het geslacht van de hersenen, n.v.d.a., B.V.).

EvA: Ik wil even inpikken op wat je 'type jongen' noemt. Er is nog een factor die daar speelt. Voor andere jongens werkt het aantrekkelijk of afstotend te zien welk type jongen in welke richting zit. Op die manier wordt de beeldvorming bevestigd.

RW: Ik twijfel er niet aan dat de beeldvorming bepaald wordt door een zeer sterke maatschappelijke druk.

KvH: *Zo kom je tot een cirkelredenering; vrouwen kiezen meer verzorgende richtingen, dus zal het wel zo zijn dat vrouwen meer verzorgend ingesteld zijn. Ik vraag mij af wat zou er gebeuren als je ambitieuze meisjes uit sterke richtingen in een gemengde klas zet? Blijft die ambitie even herkenbaar?*

EvA: Dat kunnen wij in onze gemengde groepen wel degelijk constateren.

ME: Uit een onderzoek geciteerd in het artikel van M. DE BIE blijkt echter dat meisjes die uit gesegregeerde scholen komen, meer kans hebben om tot de top van de hiërarchie door te stoten. In mijn klassen zie ik dat ook. Zodra er echter jongens in de klas zitten, vallen de meisjes stil.

EvA: Ik ervaar eigenlijk wel het tegendeel. Sommige meisjes zijn helemaal niet onder de indruk van mannelijke medeleerlingen.

RW: Je hoort weer meer en meer stemmen opgaan om gesegregeerd onderwijs in te richten. Ik denk dat men iets zwaar onderschat: het feit dat het geslachtsbeeld ook door de meisjes zelf gemaakt wordt. Wanneer het in een school allemaal meisjes onder elkaar zijn, wordt het bijna een absolute norm. Ik geef een voorbeeld: in mijn lessen biologie kan ik heel gauw onderkennen uit welk type school een meisje afkomstig is. Dat laat blijkbaar zo'n indruk na dat bij sommigen hun hele leven en hun persoonlijke relaties erdoor getekend zijn.

OD: Ik kan dat bevestigen. Wanneer ik leerlingen voor het eerst zie, kan ik merken wie uit een gemengde dan wel uit een gesegregeerde basisschool komt.

ME: Constateer je dat ook bij de jongens?

RW: Eigenlijk niet. Eens jongens in een gemengde schoolvorm geïntegreerd raken, leren ze de zogezegde typisch vrouwelijke kenmerken appreciëren.

KvH: *Uit Nederlands onderwijsonderzoek is gebleken dat de instroom van meisjes en jongens in het hoger onderwijs ongeveer gelijk is. Bij de uitstroom echter is er een duidelijk verschil ten voordele van de jongens. Niet alleen haken meisjes gemakkelijker af, ze komen ook terecht in minder goed betaalde jobs. Dit was het meest te merken in Nederland, Engeland en Duitsland. Ook in de Scandinavische landen, waar toch een traditie heerst op gebied van emancipatie, was deze trend te zien. Die wordt verklaard door het feit dat meisjes een dubbel perspectief hebben: werk en gezin. De combinatie van beide blijkt nog steeds een belasting te zijn waardoor sommigen eerder geneigd zijn hun carrière via deeltijdse arbeid, loopbaanonderbreking e.d. af te bouwen. Hoe kan je dit tegenwerken?*

RW: Dat is natuurlijk het hele probleem: we moeten niet de meisjes maar wel de jongens veranderen. Zij moeten ook een verantwoordelijkheid binnen het gezin dragen. Ik heb de indruk dat dit toch meer en meer aanvaard wordt.

EvA: Laat ons zeggen dat het niet meer als abnormaal beschouwd wordt. Een man die afwaste, was toch wel een beetje verwijfd, of zat onder de sloef.

RW: Ik vind de term meisjesemancipatie eigenlijk volkomen verkeerd. Er moet over jongensemancipatie gesproken worden.

ME: Daar ben ik het mee eens. In het beroepsonderwijs zitten soms zo'n sukkel van jongens, die zo stoer doen en toch tegen de lamp lopen (drugs, spijbelen, leerachterstand, seksueel geweld). Er is duidelijk iets aan de hand met de jongens. Volgens mij heeft dit niets met het milieu te maken, het komt in alle lagen voor. HURRELMANN concentreert zich op de hoofd- en buikpijn van meisjes maar zijn er niet meer gedragsproblemen bij de jongens, zowel op school als in de samenleving? Op mijn school stelt zich dat toch heel duidelijk.

RW: Voor het ogenblik is de maatschappij gericht op mannelijke waarden. Het onderwijs is uiteindelijk een heel conservatieve factor. Wij maken leerlingen die moeten passen in een maatschappijbeeld. Wij praten meisjes masculiene waarden aan. Die normering stelt een groot probleem.

ME: Het wordt duidelijk gesteld in een aantal artikels: aan wetenschappen, biologie, wiskunde wordt door de samenleving veel meer waardering gehecht. Het blijkt overigens dat in de Scandinavische landen de waardering voor de zogenaamde typisch vrouwelijke waarden heel wat hoger ligt dan in Frankrijk of Duitsland. Volgens mij moet men afstappen van het hoger-lager model en evolueren naar een yin-yang model: harmonie in plaats van hiërarchie tussen masculiene en feminiene waarden. Er zijn verschillen en die moet men durven onderkennen. Niet om de vrouwen 'op hun plaats' te houden, maar om wederzijds respect af te dwingen. Men mag de emancipatiedachte niet richten op gelijk worden aan de man maar wel op gelijke waardering.

EvA: Daar ga ik mee akkoord: wij zijn niet gelijk. De vrouwen niet tegenover de mannen, maar ook niet binnen hetzelfde geslacht. Met bepaalde vrou-

wen wens ik mij zelfs niet te identificeren. Het gaat uitsluitend om gelijkwaardigheid. De verschillen moeten op elkaar afgestemd worden.

ME: Wordt dit model in het onderwijs wel voldoende voor ogen gehouden? Nu worden ook de meisjes opgeleid tot betaalde loonarbeid, tot slagen in het beroep. Niemand wordt nog voorbereid op het zorgende aspect. Dat is verkeerd. Zowel jongens als meisjes moeten hiermee vertrouwd gemaakt worden.

KvH: *Recente sensibiliseringscampagnes richten zich in de eerste plaats tot meisjes: kies een andere studierichting, niet de zachte sector. Moet een dergelijke campagne niet in de omgekeerde zin geformuleerd worden, met een positieve waardering voor de zogenaamde vrouwelijke waarden?*

OD: We mogen toch de realiteit van de maatschappij niet over het hoofd zien. Ook op het gebied van betaling is er een groot verschil tussen de verzorgende en de producerende sector. Als leerkracht kan je daar niet tegen opboksen. Met een ingenieursdiploma in een bedrijf verdien je veel meer dan als je b.v. in het onderwijs stapt. Je mag de leerlingen stimuleren hun eigen talenten te ontwikkelen, de realiteit van de latere verdiensten heeft heel wat meer invloed.

RW: Het onderwijs kan wel impulsen geven maar kan niets veranderen tegen de visie van de maatschappij in. Als leerkracht kan je niet zomaar de samenleving bijstellen. Er zijn een aantal componenten die meespelen: b.v. de ouders. Ouders die nu hun kinderen naar gesegregeerde scholen sturen, vinden het prachtig als hun dochter op achttien jaar in het hoekje zit, haar mond houdt, zit te wachten tot het vriendje komt, eigenlijk wel een job heeft maar in feite uitkijkt naar een dokter of een ingenieur. Die vinden dat ideaal.

EvA: Inderdaad, het begint bij ouders die rolbestendig werken, in bepaalde soorten onderwijs wordt dat nog eens bevestigd.

RW: Je mag nu nog meisjes tot hun achttiende samenhouden, het hoger onderwijs is gemengd. De confrontatie komt er toch.

EvA: Het is juist van belang dat ze gewapend zijn voor die confrontatie en een aantal dingen in de contacten als normaal gaan beschouwen.

ME: Heeft dit alles ook niet veel te maken met relatiebekwaamheid? Wordt die op school genoeg beklemtoond?

EvA: Dit aspect wordt inderdaad te veel verwaarloosd, ook in de opleiding.

RW: Is er één intelligentie-onderzoek dat hierop inspeelt?

ME: Ook in richtingen waar relatiebekwaamheid heel belangrijk is, wordt er weinig rekening mee gehouden. Vooral dan bij de evaluatie. Een tekort voor wiskunde is rampzalig maar aan het kunnen omgaan met mensen wordt geen aandacht geschonken. Komt dit wel voldoende aan bod in de lerarenopleiding?

KvH: *Je kan niet meteen zeggen dat daar speciale aandacht aan besteed wordt. Rond sekserollenstereotiepen wordt wel meer gewerkt. Je merkt dat ook in sommige handboeken: daar doet vader al eens de vaat.*

EvA: In Scandinavië heeft men in handboeken eens systematisch de hij-vorm door de zij-vorm vervangen.

ME: In Nederland heeft men ernaar gestreefd in de basisvorming ook het vak verzorging te integreren. Op dat moment kan het een zekere waardering krijgen.

EvA: Ik wil noch breien, noch technologische problemen oplossen. Als je verzorging als vak aanbiedt, laat je geen keuze.

KvH: *Mij lijkt het dat je het ook moeilijk in één vak kan onderbrengen. Is het niet aan de individuele leerkracht om aspecten van relatiebekwaamheid in de lessen in de aanpak aan te wenden?*

RW: Ik vind dat dat zou moeten. Het is mijn ervaring dat wij daar, onbewust, veel te weinig mee bezig zijn. Een paar weken geleden heb ik de kans gehad een aantal leerkrachten in spe een paar lessen te zien geven. Ik heb toen nagegaan aan wie de vragen gesteld werden. Over 16 lessen werden 184 valabele vragen gesteld, in gemengde klassen met een ongeveer evenredige verdeling van de geslachten. De jongens antwoordden 130 keer tegenover 54 antwoorden van meisjes. Het gaat hierbij om spontaan antwoorden maar ook om respons na door de lesgever te zijn aangeduid. Ook als het een vrouwelijke leerkracht is, gaan jongens vlugger antwoorden. Als het gaat om reproductieve vragen, dan gaan die meestal naar de meisjes.

JV: Ik constateer ook dat jongens vlugger antwoorden of minder bang zijn om foutieve antwoorden te geven.

ME: Durven de meisjes even goed aan het woord komen als de jongens?

JV: Zeker, soms zelfs meer. Er zitten kerels tussen die ik een heel jaar niet hoor.

RW: Ik weet ook niet of het iets met durf te maken heeft. Ik heb klassen waarvan ik bij bepaalde vragen weet dat sommige meisjes het antwoord kennen. Jongens laten zich enkel liever opmerken. Met vragen hou je natuurlijk de groep in de hand.

ME: Dat is het juist: men laat de jongens antwoorden omdat ze geen keet zouden schoppen.

RW: Misschien wel, maar ondertussen doe je het toch maar.

EvA: Het is een vicieuze cirkel: ze laten zich opmerken en ze krijgen alle aandacht.

ME: Niet alleen in de klas maar ook in de samenleving ondervind je veel meer hinder van de gedragsproblemen, het bravouregedrag van jongens. Hoe kan je als leerkracht die moeilijkheden opvangen? Voor het beroepsopleiding vind ik dit wel een essentiële vraag.

JV: Ik heb het moeilijk met het maken van categorieën: ik heb in mijn klas meisjes die de macho uithangen, die er jongens op de speelplaats zouden van langs geven. In beide categorieën tref je extremen aan die in de andere categorie zouden thuishoren. Ik geloof niet in die verdeling.

KvH: *Het is interessant om na te gaan hoe jongens op stress reageren. De maatschappij creëerde het beeld van de hysterische vrouw, terwijl stress bij mannen zich uit in agressiviteit en probleemgedrag. Vermits hier altijd al*

een breuk geweest is, denk ik dat de gevoelens innerlijk anders verwerkt worden. Op welke manier pak je zo iets aan?

EvA: Je moet assertief zijn. Een aantal leerkrachten hebben het daar moeilijk mee. Dat is dan uiteraard een persoonlijkheidsprobleem van de leraar, man of vrouw. Wie met die leeftijdsgroep onvoldoende assertief is, wordt na een week weggepest.

RW: Er is een lerarenstrategie die altijd werkt: wanneer je met de stoere belhamel persoonlijk contact kan krijgen, zodat hij je niet meer, beschermd door de groep, als instituut leraar kan aanvallen, dan kan je dit in de klas toch wel oplossen. Dit neemt niet weg dat ze in de samenleving voor heel wat problemen kunnen zorgen.

ME: Alles wat ze zien op tv heeft met macho-gedrag, agressiviteit te maken. Dat is het model wat zij in hun vrije tijd voorgeschoteld krijgen.

RW: Kan (mag) het onderwijs in een maatschappij die zo beheerst wordt door de media en door alle mogelijke vooroordelen, daar lijnrecht tegen ingaan?

JV: Er is geen sprake van lijnrecht tegen ingaan, het is meer een kwestie van bijschaven. Het is iets wat uit alle leerkrachten zal moeten komen.

KvH: Eigenlijk zijn we heel stereotiep aan het praten over jongens en macho-gedrag. Eliane wil de jongens aanpakken met assertief gedrag, dus eigenlijk op dezelfde manier. Wat doe je met die jongens en meisjes die in de klas geen agressief gedrag vertonen maar blijkbaar op een andere manier hun stress afreageren.

EvA: De eerste veertien dagen van het schooljaar zijn een beetje een 'neutralisatieperiode'. Je moet aantonen dat je aan een klasgebeuren werkt en dat extreem gedrag daarin geen plaats heeft. Je moet er tegenover stellen dat je lessen de moeite waard zijn om er aandacht voor op te brengen. Als je hen niets kan aanbieden, ben je geen stap verder.

RW: Als je het opvallende, extreme gedrag kan neutraliseren, en je hebt een gemengde groep die op een rustige manier met elkaar kan omgaan, dan verdwijnen heel veel van die jongens-meisjes vooroordelen vanzelf. Als ik kijk naar klassen in de hoogste graad, dan vermoed ik dat er maar heel weinig stereotypen overeind blijven.

ME: De moeilijke leerlingen zijn op dat moment al uitgerangeerd. Die komen in het beroepsonderwijs terecht. En met wie men in het katholiek onderwijs geen weg weet, gaat dan maar naar het stedelijk onderwijs.

OD: Ik had willen vragen of leerkrachten in gemengde scholen vaststellen dat bij taken, toetsen of examens jongens een andere aanpak hebben dan meisjes. Ook al is het resultaat hetzelfde, soms vind ik dat een bepaalde leerlinge een 'mannelijke' manier van aanpakken heeft. Ik kan dit echter niet definiëren. Ik merk echter dat zij meteen naar de kern gaan; er is geen woord te veel of te weinig.

EvA: Dat is ons nog niet opgevallen. Wat niet wil zeggen dat het niet kan. Is dat echter niet veeleer een vooroordeel? Waarom is het een 'mannelijke' vorm van redeneren wanneer men meteen tot de kern doordringt?

ME: Daarover las ik iets bij MOIR & JESSEL Vrouwen moeten met veel meer dingen tegelijk rekening houden dan mannen. Zij analyseren veel meer.

KvH: Dat wordt ook gezegd van vrouwelijke bedrijfsleiders. Zij zijn in staat met veel meer aspecten van het bedrijf, en ook met emotionele en persoonlijke zaken rekening te houden.

BV: Recent leerpsychologisch onderzoek³ heeft aangetoond dat meisjes en jongens een verschillende denkmethode zouden hebben, waarbij de meisjes de problemen in hun geheel aanpakken (predikatieve methode) en de jongens meer stap per stap werken (functionele methode). Naar resultaten toe zijn beide methoden gelijkwaardig.

EvA: Het is wel leuk die conclusie te horen: de aanpak verschilt maar de resultaten zijn gelijk.

RW: Het is gevaarlijk de uitleg enkel in de hersenen te gaan zoeken. Dan bekruipt je het gevoel dat je niets kan veranderen. Terwijl je veel zaken die biologisch bepaald zijn, kan overwinnen.

KvH: Je kan inderdaad bepaalde mechanismen, vooroordelen veranderen. Welke conclusies kunnen we nu trekken ten opzichte van het onderwijs?

OD: Geen gesegregeerde scholen meer.

RW: Inderdaad, gesegregeerd onderwijs bevestigt en versterkt de bestaande beeldvorming en het rollenpatroon, niet alleen voor meisjes maar ook voor jongens.

ME: Gemengd heeft veel graden: een klas carrosserie met één meisje, is niet gemengd. Bovendien vind ik dat de jongens goeie leerkrachten nodig hebben, goeie mannelijke leerkrachten. Nu is het vaak zo dat het vrouwen zijn. Ook het lerarenkorps moet goed gemengd zijn. De jongens moeten zien dat ook een man zacht en beleefd kan zijn en met iedereen rekening kan houden.

RW: Dat is inderdaad uitermate belangrijk. Er moet een echt mannelijk voorbeeld, een identificatie gecreëerd worden waaruit blijkt dat man-zijn niet inhoudt zich afzetten tegen vrouwen. Er moeten voorbeelden zijn van mannen die zich niet macho gedragen, van vrouwen die zich niet onderdanig gedragen. Wij moeten ons in het onderwijs bewust zijn van de depreciatie van vrouwelijke waarden. Als je als leerkracht zelf een zeer traditionele vent bent, of als vrouw een grijze muis, dan verandert er ook niets. Je moet je op de eerste plaats van het probleem bewust zijn. Om terug te keren naar het beperkt onderzoekje dat ik bij die toekomstige leerkrachten verricht heb: achteraf beseffen zij niet, of geloven zij zelfs niet, dat ze bij het toewijzen van hun vragen jongens meer aan bod laten komen.

ME: Op school constateer ik dat bepaalde leerkrachten, meer dan anderen, jongens veel meer toelaten. Ik erger mij daar aan. Van jongens ziet men door de vingers dat ze bij wijze van spreken de toiletten afbreken. Wanneer ik mijn ongenoegen daarover uit, reageren nogal wat collega's met: 'die vrouwen... ze zijn weer bezig'.

EvA: Dat is terugkeren naar het vooroordeel: de mannen mogen zich manifesteren.

KvH: *Is er eigenlijk wel een mogelijkheid om op school consequent roldoorbrekend te werken?*

RW: Ja, als de leerkrachten zelf bewust zijn van wat 'roldoorbrekend' inhoudt.

ME: In de lerarenopleiding moet men er ook veel meer aandacht aan besteden. In mijn opleiding lag de klemtoon op didactiek en hoe je je klasagenda moest invullen. Maar hoe je omgaat met groepen, heb ik nadien moeten leren. In de lerarenopleiding zouden sociale vaardigheden van groot belang moeten zijn. Hoe werk je met groepen die alsmat heterogener en groter worden?

OD: Ik vind het te laat om te wachten tot aan de lerarenopleiding om mensen vertrouwd te maken met groepsdynamica. Zoiets moet geleidelijk aan, vanaf het basisonderwijs al, bijgebracht worden, en moet liefst niet in een apart vak gegoten worden.

ME: Juist. Voor basisbeginselen, zoals in een discussie leren luisteren en iedereen aan het woord laten komen, moet men in ieder vak oog hebben.

EvA: Dan kom je natuurlijk bij een ander probleem. Probeer dat maar eens met een klas van dertig leerlingen. Er zou meer reflectie moeten zijn. Het constant zelf nadenken op de eigen interactie, de eigen aanpak. Een namiddag als deze, met uitwisseling van ervaringen, is toch heel verrijkend.

RW: Dat reflecteren vind ik wel een belangrijk punt. Mochten wij onszelf als leerkracht aan het werk zien, dan denk ik dat wij toch heel wat zaken zouden bijleren en bijschaven. Uiteraard zijn er ook leerkrachten die er karakterieel helemaal niet voor geschikt zijn.

KvH: *Je komt natuurlijk op een delicaat terrein. Wie gaat in de lerarenopleiding bepalen of iemand geschikt is om les te geven, of die goed met groepen kan omgaan, een goede collega kan zijn. We stellen weer eens heel hoge eisen aan de leerkrachten. Moeten we niet meer oog hebben voor de realiteit?*

ME: Ik ben heel benieuwd naar de resultaten van projecten als 'Leefsleutels'. Ik hoor dat daar gewerkt wordt rond sociale vaardigheden. In het traditioneel onderwijs wordt dit aspect toch volledig onderschat. Enkel in de vakken moraal en godsdienst durft men nu al eens evalueren of de leerlingen met elkaar kunnen omgaan. Het is pas als het een afzonderlijk vak wordt, dat het de nodige waardering zal krijgen. Natuurlijk stelt zich dan de vraag wie dat vak moet geven, niemand is ervoor opgeleid.

OD: Ik kan daarin niet volgen. Op den duur eindig je met twintig vakken.

RW: Inderdaad, maar het is toch een heel belangrijk onderdeel. Als je merkt hoezeer sommige vakken volzitten met encyclopedische kennis, dan gaat toch wel veel kostbare tijd verloren.

OD: Precies, maar sociale vaardigheden moeten in elk vak aan bod kunnen komen.

EvA: Akkoord, maar als je het niet als een vak programmeert, zit je wel met de moeilijkheid dat het door een aantal mensen zal ingevuld worden en door anderen weer niet. Je loopt het gevaar te veel te laten afhangen van de persoonlijke interesse en motivatie van de afzonderlijke leerkracht.

KvH: *Kan nascholing geen oplossing bieden? Als je zoals hier met een aantal collega's voor twee uur kan praten, veronderstel ik dat toch wel één en ander blijft hangen.*

RW: Op voorwaarde dat op die nascholingsnamiddagen gelegenheid is om met collega's van gedachten te wisselen. Vaak is dat niet het geval: een specialist komt een uiteenzetting geven en daarmee is de kous af. Dergelijke aanpak levert niets op.

EvA: Je kan de parallel trekken met de klaspraktijk. Vaak blijven de leerkrachten daar in een docerende vorm steken. Dat is natuurlijk een veiligheid. Ze verbergen zich achter doceren en een encyclopedische kennis. Als je interactief wil werken, vergt dat veel meer van een leerkracht.

KvH: *Nog veel werk op de plank, zo te zien.*

Bart VANDECASTEELE

RUG – Vakgroep Opleiding en Nascholing
Leraren
Sint-Pietersplein 5
9000 Gent

NOTEN

¹ In naam van de redactie van Welwijs wil ik de deelnemers oprecht bedanken voor hun constructieve medewerking.

² Het gaat om volgende artikels, alle uit *Welwijs*:
HURRELMANN, K., "Meisjes zijn gevoeliger en kijken kritischer naar zichzelf dan jongens", 3 (1992) nr. 4.

FRANS, E., "Eiland in de mist", 4 (1994) nr. 1
DE BIE, M., "Meisjes apart gezet. Over de zinvolheid en tegelijk onnutigheid van de specifieke aandacht voor meisjesemancipatie", 4 (1993) nr. 2

EYKERMAN, M., "Over verschillen tussen mannen en vrouwen. Welke waardering krijgen maskulie en feminiene waarden?", 4 (1993) nr. 3.

³ SCHWANK (1990), geciteerd in KINSKI, I., "Mädchen und Mathematikunterricht", in: *Didaktik der Mathematik*, (1993) nr. 3, pp. 161-181.

In het laatste nummer van Politieke en sociale vorming (februari 1994), staat een bespreking van Tjonge, tjonge. Daar zorg ik voor. Lespakket over jongens en zorgzelfstandigheid. Dit is een uitgebreid pakket materiaal voor leerkrachten en leerlingen over alles wat te maken heeft met zorgen voor jezelf en anderen. Het project legt de nadruk op roluitbreiding en spreekt met name jongens aan met het argument van eerlijk delen: samen zorgen voor inkomen en huishouden. Het materiaal is geschikt voor onderwijs- en welzijnsinstellingen en richt zich op de leeftijdsgroep van 12 tot 18 jaar. Het project omvat zo'n scala aan methodieken en werkvormen dat de docent of begeleider voor elke doelgroep een aangepast aanbod kan samenstellen. Het pakket kost f 135 (met videoband) en kan besteld worden bij Spectrum, Boulevard Heuvelink 2, NL-6828 KP Arnhem, tel.: +85 59 85 00.

OVER HET HERNIEUWDE PMS-PROFIEL EN DE OPSPORING VAN KANSBELEMMERDE KLEUTERS

Algemene situering

Van heel verschillende zijden worden steeds weer heel verschillende verwachtingen ten aanzien van de PMS-werking uitgedrukt. Leerlingen, ouders en ouderverenigingen, leerkrachten, schooldirecties, verantwoordelijken voor onderwijsbeleid, universitaire diensten, welzijnsinstellingen, het bedrijfsleven,... allemaal hebben ze te kennen gegeven waar de PMS-centra hun prioriteiten zouden moeten leggen.

Een objectieve waarnemer zal vaststellen dat die uitgedrukte verwachtingen vaak tegenstrijdig zijn. Een voorbeeld: ouders bepleiten een van de school onafhankelijke PMS-werking voor wie het schoolgaande kind de eerste cliënt is. Daartegenover staat de visie dat niet het kind maar de leerkrachten de eerste cliënten van de PMS-centra zouden moeten zijn¹. Vele van de verwachtingen verwoorden vaak de verlangens van één specifieke groep. Men merkt dat deze groepen geneigd zijn om de PMS-werking te beoordelen in functie van de eigen specifieke verwachtingen.

Er is met andere woorden onduidelijkheid aan de vraagzijde. Er is dus nood aan een consensus rond een meer uniforme beeldvorming betreffende de PMS-dienstverlening. Nog concreter: er is nood aan een meer herkenbaar PMS-profiel.

Naar een nieuw profiel

Deze nood werd ook in eigen PMS-middens aangevoeld. Reeds in 1985 werden de eerste initiatieven genomen met het oog op het realiseren van een nieuw PMS-profiel.

Nadat elk net eerst intern een eigen weg bewandelde, is men er binnen de VLOR in geslaagd om over de netten heen een consensus te bereiken over een gemeenschappelijke tekst van PMS-profilerings².

Hoe waardevol dit VLOR-advies ook is, de wijze van formulering wekt niet meteen de indruk dat er veel gesnoeid werd in het te uitgebreide takenpakket. Het was dan ook niet helemaal onverwacht dat de Vlaamse minister van onderwijs vroeg om duidelijker keuzes te maken bij de afbakening van taken en doelgroepen.

Om die reden vinden we het nuttig nader in te gaan op het profielvoorstel van de PMS-centra van het Gemeenschapsonderwijs³.

Dit voorstel, waarvan de krachtlijnen overeenstemmen met het VLOR-advies, heeft het voordeel dat de klemtonen en prioriteiten zowel beknopter als duidelijker worden afgebakend, wat ook de vraag van de minister was. Bovendien steunt deze tekst op een heus wetenschappelijk onderzoek⁴, waaraan bovendien is deelgenomen door een ruim panel van deskundigen en betrokkenen buiten de PMS-sector zelf. Ook wat dit laatste betreft, beantwoordt het AGRO-voorstel dus aan de vraag van de minister.

We wagen dan ook een oproep aan alle netten: is het niet mogelijk de rangen te sluiten achter déze ARGO profieltekst?

De profiel-aanpak in de PMS-centra van het Gemeenschapsonderwijs

Aanpak op korte termijn

In overleg met de V.U.B. werd een onderzoeksscenario opgebouwd dat uit vier logisch op elkaar aansluitende onderzoeksfasen bestond.

Het vertrekpunt of de onderbouw bestond uit een verkennend onderzoek (eigenlijk ook een nodenverkenning) bij de eerstbetrokkenen, nl. bij de PMS-medewerkers zelf. De grootschalige *enquête* werd door meer dan 73% van de personeelsleden beantwoord⁵. In een tweede fase werd een studie uitgevoerd naar de *Historiek van PMS-begeleiding* in ons land. Het doel was om de huidige algemene PMS-situatie, zoals omschreven in de eerste onderzoeksfase, in een historische context te plaatsen en te reveleren hoe de PMS-werking doorheen de geschiedenis tot de huidige toestand gegroeid is⁶.

Vanuit al die gegevens werd in een derde fase een *Delphi*-onderzoek uitgevoerd met medewerking van een ruim forum van cliënten van de PMS-centra (leerkrachten, schooldirecties, ouders, leerlingen, universitaire studiediensten, verantwoordelijken voor onderwijsbeleid, vakbonden, instellingen hoger onderwijs, andere hulpverleningsdiensten, artsen, bedrijfsleven,...)⁷.

Dit *Delphi*-onderzoek leidde tot consensus met betrekking tot een toekomstig PMS-profiel dat zowel wenselijk als haalbaar geacht werd.

In een vierde en laatste onderzoeksfase werd door de V.U.B. in samenwerking met een deskundig panel van beleidsverantwoordelijken, een *Stratman*-analyse uitgevoerd⁸.

Hierbij werd het profielvoorstel (zie *Delphi*) omgezet in mogelijke beleidsscenario's die het beleid kan volgen om het hernieuwde profiel ook daadwerkelijk te implementeren. Het beste scenario stelde een aantal maatregelen voor die eveneens zijn terug te vinden in het VLOR-advies⁹.

Op basis van dit onderzoek stelde de PMS-Raad (ARGO) een profieltekst op die respectievelijk de filosofie, de prioritaire doelgroepen en de prioritaire taken van de PMS-centra omschrijft. De Centrale Raad keurde deze tekst goed als onderhandelingsbasis voor de ARGO-vertegenwoordigers binnen de VLOR-werkgroep.

De PMS-medewerkers, bij de totstandkoming van het hernieuwde profiel reeds in ruime mate betrokken tijdens de eerste en derde onderzoeksfasen, kregen de gelegenheid met dit uiteindelijk profielvoorstel kennis te maken. Dit gebeurde tijdens druk bijgewoende studiedagen op het PMS-Vormingscentrum. Algemeen werd het profielvoorstel door hen aanvaard als zijnde haalbaar in de praktijk.

Bij een eerste lezing ogen de vier weerhouden begeleidingsdomeinen - studie- en beroepskeuze, leren en studeren, sociaal-emotionele ontwikkeling en medisch schooltoezichtgezondheidsopvoeding - nog als een breed takenpakket. Dit is de resultante van een vaststelling die in elke onderzoeksfase aan bod kwam: de vaststelling dat inderdaad heel wat van de PMS-centra verwacht wordt, en dat vele taken door de diverse participanten als even belangrijk beschouwd worden. Toch werd het voorstel haalbaar bevonden omdat binnen de begeleidingsdomeinen de doelgroepen telkens duidelijk afgebakend werden. Het is vooral op dit punt dat een 'besparing' in de veelheid van opdrachten gerealiseerd werd. *Naar ons aanvoelen was het een gezonde keuze (aangebracht door het Delphi-panel) om de profilering te realiseren via een eerder matige inperking van het takenpakket, maar dan gekoppeld aan een duidelijk aflijnen van de prioritaire doelgroepen van de PMS-hulpverlening.*

De aanpak op langere termijn

Naast de korte termijn-benadering (zijnde het hierboven beschreven onderzoek), werd als lange termijn-benadering voor de profilering geopteerd voor IKZ (integrale kwaliteitszorg). IKZ is een filosofie, een strategie zo men wil, 'die erop gericht is om een organisatie zo efficiënt mogelijk te laten functioneren, met de bedoeling de kwaliteit van de aangeboden producten en diensten te verhogen'¹⁰.

Het is de bedoeling om via IKZ het nieuwe PMS-profiel te implementeren en dynamisch te houden. Wanneer men vernieuwing in een organisatie wil brengen, is het van belang niet alleen het WAT, maar ook het HOE van deze vernieuwing te omschrijven. De betrokkenen moeten enerzijds geïnformeerd worden over de doelstellingen binnen het nieuwe PMS-profiel, maar anderzijds moeten deze doelstellingen ook omgezet worden in procedures die aan de kwaliteitsvereisten voldoen. Alle PMS-processen moeten geanalyseerd worden en beheersbaar gemaakt, via het introduceren van evaluatietechnieken. Het is wenselijk dat de PMS-medewerkers zelf, deze processen analyseren en procedures uitschrijven. Zij weten best hoe het werk moet verlopen om kwaliteit te leveren. Deze procedures moeten vastgelegd en regelmatig gereviseerd worden.

Om het nieuwe profiel dynamisch te houden, moeten de PMS-doelstellingen en -procedures aangepast worden aan de evoluerende noden. Dit kan gebeuren via systematisch marktonderzoek, de werking van kwaliteitsverbeteringsteams, het inventariseren en het analyseren van de problemen in de PMS-werking.

Om een blijvende kwaliteit te waarborgen, heeft een organisatie een systeem nodig dat aan een aantal eisen voldoet. Deze eisen staan omschreven in de ISO-normen. ISO staat voor "International Organisation for Standardisation". Deze organisatie vaardigt internationale produkt- en systeemnormen uit, met het doel een aantal eisen waaraan produkten en systemen moeten voldoen te standaardiseren. We kennen allen het formaat A4 als voorbeeld van een internationale produktnorm. Ook in verband met het beleid van organisatie heeft men normen uitgevaardigd. De reeks 9001 tot 9004 zijn systeemnormen; zij bevatten de eisen waaraan een organisatie moet voldoen om kwaliteit te kunnen leveren.

Voor de PMS-sector is de norm 9001 de meest aangewezen norm. Bovendien werden er richtlijnen voor de dienstverlening omschreven in de richtlijnen 9004-2.

De aanpak op korte termijn komt tegemoet aan de eisen van deze norm. Bij de uitwerking van de Stratman-maatregelen, wordt erop toegezien dat ook de andere eisen van de norm gerespecteerd worden.

Opsporing van kansbelemmerde kleuters

Waarover gaat het ?

Het valt buiten het bestek van dit artikel om nader in te gaan op de resultaten van de vermelde onderzoeksfases of op de inhoud van het profielvoorstel. Toch moet vermeld worden dat zowel de profieltekst van ARGO als deze van het CSBO en het VLOR-advies, telkens benadrukken dat *kansbelemmerde jongeren* in ons onderwijs, een prioritaire doelgroep van de PMS-centra horen te zijn. Dit bevestigt dat algemeen maatschappelijk een sterk toegenomen belangstelling voor de problematiek van de kansarmoede en maatschappelijke kwetsbaarheid kan vastgesteld worden.

Ook naar de PMS-centra toe werden signalen uitgezonden om voor deze groep jongeren speciale acties te ontwikkelen, bevestigd in de profielvoorstellen.

Eens deze consensus bereikt, zijn de eerste praktische vragen natuurlijk: 'wie of wat is kansarm, kansbelemmerd, maatschappelijk kwetsbaar?', en vooral: 'hoe spoor je deze kinderen op?'

Een groep maatschappelijk werkers uit de PMS-centra van het Gemeenschapsonderwijs zette zich rond de tafel om vooral op deze laatste vraag een gepast antwoord te zoeken. Zowel uit ervaring als uit een enquête bleek immers dat de PMS-medewerkers behoefte hadden aan een geschikt werkinstrument dat zou toelaten om deze groep jongeren op een *systematische* wijze op te sporen.

De groep schaarde zich eerst achter een definiëring van het begrip 'maatschappelijk kwetsbaar' en opteerde voor de omschrijving zoals geformuleerd door dr. N. VETTENBURG: "De bevolkingsgroep die weinig of geen voordeel haalt uit de (contacten met) maatschappelijke instellingen, en er vooral de negatieve, sanctionerende gevolgen van ondervindt"¹¹.

Hoe ging de groep te werk ?

De groep maatschappelijk werkers opteerde voor het 10-stappenplan, dat binnen IKZ (Integrale Kwaliteitszorg) gehanteerd wordt voor een kwaliteitsverbeteringsproject. De groep doopte zichzelf om tot 'kwaliteitskring ATLAS'. Het '10-stappenplan' vormde een concreet houvast om de uitdaging waarvoor wij ons gesteld hadden, op een systematische manier aan te pakken¹².

In een eerste fase werd een werkwijze ontwikkeld om de opsporing van kansbelemmerde kleuters uit te voeren.

In een tweede fase werd een instrument ontwikkeld, dat de basis vormt van de uitgewerkte werkwijze.

Dit alles gebeurde stapsgewijze, op basis van ervaring, literatuurstudie en bevraging bij collega's en kleuterleidsters.

In een derde fase werd de aldus ontwikkelde werkwijze en instrument op beperkte schaal getoetst, nl. in het eigen PMS-werkgebied van de groepsleden, en op basis hiervan aangepast.

In een vierde fase werd de procedure op ruimere schaal toegepast (nl. in 28 Gemeenschaps-PMS-centra), en ten slotte op basis van de gezamenlijke ervaringen en evaluaties op punt gesteld.

Nadien werd het instrument aan beleidsverantwoordelijken voorgesteld en tijdens een studiedag eveneens aan alle PMS-maatschappelijk werkers (Gemeenschapsonderwijs).

Korte beschrijving van het screening-instrument

Het hoofdbestanddeel van het screening-instrument bestaat uit een checklist van 25 items, verdeeld over 8 clusters (onder meer fysieke ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling, socio-affectieve ontwikkeling). De checklist wordt ingevuld door de kleuterleidster (3^o kleuterklas), na een voorafgaandelijk gesprek met de maatschappelijk werker.

Nadat de checklist werd terugbezorgd, registreert de maatschappelijk werker de mogelijke problemen, waarna een nieuwe bespreking met de kleuterleidster volgt en afspraken gemaakt worden met betrekking tot de opvolging.

Enkele evaluatiegegevens

Aan de definitieve versie van het screening-instrument ging een dubbele evaluatie vooraf.

In de experimentele fase vond een beperktere evaluatie plaats, op basis van volgende cijfers:

- een screening die was uitgevoerd over 244 kleuters;
- uitgevoerd en geëvalueerd door 18 kleuterleiders;
- en geëvalueerd door 14 medewerkende PMS-leden van de verschillende disciplines.

Dit leidde tot een eerste bijstelling van het instrument, dat vervolgens ter toepassing en evaluatie werd voorgelegd aan een uitgebreidere groep van 41 PMS-medewerkers uit 28 PMS-centra van het Gemeenschapsonderwijs.

Uit deze tweede evaluatie met de uitgebreide groep maatschappelijk werkers die het instrument toepasten, blijkt onder meer:

- deze screening is efficiënt: de kansbelemmerde kleuters worden inderdaad opgespoord;
- deze wijze van screening is tijdbesparend in vergelijking met het gebruik van de traditionele familiale vragenlijst. (Overigens wordt de familiale vragenlijst in de 3^o kleuterklas overbodig indien men deze screening gebruikt);
- alle items zijn voor de kleuterleiders duidelijk (eenduidige interpretaties);
- de kleuterleiders staan positief tegenover deze screening ("gemakkelijk in te vullen", "enkel aankruisen = weinig papierwerk");
- deze screening is een doeltreffend instrument om een beeld van de klas te krijgen én om die kinderen te selecteren voor wie verdere actie nodig is.

Waaruit bestaat het screening-materiaal?

We benadrukken dat het hier ontwikkelde screening-instrument géén nieuwe "test" is met genormeerde T-scores.

Het gaat om een werkproces dat bestaat uit zeven opeenvolgende stappen, gaande van het eenvoudig kopiëren van de checklist in het nodige aantal exemplaren tot de nabespreking met de kleuterleidster.

Wie het screening-materiaal wenst te bestellen, ontvangt een bundel met volgende inhoud:

- een leidraad voor de maatschappelijk werker ter voorbereiding van het introductiegesprek met de

kleuterleidster (o.a.: definitie van 'maatschappelijk kwetsbaar'; doel van de screening; welke afspraken maken, enz.);

- de eigenlijke checklist;
- een beschrijving van de werkinstructies: een zeer concreet overzicht van de verschillende stappen die de maatschappelijk werker zet bij het hanteren van deze screening (een soort 'gebruiksaanwijzing');
- dezelfde werkinstructies onder vorm van een flowchart;
- een verklaring van alle items uit de checklist ten behoeve van de kleuterleidster;
- een registratiedocument voor de maatschappelijk werker.

Hoe te bekomen?

Het screening-materiaal kan bekomen worden door een schriftelijke aanvraag te richten tot:

Vormingscentrum voor de PMS-centra Gemeenschapsonderwijs

Zavelputstraat 20

1000 Brussel.

Voor aanvragen buiten de PMS-centra van het Gemeenschapsonderwijs bedraagt de kostprijs 250,- BF (portkosten inbegrepen), te storten op rekeningnummer 068-2142484-72 van het PMS-Vormingscentrum, met vermelding "Screening 3K"

Patrick SACRE en Anita FAUCOMPRET

Namens de leden van de kwaliteitskring ATLAS:

M. Doms, A. Faucompret, J. Meyermans, J. Radoes, P. Sacré, R. Thys, C. Tuts, C. Vanderhaegen.

NOTEN

- ¹ Zie b.v. STANDAERT R., Eindtermen en leerlingbegeleiding, *Welwijs*, 1993, 4.
- ² VLOR, *Cahier 2. Naar een duidelijker profiel voor de PMS-centra*, Brussel, 19.1.1993.
- ³ PMS-Raad, *Krachtlijnen van het profiel van de PMS-centra van het Gemeenschapsonderwijs*, ARGO, Brussel, juni 1992.
- ⁴ Uitgevoerd in samenwerking met het PMS-Vormingscentrum en de V.U.B., Research- en Onderwijseenheid Vrije Tijd, Toekomst en Beleidsplanning (dienst van Prof. BOLLAERT L.), afdeling Policy Consulting Services; wetenschappelijk team: CORIJN E., KENIS D., STOFFEN M.
- ⁵ SACRE P., Naar een nieuw profiel voor de PMS-centra. Onderzoeksfase 1: Resultaten van de Enquête PMS-directies en technische personeelsleden, *PMS-Leven Plus*, nr. 92-2 (3 dln), PMS-Vormingscentrum, Brussel, 1992.
- ⁶ SACRE P., *Historiek van de PMS-centra. Een bijdrage tot de studie van de PMS-begeleiding in België.*, VUBPRESS, Brussel, 1993 (454 p.).
- ⁷ STOFFEN M., *Naar een nieuw profiel voor de Gemeenschaps-PMS-centra. Delphi-onderzoek.*, niet gepubliceerd rapport, V.U.B., afdeling Vrije Tijd, Toekomst en Beleidsplanning, Brussel, 1992.
- ⁸ CORIJN E., KENIS D., *Een nieuw profiel voor de Gemeenschaps-PMS-centra realiseren. Een Stratman-analyse*, niet gepubliceerd rapport, V.U.B., afdeling Vrije Tijd, Toekomst en Beleidsplanning, Brussel, 1992.
- ⁹ VLOR-Cahier 2, op. cit., p. 15-19.
- ¹⁰ FAUCOMPRET A., *Integrale kwaliteitszorg voor PMS-medewerkers*, PMS-Vormingscentrum, Brussel, 1993.
- ¹¹ Deze definitie is gesteund op sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Zie VETTENBURG N. en WALGRAVE L., *School en probleemgedrag*, K.U.L., Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, mei 1988.
- ¹² Meer informatie over dit stappenplan is opgenomen bij het screening materiaal (zie verder).

FILMGEWELD: EEN NIEUWE ZONDEBOK?

De laatste maanden gaven voldoende aanleiding om stil te staan bij het thema van kinderen en filmgeweld. In de zaak Bulger werd een peuter vermoord door twee jonge kinderen. Nadat allerlei deskundigen geen duidelijk antwoord konden leveren op de vraag hoe deze jongens tot hun gruweldaden gekomen waren, werd bijna met een zucht van opluchting het antwoord gevonden: enkele weken voor de moord zagen de kinderen een horrorfilm, *Child Play III*. De bezorgdheid rond de impact van televisiegeweld stond plots in het centrum van de belangstelling, hoewel al vele jaren geijverd wordt voor een verbeterde wetgeving. Niet alleen dergelijke spectaculaire zaken trekken de aandacht. Kan het wel dat kinderen in een nieuwsuitzending gruwelbeelden zien over de oorlog in Yoegoslavië? Vormen duidingsprogramma's, over seksueel geweld of over weglopers, een aanleiding voor kinderen om er over te fantaseren dan wel om het voorbeeld na te volgen?

Televisie is het eerste massamedium dat alle kinderen bereikt, en dat ze, van de wieg tot het graf, ontmoeten zullen. In tegenstelling tot wie nu volwassen is, en de komst en de groei van dit medium meemaakt, is het voor kinderen iets vanzelfsprekends geworden. Voor ze kunnen lezen of schrijven of via spel op school in contact komen met andere gezinnen, brengt televisie hen in contact met een wereld van ervaringen die hun cognitieve en emotionele capaciteiten overstijgt¹. Uiteraard kunnen ouders toezicht uitoefenen op het kijkgedrag. Zij kunnen een selectie van de programma's maken, of de knop omdraaien. In de praktijk echter gebeurt dit nagenoeg niet. Televisiekijken is in vele gezinnen een dagelijks ritueel. Na het eten, of reeds als men aan tafel zit, gaat het toestel aan. Men zwijgt en kijkt. De meeste kijkers kiezen geen specifiek programma. De televisie bereikt het meest heterogene en minst geselecteerde publiek dat men vinden kan. Kinderen kijken meestal gewoon mee, en beslissen over zichzelf of ze kijken en naar wát. Dat zijn voornamelijk programma's voor volwassenen. Op deze manier heeft het kijkgedrag het monopolie van de ouders over de informatie waar hun kinderen toegang toe krijgen gebroken².

Televisie kan het gedrag van kinderen in positieve zin beïnvloeden. Zo bestaan er programma's om hen de angst voor honden af te leren, of om ze minder angstig te maken voor de tandarts³. Bij schooltelevisie maakt men heel bewust gebruik van dit positieve leereffect. Dit geldt echter niet voor de doorsnee film, die misschien alleen vermaak beoogt, maar ongewild ook een leereffect kan hebben. Vooral geweld in films roept hierbij bezorgdheid op.

Geweld op televisie

Met geweld bedoelen we het gebruik van fysieke en/of psychische macht tegen zichzelf of anderen, of een directe actie tegen iemands wil met als gevolg dat iemand fysiek en/of psychisch pijn kan worden gedaan, gewond of gedood kan worden. Het kan zowel intentioneel zijn als per ongeluk⁴. Het is niet met zekerheid geweten of kinderen en volwassenen dezelfde handelingen als geweld ervaren. VAN DER VOORT⁵ stelt dat men de verschillende types geweldprogramma's niet over één kam scheren kan. Geweld in tekenfilms wordt door kinderen anders geïnterpreteerd dan in speelfilms. Bij tekenfilms relativeren kinderen zelf het geweld, in speelfilms wordt het meer op de realiteit betrokken.

Geweld als entertainment is niet nieuw. Gladiatoren, ridderspelen, catch, het is waarschijnlijk zo oud als de mens zelf. Het verschil echter tussen het geweld voor vermaak en geweld op het scherm is het medium.

De actuele filmtechnologie en het machtige distributienetwerk via televisie en video, kunnen fantasie en fictie omvormen tot realiteit voor vele mensen. Het gaat niet zomaar over geweld in de film als dramatisch element. Vooral in de videofilm gaat het om geweld in de betekenis van bewuste uitbuiting van gruwel en sadomasochisme, niet in fantasie, maar neergezet in een alledaagse wereld van gezinsleven, straat- en stadsleven⁶. Het centrale thema in de films is macht. En vooral hoe men die bekomt, en hoe men ze houdt. Geweld is er de sleutel toe.

Het gebruik ervan toont hoe men in de maatschappij het spel hard kan spelen, zonder doden, maar met alleen het eigen welzijn voor ogen. Het toont hoe men anderen angstig maakt, en hiervan misbruik kan maken om zijn wil op te leggen. Dominante figuren staan in de films aan de top van bedrijven. En als de film al eens handelt over het geweld van de onderdrukte tegen de overheerser, kan dat evenzeer geïnterpreteerd worden als een waarschuwing voor machthebbers, dat zij er nooit op mogen vertrouwen over genoeg macht te beschikken². Televisie en video brengen het geweld reëel dichterbij. Er is berekend dat een doorsnee Amerikaanse jongere bij het afstuderen meer dan 13.000 doden



door geweld zag op televisie⁷. In kinderprogramma's in het weekend komt geweld in 80% van de films voor. Het draagt ertoe bij dat geweld aanvaardbaarder wordt. Het onderhoudt eveneens bij velen de angst voor de macht van enkelingen. En misschien is deze angst een veel schadelijker gevolg dan de agressie, die er mogelijks door aangemoedigd wordt². Angst zorgt voor sociale controle, doet zwijgen of aanvaarden. Het induceert een passief reageren op onrecht, of het rechtvaardigen ervan.

Filmgeweld en gedrag

Algemeen

De vraag of filmgeweld tot agressief gedrag aanzet, leidt tot controversiële standpunten. Deze zijn vaak eerder door emotionele argumenten ingegeven dan door onderzoek. Moest televisie tot reëel geweld leiden, zou geen onderzoek nodig zijn om het verband te bewijzen. Leerkrachten en ouders zouden dagelijks bont en blauw geslagen erbij staan. En dat is niet het geval.

FESHBACH⁸ was zelfs van mening dat televisiegeweld een gunstig effect zou hebben op de kijker. Bij onderzoek meende hij vast te stellen dat matig opgewonden personen rustiger werden na een agressieve scène in een film gezien te hebben. Hij interpreteerde dit als een catharsiseffect: blootstelling aan geweld op televisie vermindert de gewelddadigheid der kijker. Dit werd nadien nooit meer bevestigd. Het National Institute for Mental Health⁹ stelde na tien jaar onderzoek, dat geweld op het scherm een negatief effect op kinderen heeft. Pogingen echter om in het dagelijkse leven het verband te bewijzen mislukken. Hierbij tracht men jongeren crimineel gedrag te tonen, en na te gaan of ze dit imiteren in de gelegenheden die hen nadien geboden worden. Dergelijke studies die een rechtstreeks oorzaak-gevolg effect willen bewijzen falen dus. Wie rekening houdt met het multifactorieel karakter van geweld kan hier moeilijk verrast door zijn. Wel kan men stellen, dat sinds 1960 ruim 90% van het onderzoek voldoende aantoonde dat geweld op televisie de gewelddadigheid doet toenemen, zonder te stellen dat ze erdoor ontstaat¹⁰.

Het imitatie-effect op korte en lange termijn

Dit leerproces verloopt bij kinderen via observatie en imitatie. Wordt een acteur beloond voor het gebruik van geweld, zal het kind sneller imiteren. En vice versa bij afstraffing. Dit geldt niet alleen voor negatief gedrag. Zo werd ook aangetoond dat kinderen eveneens helpend gedrag nabootsen¹⁰. Kinderen leggen het verband tussen oorzaak en gevolg. Toch moet men voorzichtig blijven in de gevolgtrekking. Studies die het imitatie-effect onderzochten voor televisie, konden alleen een korte termijn effect aanwijzen¹¹. Of er ook een blijvend effect is, wordt eerder bepaald door andere factoren zoals de persoonlijkheid van de jongere, en de reacties van aanwezige volwassenen op het filmgeweld.

Persoonlijkheid

Het verband tussen graag geweldfilms zien en agressief zijn, bestaat in onderzoek maar is eerder matig¹². Wie een agressieve persoonlijkheidsstructuur heeft, kijkt meer naar geweldfilms¹³. Adolescenten met delinquent gedrag bijvoorbeeld maar ook kinderen met gedragsstoornissen, verkiezen meer dan andere jongeren geweldprogramma's.

Aanwezigheid van volwassenen

De aanwezigheid van volwassenen en vooral hun reacties tijdens het bekijken van een agressieve scène is een voornamelijk invloedsfactor. De volwassene vertegenwoordigt hier de norm van wat "goed" of "slecht" is, en kan dus de boodschap van de film versterken of zelfs neutraliseren. Zo illustreerde HICKS¹⁴ dat imitatief geweld bij kleuters na het zien van een geweldscène, duidelijk versterkt of verzwakt wordt door de positieve of negatieve kritiek van een volwassene die "meekijkt". Deze invloed is duidelijk groter als deze opmerkingen geuit worden tijdens het kijken in plaats van bij nabesprekingen van de film. Verder vindt men ook een positief verband tussen de reacties van kinderen op filmgeweld, en de manier waarop hun ouders conflicten oplossen. Als ouders niet voor gewelddadige oplossingen kiezen in hun dagelijkse leven, zullen hun kinderen minder gemakkelijk agressief gedrag vertonen na het zien van televisiegeweld¹².

Factoren met beperkte invloed

Enkele factoren spelen een kleinere rol dan vaak gedacht wordt. We noemen hier: de leeftijd van het kind, de invloed van geweld in nieuwsuitzendingen en het effect op intelligentie en leervermogen.

Leeftijd

De veronderstelling dat vooral jonge kinderen beïnvloed worden, wordt niet bevestigd¹². De leeftijdsgroepen van kleuter tot adolescent blijken in gelijke mate beïnvloed te worden.

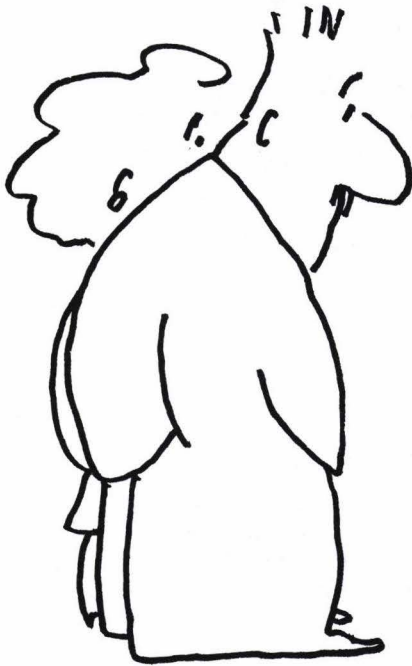
Geweld in het nieuws

Als nieuwsmedium kan de televisie een unieke bijdrage leveren aan de informatie voor kinderen. De krant is immers een moeilijk medium. Van de lagere school tot aan het begin van de lagere humaniora, gaat de belangstelling van jongeren in een krant naar strips, foto's, sport, en nieuws uit de eigen directe omgeving. Televisienieuws brengt hier een belangrijke verruimende aanvulling. Opgroeïende kinderen zijn door de televisie beter op de hoogte van wat er in de wereld gebeurt dan vroegere generaties¹⁵. Wat te denken van de dagelijkse informatiestroom over gewelddadigheden in de nieuwsuitzendingen? Geweld wordt hier anders aangebracht dan in een film. Het sluit veel meer aan bij de realiteit. Soms vertolkt het nieuws de beloning van het geweld. In andere items wordt de kijker geconfronteerd met de brutale gevolgen van datzelfde geweld. De combina-

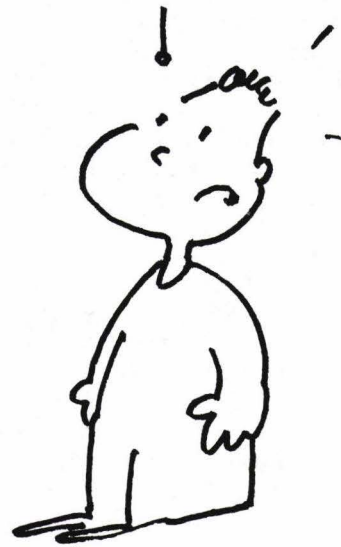
EN DAN GAF IE
HEM 'N WHAÂNG



OP ZIJN
DOIÏING



NET ZOALS
OP TV!



tie van afgestrafte en aangemoedigde agressie vermindert de waarschijnlijkheid van de invloed op de jonge toeschouwers. Dit gaat op zolang de journalist de berichtgeving situeert in een geografische en politieke context. Anders wordt het effect indien nieuws vermaak wordt, en men om een maximaal publiek te bereiken beelden gebruikt voor sensatie, eerder dan om de kijker te helpen een beter begrip en inzicht in de situatie te hebben¹⁶.

Invloed op intelligentie en leervermogen

Van film of radio is nooit aangetoond dat zij het lezen in de weg stonden. Van televisie wel. Bij uitbreiding van de kijktijd neemt de leestijd af. Volgens POSTMAN zitten we in een televisiecultuur, waarin nog maar een enkeling leest¹⁷. In wetenschap-

pelijke studies worden zijn populaire visies erg kritisch bekeken^{15,18}, en gelden vrij uitsluitend voor de toestanden in de Verenigde Staten. Onderzoek in Engelstalige landen en Nederland¹⁹ wijst erop dat eens men aan het medium televisie gewend is, een evenwicht zich herstelt.

Leidt dit verminderd lezen tot nieuw analfabetisme? Amerikaans onderzoek zegt van wel, bij meer dan drie uur televisiekijken per dag, voor intelligente kinderen. Zij zouden onvoldoende intellectuele stimulansen krijgen¹⁵. Hoewel dit onderzoek vaak geciteerd wordt, blijkt het niet om analfabetisme te gaan. Wat men wel vaststelt is een vertraging van het tempo van leesvaardigheid. Er blijkt geen valabel onderzoek te bestaan dat ondersteuning geeft voor de vaststellingen van groeiend analfabetisme of verminderd concentratievermogen. Zelfs het tegendeel

bestaat. Auteurs die op televisie boeiend overkomen verkopen beter na een uitzending. Hetzelfde geldt voor goede films waarvan een boekversie bestaat¹⁹.

Domeinen met uitgesproken invloed

Er zijn drie domeinen die we hier toelichten: het wereldbeeld, de tolerantie voor geweld, en het effect op slachtoffer- en dadergedrag.

Wereldbeeld

GERBNER² wijst bij filmgeweld op het leereffect op het wereldbeeld van kinderen: Meer bepaald creëert geweld een overdreven gevoel van onveiligheid en gevaar. Wie veel kijkt, voelt zichzelf kwetsbaar. Deze jongeren overschatten het voorkomen van geweld in de maatschappij. Zij zijn ervan overtuigd dat de meeste mensen egoïsten zijn, steeds uit op eigen gewin. Zij achten een groeiende politiemacht een noodzaak, om de eigen veiligheid te waarborgen. In deze onderzoeken zijn de geciteerde effecten zeer stabiel, weinig beïnvloed door geslacht, intelligentie of leeftijd²⁰.

Verhoogde tolerantie voor geweld

Kinderen leren sociaal gedrag in niet geringe mate door imitatie. CLINE, CROFT en COURRIER²¹ stellen dat televisiegeweld desensibiliseert, en tegelijkertijd een voorbeeld geeft van hoe geweld toelaatbaar is. Dit televisiegeweld is echter in grote mate versterkt in videogeweld. Bewondering voor de dader, en minder begrip voor het slachtoffer komen hieruit voort. Tesamen met het hoger genoemde gevoel van een onveilige wereld, leidt dit bij kinderen die veel geweldfilms zien zonder begeleiding, tot een verhoogde tolerantie voor geweld of een verlaagde drempel voor de uiting ervan. Zo bekeek men^{22,23} het gedrag van kinderen na het zien van een geweldfilm. Ze moesten babysitten over twee kinderen, met als opdracht een volwassene te roepen als er problemen zijn. Wie de film zag reageert apatischer op conflicten en geweld tussen de kinderen, laat ze begaan, en doet minder beroep op de volwassene. Geweld behoort tot het dagelijks leven. Meer nog, in vergelijking met het filmgeweld is wat zich in de realiteit voordoet kinderspel. Dit proces moedigt tolerantie aan.

Trainen van slachtoffer- en dadergedrag

Actie, geweld kan doden, maar kwetst veel meer. Dat is een belangrijke sociale functie, want wie anderen kwetsen kan is machtig. Belangrijk is te weten wie kwetst wie, en wie is geoefend om slachtoffer te zijn². Vrouwen zitten in de filmwereld nagenoeg steeds in de slachtofferrol. Vooral meisjes en jonge vrouwen. De mythe van het hulpeloze meisje is verre van uitgeblust⁴.

De medisch-psychosociale hulpverlening is in het laatste decennium minder tolerant geworden voor geweld. Daaruit ontstonden initiatieven voor kinder- en vrouwenmishandeling. Vele slachtoffers leven geïsoleerd in hun gezinnen, en staan onder toezicht van

wie hen misbruikt, als partner of ouderfiguur. De televisie kan een machtig medium zijn om dit isolement te doorbreken door informatie te verlenen, en bij te dragen tot herkenning en weerbaarheid. Geweldfilms bevestigen echter door hun stereotype patronen het bestaansrecht van machtsmisbruik, mishandeling, en slaafse onderdanigheid. Mannen die daders zijn worden niet geconfronteerd met de gevolgen voor slachtoffers.

Wat kan men doen?

Men moet ervoor waken de media niet verantwoordelijk te stellen voor een dergelijk complex fenomeen als geweld. Vele factoren spelen erin mee. Anderzijds zijn er duidelijke verwijzingen dat filmgeweld bij kinderen een bijdrage levert tot het aanleren en aanmoedigen van agressie^{29,24,20}. Op zich leiden de media niet tot geweldplegingen. Voor delinquente minderjarigen, blijft een gestoord gezinsmilieu schadelijker en meer voorbeschikkend dan televisiekijken. Er zijn echter wel maatregelen nodig voor de videomarkt, gezien de extreme vormen van geweld die hier aangeboden worden, en de vlotte beschikbaarheid³².

Wat kan men aanbevelen? Censuur is niet populair. Vrijheid van meningsuiting en keuze is een diepgevoert recht. Net zoals voetbalgeweld niet opgelost wordt door het verbieden van alcoholgebruik en het dragen van toegangspasjes, biedt enkel het verbieden van verhuur van horror en gewelddadige porno aan minderjarigen geen oplossing. De populariteit van deze filmgenres is een signaal van de agressie in onze maatschappij. Daarover dient verder nagedacht te worden. Maatschappelijke bewustwording rond deze problematiek, en sociale actie maken beslist een goede kans. In 1975 lanceerde het Journal of American Medical Association een campagne tegen filmgeweld⁷. Het had meteen effect. In 1977 noteerde men een duidelijke daling van geweld, in de USA weigerden vele ondernemingen publiciteit te voeren in agressieve programma's uit vrees voor hun imago. Het bleef jammer genoeg beperkt tot een éénjaarseffect. In 1978 werd reeds een nieuw "geweldrecord" genoteerd.

In ons land kennen wij niet dezelfde filmprogrammatie als in de Verenigde Staten. Televisieomroepen die los staan van de commerciële invloeden blijven een meer gediversifieerd aanbod te bieden, en minder geweldfilms te tonen op uren dat jonge kinderen kijken. Er is bovendien een groeiend bewustzijn in ons land voor deze problematiek. Zo ligt er op dit ogenblik een wetsvoorstel voor tot reglementering van de verkoop en het verhuren van videofilms. Senatoren DE ROO en MERCKX-VAN GOEY liggen aan de basis van dit initiatief³⁰. Zij stelden vast dat de wetgeving tot nu toe niet toelaat vat te krijgen op de verspreiding van horrorfilms bij minderjarigen. Aangezien het onmogelijk is te controleren tot welke videocassettes kinderen thuis toegang hebben, wordt terecht voorgesteld de verkoop en verhuur te verbieden van alle films met extreem geweld. De wetgever stelt enerzijds voor een beoordeling toe te kennen aan elke videofilm. Bepaalde

categorieën zullen niet verhuurd of verkocht kunnen worden aan jongeren onder de 18 jaar. Anderzijds zou het Strafwetboek (art. 383) volgens dit voorstel tot wetswijziging aangepast worden, waarbij het tonen van extreem geweld strafbaar gesteld wordt. Ook initiatieven op school kunnen een constructieve bijdrage leveren. Kinderen trachten aan te zetten om minder geweldfilms te bekijken hebben bij onderzoek weinig succes gehad. Realistischer blijkt het te zijn om kinderen te leren anders te reageren op geweldbeelden. Zo kan men in de klas samen fragmenten bekijken uit televisiefilms of nieuwsuitzendingen, de ernst van het daarin voorgestelde geweld bespreken, en hierbij ook aandacht geven aan de geweldacties van "de goede partij"³¹. In onderzoek stelt men vast dat er op deze manier een grotere kennis ontstaat bij kinderen van het verschil tussen filmgeweld en werkelijkheid, en het relatieve van de stoere helden sterker in de verf gezet wordt. Dergelijke onderwijs initiatieven vinden het best hun plaats in een ruimer concept van media-opvoeding. Steeds meer zal men er rekening mee moeten houden dat de opvoeding van kinderen niet meer enkel verzorgd wordt door de drie klassieke opvoedingsmilieus: gezin, buurt en school. De media hebben hier een vierde plaats ingenomen. Kinderen hebben er alle baat bij tot kritische gebruikers geschoold te worden.

Tenslotte is het geruststellend dat iedere ouder invloed kan uitoefenen op agressieve filmbeelden. De corrigerende commentaar van volwassenen die met kinderen meekijken heeft een uitgesproken invloed. De meest realistische actie tegen filmgeweld is dus dat ieder bij zichzelf begint. Samen kijken is altijd leuker dan alleen, het werkt bovendien preventief⁴. Verder helpt het kinderen als er in het gezin geen machtsmisbruik bij conflicten bestaat. Het helpt om de werelden van fantasie en realiteit te scheiden

Dr. P. ADRIAENSSENS

Kinderpsychiater,

Hoofd van het Vertrouwensartscentrum en de
Afdeling Kinder- en Jeugdpsychiatrie,
Universitair Ziekenhuis Gasthuisberg,
3000 Leuven

LITERATUUR

- ¹ TANNENBAUM, P., GIBSON, W., The political environment for change. In: *Children and the faces of television*, Academic Press, 1980.
- ² GERBNER, G., GROSS, L., Living with television: The violence profile, *Journal of communication*, 1976, 26(2), 173-199.
- ³ BANDURA, A., *Social learning theory*, Englewood Cliffs, New Jersey, 1977.
- ⁴ BOUWMAN, H., Kinder- en jeugdtelevisie: om te huilen. *Jeugd en samenleving*, (9) sept. 84, 529-549.
- ⁵ VAN DER VOORT, T., *Kinderen en TV-geweld: waarneming en beleving*. Lisse 1982.
- ⁶ BARLOW, G., ALISON, H., *Video violence and children: Technical Reviews*, US DHHS, NIMH, Hodder and Stoughton, 1985.
- ⁷ ROTHENBERG, M., Effects of television violence on children and youth, *JAMA*, 1975, 234, 1043-1046.
- ⁸ FESCHBACH, S., The stimulating versus cathartic effects of a vicarious aggressive activity, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 63, 381-385.
- ⁹ HUESMANN, L., Television violence and aggressive behaviour. In: *Ten years of Scientific Progress and implications for the eighties*, Pearl D., Bouthilet L., Lazar J. (eds.). Technical Re-

views. US DHHS, NIMH, 1982, Vol. 2.

- ¹⁰ COMSTOCK, G., *Violence in television content: an overview*, Syracuse, New York: SI Newhouse School, 1980.
- ¹¹ KNIVETON, B., The effect of rehearsal delay on long-term imitation of filmed aggression, *British Journal of Psychology*, 1973, 64 (2), 259-265.
- ¹² COMSTOCK, G., New emphases in research on the effects of television and film violence. In: *children and the faces of television*, Academic Press, 1980.
- ¹³ GUNTER, B., Do aggressive people prefer violent television? *Bulletin of the British Psychology Society*, 1983, 36, 166-168.
- ¹⁴ HICKS, D., Effects of co-observer's sanctions and adult presence on imitative aggression, *Child Development*, 1968, 38: 303-309.
- ¹⁵ VAN DER VOORT, T., *Televisie en lezen*, Swets & Zeitlinger, 1989.
- ¹⁶ KATZ, E., ADONI, H., and PARNES, P., Remembering the news: What the picture adds to recall, *Journalism Quarterly*, 1977, 54, 231-239.
- ¹⁷ POSTMAN, N., Wij amuseren ons kapot, *Het wereldvenster*, 1986.
- ¹⁸ VAN DER VOORT, T., Verslindt de televisie analfabeten? En nu over jeugdliteratuur, 1986, 13, 115-119.
- ¹⁹ BEENTJES, J., VAN DER VOORT, T., Television and young people's reading behaviour: a review of research. *European Journal of communication*, 4, 51-77.
- ²⁰ PALMER, E., DORR, A., *Children and the faces of television*. Academic Press, 1980.
- ²¹ CLINE V., CROFT, R., and COURRIER, S., Desensitization of children to television violence, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 27, 360-365.
- ²² DRABMAN, R., THOMAS M., Does media violence increase children's toleration of real-life aggression?, *Developmental psychology*, 1974, 10, 418-421.
- ²³ DRABMAN R., THOMAS M., Does watching violence on television cause apathy? *Pediatrics*, 1976, 57, 329-331.
- ²⁴ BARLOW, G. and HILL, A., *Video violence and children*. Hodder and Stoughton, 1985.
- ²⁵ NELSON, G., The findings of the National Viewer's survey. In: *Video violence and children*, Barlow G., Alison H. (eds.). Hodder and Stoughton, 1985.
- ²⁶ SMIS, A. and MELVILLE-THOMAS, G., Survey of the opinion of child and adolescent psychiatrists on the viewing of violent videos of children, *Bulletin of the Royal college of Psychiatrists*, 1985, 9, 238-240.
- ²⁷ SIMS, A. and MELVILLE-THOMAS, G., Psychiatrists' survey. In: *Video violence and children*, Barlow G., Alison H. (eds.). Hodder and Stoughton, 1985.
- ²⁸ BENTOVIM, A. and TRANTER, M., *Child sexual abuse within the family*. Wight, 1989.
- ²⁹ BERKOWITZ, L., Aggressive cues in aggressive behavior and hostility catharsis. *Psychol. Review* 1964, 71, 104-122.
- ³⁰ DE ROO, MERCKX-VAN GOEY, T., Wetsvoorstel tot reglementering van de verkoop en het verhuren van cinematografische of magnetische geregistreerde films. Kamer der Volksvertegenwoordigers. 73/1, 1988.
- ³¹ BERDING, J., JACOBS, G., MIEDEMA, S., *Door de buis genomen?* Acco, 1991.
- ³² ADRIAENSSENS, P. en EGGERMONT, E., De Videotenmaatschappij, *Tijdschrift voor Geneeskunde*, 47, 8, 1991.

SKATEBOARDEN OP DE SPEELPLAATS, JEUGDCULTUUR OP SCHOOL

De jeugdperiode is de laatste decennia steeds meer uitgegroeid tot een autonome, geëigende leeftijdsfase, eerder dan een voorbereidingsperiode op de volwassenheid. Jongeren hebben hun eigen plaatsen om elkaar te ontmoeten, beluisteren er eigen muziek, hebben eigen waarden en opvattingen en drukken die op een eigen manier uit. Jongeren hebben hun eigen cultuur.

Jongerenculturen worden veelal gezien als vrijetijdsculturen. De vrije tijd, en daarin de peergroup, is bepalend voor de identiteit van de jongere. De stijl die men kiest als jongere wordt grotendeels in de vrije tijd bepaald. Alle kinderen en jongeren verblijven echter ruim tienduizend uren verplicht op school. In ons onderwijssysteem wordt de jeugdcultuur weinig aan bod gelaten.

Daarnaast kent de jeugdcultuur een grote verscheidenheid en evolueert ze voortdurend. Ook daardoor heeft het onderwijs moeite om in te spelen op en/of verantwoord om te gaan met uitingen van die jeugdculturen als graffiti, hiphop, XTC, rap,...

Dit alles draagt bij tot de vervreemding van de school ten opzichte van de jongerenleefwereld.

Om dat tegen te gaan is het belangrijk dat de school de jongere aanspreekt en betreft bij de werking van de school. Dat impliceert dat de school de jeugdculturen probeert te begrijpen en te verdragen. Misschien situeren zich hier aangrijpingspunten om de groeiende demotivatie van schoolgaande jongeren aan te pakken. Vanuit de kennis over en het begrip van de jeugdcultuur, van de jongerenleefwereld moet de school vaardigheden aanbieden die afgestemd zijn op de concrete leef- en leersituatie van de jongere hier en nu.

Het voorgaande probeer ik te concretiseren aan de hand van een jeugdcultuur die ik zelf tamelijk goed ken: de skatecultuur. De meeste mensen hebben wel eens de spectaculaire kunstjes van een skate-boarder gadegeslagen. Skaten is een controversiële manier om de vrije tijd door te brengen. Voor de enen is het niet meer dan een rage, een bevestiging, voor anderen is het een plaag. Voor de meeste beoefenaars is het een keiharde sport. Daarnaast hangt rond het skateboarden een heuse subcultuur, waarover heel wat misverstanden zijn.

Deze verschillende aspecten van het skategebeuren probeer ik nader toe te lichten. Ik probeer de lezer binnen te leiden in de leefwereld van de skaters. Want wil men bewust omgaan met het skatefenomeen dan is enige kennis daarrond onontbeerlijk. En dat geldt evenzeer voor andere uitingen van jongerencultuur. Ik denk b.v. aan de housecultuur. Ook deze moet men leren begrijpen, leren kennen vanuit de jongeren. *Dat brengt waarschijnlijk een grotere tolerantie met zich, maar ook en vooral een zeker inzicht in de vaardigheden die jongeren nodig hebben in hun leven van alledag.*

Geschiedenis van het skaten

Zoals vele rages kwam ook het skaten overgewaaid uit Amerika. Het surfen was al langer een populaire sport in Californië.

Een dertigtal jaar geleden had een of andere fanatieke surfer de gekke inval wielen onder zijn surfplank te zetten (KANE, 1989). In geen tijd werd het skaten een heuse rage.

En zoals het gaat met omzeggens alle rages, kregen commerciële mechanismen het skateboarden in hun greep.

Al gauw werden door de industrie kant-en-klare skateboards aangeboden aan het grote publiek (Mens en Beweging, 1991).

Omstreeks 1977 schoten de skate-parken in Amerika als paddestoelen uit de grond. Hier kende het skaten zijn ups and downs, maar het werd nooit zo populair als over de oceaan.

In het begin van de jaren tachtig leek het skaten op sterven na dood.

Een reeks vernieuwingen slaagde erin het skaten nieuw leven in te blazen. Er kwamen bredere, holere planken, die beter te beheersen waren en meer ruimte boden voor landingsfouten.

Ook de 'ollie' betekende, letterlijk en figuurlijk, een belangrijke sprong voorwaarts. Een ollie is een sprong waarbij de plank op een mysterieuze wijze aan de

voeten geplakt blijft alsof alle wetten van de zwaartekracht getart worden (DE MEYER, 1992). Toen de ollies op vlakke terreinen eenmaal waren ingeburgerd, kreeg men steeds meer vertrouwen in het beheersen van de baan die het skateboard aflegt. Kniebeschermers van stevig plastic verminderden de kans op blessures.

Toen de mensen, ook langs hier, weer geïnteresseerd raakten in het skaten, was de skateboardwereld daarop voorbereid. Er waren fantastische video's van het skaten-nieuwe-stijl op de markt die alle vernieuwingen snel verspreidden (KANE, 1989). Halfweg de jaren tachtig was het skaten ook in ons land terug populair. Vooral in de grote steden gingen de skaters deel uitmaken van het straatbeeld.

De laatste jaren komt het skaten minder in de aandacht. Men beweert dat de rage voorgoed voorbij is. Hier en daar lijkt de skatesport zich echter te bestendigen. Misschien de voorbode van een volgende heropleving!?

Verskillende skatedisciplines

Skaters discussiëren onder elkaar wel eens over de basisdiscipline van het skaten.

De meerderheid neemt aan dat de 'streetstyle' de eerste discipline was die de skaters beheersten.

'Streten', het woord zegt het zelf, beoefent men op straat, of toch tenminste op een vlakke bovengrond. De streeter ziet alles op straat door andere ogen dan de modale weggebruiker.

Voor het inoefenen van allerhande nieuwe truukjes zijn vluchtheuvels, lage stoepanden, hellingen, muurtjes, trappen, vuilnisbakken, de gedroomde obstakels. Alles op straat is een hulpmiddel om te oefenen. 'Streten wordt door veel skaters als het echte, ongebonden, vrije skaten beschouwd. De straat laat in principe een grotere vrijheid toe, de ramp dwingt tot striktere vormgeving van de bewegingen' (DE MEYER, 1992).

Een tweede skatediscipline is het 'rampen'. Zoals gezegd vraagt de ramp een grote durf en behendigheid. Het gaat snel en vraagt een extreme controle van de skater. De kick bij het springen van de ramp is dan ook onvergelijkbaar.

Een ramp is een U-vormige koker, met gebogen wanden van zo'n drie meter hoog. Geoefende rampers starten van het platform met een 'drop in' en roetsen dan pijlsnel heen en weer. Ondertussen vinden ze nog de tijd om oogverblindende truukjes ten beste te geven.

Verticaal skaten hoeft niet noodzakelijk op een ramp te gebeuren. Grote rioolbuizen b.v. zijn heel geschikt om ze verticaal te berijden. In zo'n gevallen gaat het eigenlijk om een mengvorm van streten en rampen.

Het streten en het rampen lijken de grootste aantrekkingskracht uit te oefenen. Daarnaast zijn er nog de free-style en de slalom.

Freestylers gebruiken meestal een kleinere plank. Ze vertrekken vanuit stilstand om vervolgens technische acrobatieën ten beste te geven. Alles gebeurt op een plat vlak (geen gebruik van verhoogjes). Een grote behendigheid is weerom een eerste vereiste. Ook hier zijn allerhande termen in zwang die niet-skaters alleen maar de schouders doen ophalen. Een 'kickflip' b.v. is het zijdelings omgooien van de plank met de voet terwijl de rijder omhoogspringt.

En net als bij de andere stijlen geldt dat een skater uren en uren oefent. Hij wil steeds nieuwe trucs onder de knie krijgen, tot hij ze perfect kan uitvoeren. **Slalomskaters** gebruiken een speciale extra-flexibele plank, die ze met hun lichaamsgewicht besturen, terwijl ze pompende bewegingen maken om hun snelheid te behouden.

'Downhill skaten' is het sensationeelste facet van de slalom. Het geeft een enorme kick wanneer men aan hoge snelheid verscheidene hindernissen omzeilt of overbrugt.

Welke stijl skaters ook beoefenen, ze zien alles door andere ogen dan de gewone weggebruikers. Skaters zijn heel creatief. Het op zoek gaan naar geschikte plekken om te oefenen en zich uit te leven is een sport op zich.

Daarbij wordt wel eens vergeten dat auto's of grote aantallen voetgangers en skaten moeilijk samengaan. Of ze houden te weinig rekening met het feit dat bepaalde openbare (of privé) eigendommen niet meteen bedoeld zijn als skate-attriboot.

Het onderscheid tussen de verschillende stijlen is niet onbelangrijk. Wanneer men als pedagoog, onderwijzer, opvoeder een constructieve relatie wil opbou-

wen met de skaters is het van belang te weten of het bijvoorbeeld om streters dan wel rampers gaat.

Een illustratie. Een gemeente wil iets doen voor de skaters. Er wordt een ramp neergepoot op één of ander wijkspeelplein. Rampen is nu eenmaal het gekendste en sensationeelste facet van de skatesport. Dan wordt vastgesteld dat de (dure) ramp omzeggens niet wordt gebruikt. Dat kan dan een aanleiding zijn om de skaters als beleidsgroep te laten vallen. De vraag is echter of de plaatselijke skaters inderdaad rampers zijn. En als dat zo is, voldoet de ramp wel aan de wensen van de skaters? Men kan dus niet zinnig handelen zonder de skaters zelf aan het woord te laten en beter te leren kennen.

Hier stelt zich een tweezijdig probleem. Het gaat fundamenteel om een gebrek aan inspraak van de jongeren. Veelal ontbreken daartoe de geschikte kanalen. Daarnaast is er een duidelijk gebrek aan voeling met de jongerenleefwereld.

Het is een probleem dat zich op scholen, een kleinere leefgemeenschap toch, niet zou mogen stellen. Wanneer dat wel zo is, moet dat wel voortkomen uit onbegrip voor en gebrek aan vertrouwen in de jongeren en hun cultuur.

Er zijn heel weinig scholen waar skaten wordt toegelaten. Het imago van de skatesport speelt daarin een belangrijke rol.

Het imago van de skater

De veelzeggende slogan "Skating is a way of life" wordt op sommige borden, T-shirts of petten teruggevonden.

Die 'way-of-life' veruiterlijken skaters onder andere door hun kledij. Het is niet zo dat er een éénduidig uniform bestaat. Een vereiste is dat de spullen los zitten (meestal een maat te groot) en dat ze sterk zijn (om de moeilijke momenten te doorstaan). Veel skaters dragen dan ook een wijde broek en 'oversized' T-shirts. Skate-schoenen (met luchtzolen) zijn in, maar ook gewone baskets (met de veters gekruist zodat de klep loshangt) doen het. Ook het losse hout-hakkershemd is een veelgezien accessoire. Bermuda's zijn graaggedragen zomerkledij, net als de baseball-pet.

De kledij wijkt dus niet in extreme mate af van de traditionele vrijetijdskledij. Daaraan ligt het niet dat de skatecultuur niet altijd correct begrepen wordt door de buitenstaanders.

Volgens DE MEYER (1992) ligt de aantrekkingskracht van het skaten deels in het feit dat de skatecultuur expliciet gecentreerd is rond **conflict**. Het lijkt erop dat er een soort van masochistische ondertoon te lezen valt in het "skateboarding's not a crime"-thema. Via zijn bord neemt de skater het op tegen de wereld van de volwassenen. Hij wordt de verzetsstrijder die de straten onveilig maakt. Op die manier krijgt het skaten een populair, 'rebellistische' ondertoon.

Een tweede aantrekkingspool is het **gevaar**.

Skaten is nu eenmaal een sport van vallen en opstaan. Skaten is niet alleen spel, het is de harde realiteit. De ramp vormt een levensgrote uitdaging, de kick is evenredig daarmee.

Ook die **kick** is een belangrijk element bij het skaten. Het springen van hoge half-pipes of in leegstaande zwembaden is een bloedstollende aangelegenheid, die zonder een dosis zelfvertrouwen niet tot die extreme kick kan leiden.

Bij dit alles dient gezegd dat het skaten gedurende het laatste jaar steeds technischer geworden is. Onder invloed van de Amerikaanse "pro's" is de streetstyle meer op de voorgrond gekomen. De kick bij het geslaagd uitvoeren van een nieuw technisch hoogstandje is er nog, het gevaar lijkt echter afgenomen. Ook de rebellistische ondertoon speelt niet zo fel meer mee. Een slagzin als "Being known as a skater, is being known as a rebel" spreekt de skaters minder aan. De nieuwe lichte skaters wil het controversiële facet van het skategebeuren niet langer cultiveren.

Men dient, zoals DE MEYER (1992) overigens ook aangeeft, de skatecultuur in de eerste plaats te begrijpen als een mogelijkheid tot **evasie**. Skaten is een mogelijke weg om te ontsnappen uit de 'grouwe realiteit', van de schoolbanken, van thuis,... of van wat dan ook.

De skaters vinden dan ook dat ze ten onrechte met een 'bad boy' imago opgezadeld worden.

Deskundigen pleiten ervoor dat onderwijs en jeugdwerk nauwer moeten aansluiten op de leefwereld van de jongeren. Ik wil er hier op wijzen dat daarvoor op zijn minst een correct begrip van die leefwereld vereist is.

Dat vergt enig **inlevingsvermogen**, maar bovenal, een **correcte voorstelling van jeugdculturen**. En die kan niet bekomen worden zonder de jongeren zelf aan het woord te laten. Zolang men de skatecultuur niet beter leert kennen, anders dan alleen via de media of andere volwassenen, kunnen bepaalde vooroordelen niet genuanceerd worden.

Men moet er zich van bewust zijn dat het hier om een intensief proces gaat.

Eén moeilijkheid is bijvoorbeeld dat de skaters, en dat geldt uiteraard niet alleen voor het skategebeuren, in de meeste gevallen hun tijd **informeel en buiten elk verenigingsverband** doorbrengen. Dat is voor veel volwassenen alsnog een vreemd gegeven. De skaters zijn een vage groep die niet vertegenwoordigd worden door een formele (volwassen) gesprekspartner.

Dat brengt met zich dat skaters moeilijk iets gedaan krijgen van de overheid. De gebruikelijke wegen en manieren om aan te kloppen bij de overheid zijn onvoldoende afgestemd op jongeren. Daarnaast staan skaters onmachtig ten opzichte van reacties van volwassen buurtbewoners die bij de overheid meer aanhoord worden. Dat geeft hen het gevoel dat ze op een onredelijke manier worden behandeld, door overheid én volwassenen.

Daarnaast is er het feit dat jeugdcultuur een **dynamisch** gegeven is. Cultuur moet hier opgevat worden in relatie tot de jongerenleefwereld. Het gaat om het geheel van betekenissen dat aan het handelen verbonden is. Het gaat om de wijze waarop mensen elkaars gedrag beoordelen (BOUVERNE-DE BIE, 1992).

De skatecultuur evolueert, logischerwijs moet de (pedagogische) relatie met de skaters zich daaraan aanpassen.

Wat nog maar eens aantoont dat *constante voeling met de jongeren en hun leefwereld* een noodzaak is.

Skaten op de speelplaats?

Men kan zich de vraag stellen waarom de school zich moet inlaten met jongerenculturen.

Op basis van onderzoeksresultaten trekken VAN DER LINDEN en ROEDERS (1983) de volgende conclusies: 'Hoewel jongeren in het algemeen zeker waarde hechten aan onderwijs, opleiding en studeren kunnen ze in de school en in de klas hun verworven openheid, mondigheid, spontaniteit, zelfstandigheid, hun behoefte aan initiatief en inspraak, aan gezelligheid en vrijheid niet kwijt, zoals ze dat in hun thuissituatie, vriendenkring, vrije tijd gewend zijn. Kortom: jongeren kunnen in de onderwijssituatie veel minder zichzelf zijn.' Het ligt voor de hand hieraan de problemen te verbinden die men in het secundair onderwijs ondervindt met gedemotiveerde leerlingen.

Jongeren voelen een gebrek aan inspraak en mondigheid op school. En dat staat in tegenspraak met hun verworvenheden op sociaal-cultureel vlak. Inzonderheid op het vlak van de vrije tijd is een situatie ontstaan, waarbij jongeren vervroegd kunnen beschikken over de rechten en de kansen, eerder voorbehouden aan volwassenen.

Het gaat er hier om hoe het schoolsysteem de mogelijkheden kan bieden aan haar leerlingen om die zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, mondigheid op een hun eigen manier te beleven.

Momenteel worden de mogelijkheden die de jongeren in zich dragen niet aangesproken.

Veel te vlug worden jongeren geproblematiseerd. 'Het nog-niet volwassen zijn heeft geen zichtbare positieve maatschappelijke betekenis meer. De jeugd verschijnt tegenwoordig als een lastig collectief geval' (GIESECKE, 1984).

Wanneer de vraag zich stelt naar de mogelijkheden voor skaters op school kan daar vanuit die redenering aan worden gewerkt. Men kan de skaters niet leren kennen en begrijpen door het skateboard te verbieden op school. Men biedt ze ook de mogelijkheden niet om zichzelf te profileren zoals ze dat wensen, om zelf verantwoordelijkheid te nemen, om een produktieve inbreng te hebben in het schoolgebeuren.

Heel concreet kan de skaters een ruimte worden toegewezen die ze eventueel zelf kunnen aankleden of uitwerken. Een jumpbank of streetramp is gauw in elkaar geknutseld.

Het opzetten van een project voor en door de skaters is een uitdaging en heeft enige implicaties. Dit kan niet zonder voorbereiding én opvolging. De skaters zullen begrip moeten opbrengen voor hun medeleerlingen, en omgekeerd. Solidariteit en tolerantie zijn sleutelwoorden in dit leerproces.

Het voorgaande impliceert dat de school zich niet alleen met strikt schoolse activiteiten bezighoudt. Hier vervagen de grenzen tussen school en vrije tijd, het klassieke tweede en derde milieu. Jongeren kunnen er sociale (maar bijvoorbeeld ook technische) vaardigheden opsteken die hen vandaag te pas komen, en waar school en/of gezin nog te weinig op inspelen.

Zo'n momenten bieden ook mogelijkheden om zaken bespreekbaar te stellen in een andere dan een schoolse context. Alcohol- en druggebruik, milieuproblematiek, ongezonde voeding, racisme, relationele problemen,...

Dit concept moet uiteraard verder worden uitgewerkt. En daartoe kan het opzetten van zo'n project ook een aanzet zijn, naast het feit dat het op zich een veelbelovende pedagogische waarde heeft. **Het leerproces voor de jongeren (én de opvoeders) strekt verder dan het traditionele schoolse takenpakket en staat ook niet louter in functie ervan.**

Besluit

De jeugdfase is de laatste decennia steeds meer een op zichzelf staande levensfase geworden. Het jongzijn staat niet louter meer in functie van een latere toekomst als volwassene.

Deze autonome geëigende jeugdfase brengt specifieke wensen en noden, maar ook problemen met zich.

Het is die **veranderde leefwereld** waar onderwijs, en opvoeding in het algemeen, nog te weinig op inspelen. Het onderwijs moet meer vaardigheden bieden die jongeren nodig hebben in het leven van alledag. Daarenboven verwacht **de maatschappij** steeds meer dat de school werk maakt van de sociale vorming van haar leerlingen. Sociale vaardigheden worden immers steeds meer gewaardeerd. Inlevingsvermogen,

solidariteit, verantwoordelijkheidszin,... zijn sociale vaardigheden die jongeren spontaan moeten toepassen in hun dagelijkse omgang met anderen.

Een project als wat ik hier voorstelde kan daartoe een concrete aanzet zijn. Hier kan men de jongeren de kans geven om zelf verantwoordelijkheden op te nemen, en hun inbreng te hebben in de schoolgemeenschap.

Filip COUSSÉE
Groenestraat, 127
8800 Roeselare

BIBLIOGRAFIE

- DE MEYER, G., *De lectuur van de surf-spot, de skate-ramp en de video-arcade*. Over het design van surfboards, skateboards en videogames en over het plezier van windsurfen, skaten en videospelen, Leuven, K.U.L. Departement Communicatiewetenschappen, 1992, p. 26.
- DE KEYZER, E., *Skaten, meer dan rijden met plank op wieltes*, in: *Streeknieuws*, Gent, De Gentenaar (VUM), s.d.
- KANE, S., *Skateboard. Stap voor stap je techniek verbeteren*, Aartselaar, Zuidnederlandse Uitgeverij NV, 1989, p. 12.
- Sportdienst 'Mens en Beweging', *"Skaters, geef ze de ruimte!"*, Antwerpen, Provinciale Sportdienst, 1991, p. 2.
- MEURIS, S., *Met een skateboard zou je er al (geweest) zijn*, in: *Kaffee*, Het Belang van Limburg, 15.05.1990, p. 12.
- HAUTEKEUR, G., *Ruimte maken voor skaters*, in: *Terzake*, jrg. 9, nr. 2, De Wakkere Burger, 1991, p. 7-8.
- PROVOST, G., *Skaten in Zwijndrecht*, in: *Vivès Privé*, jrg. 15, nr. 2, s.l., NDO, 1992, p. 8-10.
- VAN DER LINDEN, F. en ROEDERS, P., *Schoolgaande jongeren; hun leefwereld en zelfbeleving*, Hoogveld Instituut, Nijmegen 1983, p. 159.

EEN OP DRIE EEN PREVENTIEPROJECT VOOR JONGEREN OVER SEKSUEEL GEWELD

De grotere openheid over seksualiteit heeft ervoor gezorgd dat ook de minder aangename kanten ervan aan de oppervlakte gekomen zijn. Eén van die minder leuke aspecten is seksueel geweld.

Seksueel geweld is een omvangrijk maatschappelijk probleem waarvoor we niet langer onze ogen kunnen sluiten. De cijfers liegen er niet om: één op drie vrouwen en 5 à 10% van de mannen is ooit het slachtoffer geweest van seksueel geweld¹.

Wil men de omvang van dit probleem indijken, dan moet dringend werk gemaakt worden van efficiënte preventiestrategieën. Primaire preventie van seksueel geweld kan op velerlei manieren aangepakt worden. Eén invalshoek is het weerbaarder maken van potentiële slachtoffers. Daarnaast kan men proberen invloed uit te oefenen op de factoren die maken dat iemand dader wordt. In de videoproduktie "Eén op drie" werd gekozen voor deze laatste optie, namelijk: jongens weerbaar maken tegenover een aantal dynamieken die grensoverschrijdend gedrag gemakkelijk en vanzelfsprekend maken.

Dat er meer aan preventie moet gedaan worden, daar is zowat iedereen het over eens, maar daar rijpt precies het schoentje: velen weten niet hoe ze eraan moeten beginnen. Om hieraan tegemoet te komen, produceerde het Aalsterse Centrum voor Geboortenregeling en Seksuele Opvoeding (CGSO) in samenwerking met Videocontact-J, de videofilm "Eén op drie". De film richt zich specifiek tot jongeren van 15 tot 18 jaar en wil vooral jongens aanspreken op hun gedrag.

De doelgroep: jongeren en jongens

Als doelgroep werden jongeren uitgekozen, omdat seksueel geweld in eerste instantie een probleem is dat hen aanbelangt, gezien de jonge leeftijd van de slachtoffers. Ook de leeftijd van de plegers is laag: ongeveer de helft van de plegers is jonger dan 20

jaar, 70% is jonger dan 30 jaar². Een efficiënte preventie via het onderwijs en het jeugdwerk kan een bijdrage leveren aan het voorkomen van veel onnodig leed.

De film wil zich speciaal op jongens richten. Zij vormen een belangrijke doelgroep, gezien het feit dat ongeveer 95% van de daders jongens of mannen zijn.

Daarom is het van het grootste belang dat ze zich aangesproken voelen door de video. De bestaande produkties die handelen over seksueel geweld echter, leggen overwegend de klemtoon op het slachtofferperspectief. Aandacht wordt besteed aan het weerbaarder maken van voornamelijk meisjes en vrouwen. Deze aanpak is zeker van belang, maar voor jongens minder interessant.

Om jongens meer te betrekken wordt in de film ook aandacht besteed aan de gevolgen van het daderschap. Zij worden echter niet enkel aangesproken op hun potentiële daderschap; in de film wordt een anonieme getuigenis gebracht door een mannelijk slachtoffer van seksueel geweld.

Inhoud van de film

De film opent met enkele interviews met Vlaamse jongeren. Hierbij krijgt men uiteenlopende opvattingen te horen over onder andere wie volgens hen daders van seksueel geweld zijn, waarom ze het doen, wat het betekent slachtoffer te zijn, wat jongens van meisjes verwachten en omgekeerd, enz...

Een anoniem mannelijk en vrouwelijk slachtoffer van seksueel geweld lichten toe wat hen is overkomen en wat dit voor hen betekent. De aandacht gaat specifiek uit naar de gevolgen die dit nu nog heeft op hun leven.

De gevolgen voor de dader worden in de verf gezet door een politiecommissaris. Naast de juridische aspecten, gaat hij ook in op andere gevolgen die het daderschap met zich mee kunnen brengen.

Al deze ingrediënten worden gestoffeerd met informatie omtrent seksueel geweld, daders en slachtoffers.

Om de video wat meer kleur te geven, werden een aantal scènes gespeeld. Hierin worden voornamelijk alledaagse situaties van seksueel geweld vertoond, in de eerste plaats om niet in het sensationele te vervallen, in de tweede plaats om de situaties herkenbaar te maken voor jongeren. Ze geven een beeld van wat er kan mislopen in het toenaderingsgedrag tussen jongens en meisjes en hoe ermee kan omgesprongen worden.

Een bijhorend werkboek

Het louter vertonen van de video, kan men niet beschouwen als preventief werken rond seksueel geweld. De video vormt slechts een geschikte aanzet om het thema te introduceren in een klas of bij een groep jongeren.

Om leerkrachten en groepsbegeleiders een ruggesteuntje te geven in het werken met de video, werd het werkboek "Eén op drie" uitgegeven, horend bij de gelijknamige video. De brochure bevat twee delen.

Het eerste deel verschaft achtergrondinformatie over seksueel geweld en stelt de begeleiders in staat hun eigen kennis omtrent het thema te vervolledigen en indien nodig te corrigeren.

Een eerste artikel gaat in op toenaderingsgedrag tussen jongens en meisjes en welke mechanismen hierbij soms aanleiding geven tot het plegen van seksueel geweld. De rol die heersende opvattingen over

mannelijke en vrouwelijke seksualiteit hierin spelen, wordt toegelicht.

In het tweede artikel worden aard en omvang van seksueel geweld nader bekeken. Na een omschrijving van wat allemaal kan verstaan worden onder seksueel geweld, wordt aan de hand van cijfergegevens aangetoond dat het een omvangrijk maatschappelijk probleem betreft. Tot slot wordt stilgestaan bij de gevolgen voor het slachtoffer.

Vervolgens wordt een profiel van de dader geschetst. Er wordt beschreven welke achtergronden en motieven iemand aanzetten tot het plegen van seksueel geweld en welke gevolgen dit kan hebben voor de dader. Hierbij gaat het niet enkel om de mogelijke justitiële vervolging, maar ook om stigmatisering en contact- en relatieproblemen.

Ter afsluiting van het eerste deel wordt een beknopt overzicht gegeven over hoe de Belgische wetgeving optreedt tegen seksueel geweld, in het bijzonder m.b.t. aanranding op de eerbaarheid, verkrachting en ongewenste intimiteiten op het werk.

Het tweede deel biedt enkele aangrijpingspunten voor preventie.

Uitgangspunt is dat de preventie positief moet aangepakt worden, wil ze niet van meet af aan de jongens tegen de borst stoten. Wanneer men lust als invalshoek neemt, kan men jongens aanspreken op hun motivatie en interesse in relaties en seks. Het gaat over het beleven van lust, maar ook de beheersing ervan en het opnemen van verantwoordelijkheid. Bedoeling is hen te stimuleren in hun zelfkennis en de kennis van de eigen gevoelens en hen helpen zich in een ander te verplaatsen.

Vervolgens worden specifieke doelstellingen ten aanzien van jongens toegelicht, zoals: stilstaan bij gevoelens van macht en onmacht, heersende opvattingen over mannelijkheid, vrouwelijkheid en seks in vraag willen stellen, zich informeren over de belevingswereld van vrouwen en meisjes, enz...

Dit hoofdstuk besluit met een aantal tips en concrete werkvormen die bij de video kunnen gebruikt worden.

Ann VEREecken
CGSO-Aalst

PRAKTISCHE INFORMATIE

De prijs van de video bedraagt 1500 F, inclusief werkboek, exclusief verzendingskosten. De film duurt ongeveer 22 minuten.

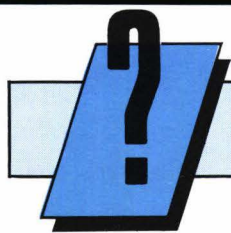
De produktie kan besteld worden op volgende adressen:

- CGSO-Aalst
Cumontstraat 3
9300 Aalst
tel.: 053/78.75.13
- FCGSO
Meersstraat 138 B
9000 Gent
tel.: 09/221.07.22
fax: 09/220.84.06

NOTEN

¹ BRUYNOOGHE, R. e.a. (red.), *Fysiek en seksueel geweld op vrouwen*. Toestand in België 1991. Brussel: Staatssecretariaat voor Maatschappelijke Emancipatie, 1991.

² *Buitenspel*: werkboek voor begeleiding bij de gelijknamige videofilm. Groningen: RIAGG, 1988.
FCGSO en Vormingscentrum JOS VAN USSEL. "Eén op drie": werkboek voor jongens over seksueel geweld. Gent: Druk in de weer, 1993.



Herexamen, ja en nee?

De redactie ontving een vraag om meer toelichting in verband met het artikel verschenen in WELWIJS (1993, 4, 2) over de omzendbrief SO 24 (04/03/1993) betreffende de randvoorwaarden bij de studiebekrachtiging in het voltijds gewoon secundair onderwijs.

Er werden drie vragen gesteld:

- werd bewuste omzendbrief later vervangen door een andere versie die dezelfde code draagt?
- hebt U zich vergist?
- hebt U zich misschien gebaseerd op een brief van het Verbond voor KSO? en zo ja, op welke?

Het antwoord is kort en drie maal negatief. Binnen de eenheidsstructuur bestaat er slechts één examenzitting en kan er dus geen sprake zijn van een tweede zitting. De praktijk van herexamen heeft echter zo diep wortelgeschoten dat men er moeilijk afstand kan van nemen.

Het probleem

Het betreft hier een zeer belangrijke omzendbrief rekeninghoudend met de behandelde materie. Er wordt zeer expliciet voor gewaarschuwd dat deze omzendbrief: "geen enkele afwijking op de verstrekte onderrichting toelaat en alle daarmee strijdige en tot hiertoe bestaande richtlijnen opheft!" Hij is van toepassing vanaf het schooljaar 1992-1993 binnen de eenheidsstructuur en tot het schooljaar 1994-1995 binnen het type I en het type II. Zeer centraal staat het feit dat op het eind van elk schooljaar een beslissing dient genomen te worden ten aanzien van de regelmatige leerlingen. Deze beslissing dient genotuleerd in een proces-verbaal. Dit is de taak van de klasseraad (in type I) of van het leraarskorps (in type II) of van de delibererende klasseraad (in de eenheidsstructuur).

De functie van die respectievelijke organen liggen vervat in twee eerder verschenen omzendbrieven. Voor het type I en II de omzendbrief SOZ(88) 13 dd 14 september 1988; voor de eenheidsstructuur geldt de regeling zoals omschreven in de omzendbrief SOZ(91) 7 dd 3 mei 1991. Het grote verschil tussen beide omzendbrieven ligt niet in hun datum van publicatie, maar wel in de opzet. De omzendbrief SOZ(91) 7 is een historisch document. Het is de eerste omzendbrief geschreven vanuit de zorg voor een geïnstitutionaliseerde rechtspositie van de leerling. Daarom wordt in deze omzendbrief ruime aandacht besteed aan: enerzijds het schoolreglement en anderzijds de klasseraad.

Het zou dus verkeerd zijn het afschaffen van een tweede zitting in de eenheidsstructuur te beschouwen als een benadeling van de leerling. Het is evenmin een bedreiging van de kwaliteit van het onderwijs. Het is hier een toepassing van het rechtsbeginsel: iedereen gelijk voor de wet. Voor alle leerlingen sluit het schooljaar af op eenzelfde tijdstip met een eindbeoordeling. Deze maatregel verhoogt de rechtszekerheid van de leerling en komt zo ook de kwaliteit van het onderwijs ten goede. De vraag die kan gesteld worden is: Kan iedere leerling zo maar per 30 juni op een gelijke wijze een beoordeling toe gezegd krijgen? Hiervoor moet er verder ingegaan worden op beide omzendbrieven: SOZ(91) 7 in verband met de delibererende klasseraad en op SO 24 in verband met het herexamen. Op de vroegere situatie, tijdelijk nog geldig binnen het secundair onderwijs van het type I en II omzendbrief SOZ (88) 13, wordt hier niet verder ingegaan. De situatie met twee zittingen en twee proces-verbalen is daar duidelijk. Herexamen, onder de vorm van een herkansing, behoort daar nog tot de geplogenheden.

De delibererende klasseraad

De omzendbrief SOZ (91) 7 heeft als rechtsgrond het Besluit van de Vlaamse Executieve betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs van 13 maart 1991 (B.S. 17-5-1991).

"Overeenkomstig artikel 5 van het voornoemd besluit van 13 maart 1991 is de delibererende klasseraad verplicht op het einde van het schooljaar voor elke regelmatige leerling, zonder uitzondering, éénmalig te beslissen over het geslaagd of niet geslaagd zijn voor het geheel van de vorming. Op deze wijze kan geen enkele regelmatige leerling de studiebekrachtiging, onder welke vorm dan ook, worden onthouden." (SOZ rubriek 6, 3).

Bij het nemen van een beslissing dient de delibererende klasseraad zich te baseren op het leerlingdossier dat meer inhoudt, of althans zou moeten inhouden, dan examenuitslagen. Het besluit preciseert:

"Het dossier bevat minstens:

- resultaten van proeven, toetsen of examens die door de leraars werden afgenomen;
- de resultaten van de geïntegreerde proef, daar waar georganiseerd;
- de beslissingen, vaststellingen en de adviezen van de begelei-

dende klasseraden." (BVE II, 3, art. 5, & 4).

Vooraf voor dit laatste punt, gegevens uit de begeleidende klasseraad, dient men zich wel goed rekenschap te geven dat het tot de bevoegdheid behoort van de begeleidende klasseraad om de studie te beoordelen. Dit kadert binnen de toepassing van het studiereglement en niet binnen de toepassing van het tuchtreglement. Men dient zich strikt te houden aan elementen die tot het vooraf afgebakende studiedomein behoren. "Naarmate niet-cognitieve doelstellingen geacht worden te behoren tot het studiedomein kunnen deze uiteraard een element zijn in de studiebeoordeling, mits het studiereglement dit duidelijk bepaalt." (SOZ (91) 7, rubriek 6.3). Terloops mag hier gewezen worden op het belang van de eindtermen, en dan voornamelijk de vakoverschrijdende. De niet-cognitieve eindtermen gaan een heel belangrijke functie krijgen en heel wat meer houvast bieden in deze materie. Het is dan ook zeer belangrijk dat het leerlingdossier zeer zorgvuldig wordt samengesteld, dat men er de begeleidingsklasseraden in notuleert en dat men het tijdens de deliberatie ook consulteert en dit ook expliciet vermeldt. Bij betwisting van een beslissing van de delibererende klasseraad zou het wel eens doorslaggevend kunnen zijn.

Op een deliberatie gaat het niet om de beoordeling van de hoeveelheid vergaarde kennis, maar om de evaluatie van het leerproces bij de leerling. Een klasseraad, die het beschikbaar instrumentarium juist hanteert, heeft een pedagogisch veiliger systeem dan herexamen. Bovendien is dit instrumentarium juridisch ook veel sluitender, omdat men kan aantonen dat men tijdens het schooljaar aan het leerproces van de leerling heeft gewerkt en gezocht heeft naar oplossingen.

Het herexamen

De omzendbrief, SO 24, handelt even over het herexamen dat kan toegepast worden binnen de eenheidsstructuur. In het licht van het voorgaande mag het dan ook duidelijk zijn dat de delibererende klasseraad in bepaalde en zeer uitzonderlijke omstandigheden tot de bevinding kan komen dat een bepaalde leerling, omwille van externe factoren, niet in de gelegenheid was om in een gelijke situatie aan de examens deel te nemen.

Het betreft hier een heel andere invulling van het begrip herexamen. Het gaat hier niet om een herkansing, die meestal in het voordeel uitvalt van begaafde leerlingen met cijfergedrag. Het gaat hier om veel meer nl. het waarborgen van het individuele recht op een gelijke beoordeling. In zulke uitzonderlijke gevallen kan, op basis van het juridisch adagium, dat gelijken gelijk en ongelijken ongelijk dienen behandeld te worden, een herexamen overwogen worden.

De reden tot herexamen moet dan ook vrij goed te objectiveren zijn: externe factoren (ziekte, familiale omstandigheden, gezins- of persoonlijke trauma's...). In zeer uitzonderlijke gevallen zou zelfs een discrepantie tussen tussentijdse evaluaties en examenuitslagen eveneens kunnen ingeroepen worden om herexamens te verantwoorden. Dit dan als controle op van hypothese die gesteld werd op basis van het leerlingdossier.

Hoe dan ook herexamens, binnen de eenheidsstructuur, hebben een totaal andere dynamiek dan in het vroegere systeem. Gezien de opzet, de institutionalisering van de rechtspositie van de leerling, is het aangeraden dit onderwerp op te nemen binnen het schoolwerkplan en regelmatig te evalueren.

Jan TALLON
Molenstraat 145
3010 LEUVEN

BIBLIOGRAFIE

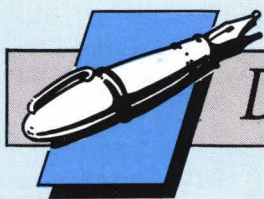
TALLON, J., Wetwijs, Herexamen, ja en nee! *Welwijs*, 1993, 2, p. 35.

MO, BVE 13 maart 1991 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs (BS 17-5-1991), *Officiële Codificatie van de Onderwijswetgeving en -reglementering*.

MO, SOZ (88) 13, (14-9-1988) Organisatie secundair onderwijs met volledig leerplan, zoals gewijzigd, *Coördinatie van de Omzendbrieven*.

MO, SOZ (91) 7 (3-5-1991) zoals gewijzigd, Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs, *Coördinatie van de Omzendbrieven*.

MO, SO 24 (4-3-1993) Randvoorwaarden bij de studiebekrachtiging in het voltijds gewoon secundair onderwijs, *Coördinatie van de Omzendbrieven*.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Jeugd en school

In het eerste nummer van 1994 van het tijdschrift *Caleidoscoop* werden de resultaten afgedrukt van het vierde onderzoeksrapport binnen het onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Tony De Bleekere en Laurent Thys hebben het over de studiemotivatie bij de jeugd, hoe deze eruit ziet en welke factoren beïnvloedend zijn.

Wie geïnteresseerd is in de resultaten van dit motivatie-onderzoek kan daarvoor terecht bij Tony De Bleekere, Vrij PMS-centrum 2, Vijfhoek 1, 2800 Mechelen, tel.: 015/41.89.14.

Opbouwwerk tussen zorg en strijd

Tien jaar geleden werd het opbouwwerk in Vlaanderen grondig geherstructureerd en geheroriënteerd. Viboso en Riso's werden opgericht en uitgebouwd en het opbouwwerk werd overgeheveld van het Ministerie van Cultuur naar dat van Welzijn. Het opbouwwerk werd beleidsmatig ingeschakeld in de armoedebestrijding. Onder de hoofding "opbouwwerk 2001" startte Viboso eind vorig jaar met een denk- en uitwisselingsproces rond toekomstige uitdagingen en opties voor het opbouwwerk in Vlaanderen. Bij dit proces, dat begin 1995 wordt afgerond met een toekomstmanifest, is de gehele sector betrokken. Als bijdrage aan dit proces heeft Viboso een cahier uitgegeven over "opbouwwerk tussen zorg en strijd". Het eerste deel bevat bijdragen van drie auteurs met betrekking tot de toekomstperspectieven van de sector. In een eerste bijdrage wordt de positie van het opbouwwerk gesitueerd in het kader van een veranderende samenleving. Een tweede bijdrage handelt over de sleutelfuncties die het opbouwwerk in de toekomst moet opnemen en in de laatste bijdrage wordt de positie van het opbouwwerk in het maatschappelijk middenveld toegelicht. Deel 2 van het cahier is een weergave van de bedenkingen van een aantal politici en deskundigen uit de socio-culturele en welzijnssector. Ex-opbouwwerkers werden uitgenodigd voor een rondetafelgesprek waar zij gevraagd werden hun mening te formuleren m.b.t. toekomstige keuzen en oriëntaties van de sector. Het Cahier kost 450 Bfr. en kan besteld worden bij Viboso, Handelskaai 18 bus 3, 1000 Brussel, tel.: 02/233.05.73.

O.C.M.W.'s vandaag: "bijstand" en/of "sociale kansen"? Is het actuele OCMW-aanbod afgestemd op de kansarmsten?

Dit is het verslagboek van de studiedag die de oefengroep O.C.M.W. van de universiteit Gent (vakgroep Sociale, Culturele en Vrijtijdsagogiek) op 9 december 1992 organiseerde. Een aantal externe deskundigen, praktijkwerkers en vertegenwoordigers van de verschillende factoren inzake lokaal armoedebestrijding bogen zich tijdens deze studiedag over de vraag op welke wijze de werking van het O.C.M.W. het best tegemoet komt aan de kansarmoedeproblematiek.

Het verslagboek, welke de integrale teksten van de verschillende bijdragen en een synthese bevat, wordt onder redactie van M. Bouverne-De Bie, H. Van Hootegem en K. Van Zele uitgegeven door de Vakgroep Sociale, Culturele en Vrijtijdsagogiek. Bestellen bij: Oefengroep O.C.M.W., Vakgroep Sociale, Culturele en Vrijtijdsagogiek, H. Dunantlaan, 2 te 9000 Gent, tel. 09/264.62.81 (Mevr. L. Van Loo) en storting van 300 bfr. ophet rek. nr. 000-1667857-39 (met vermelding van "verslagboek studiedag").

Jeugdinformatie in een zakboekje

De "jongerengids 1994" is de tweede editie van een handig informatief zakboekje voor jongeren. Het unieke aan deze jongerengids is de bundeling in een kleine pocketuitgave van verschillende thema's die voor jongeren belangrijk zijn: leren, wonen, relaties, werken, inkomen, vrije tijd, seksualiteit, gezondheid, rechten en plichten,... Het boekje is ook nuttig voor + 18. In deze levensfase zetten jongeren immers vaak cruciale stappen die bepalend kunnen zijn voor het verdere leven.

Willen jongeren op een bewuste manier keuzen kunnen maken dan is goed geïnformeerd zijn de eerste voorwaarde.

De jongerengids 94 is kosteloos voor jongeren, andere geïnteresseerden betalen er 30 Bfr. voor. Bestellingen kunnen gericht worden aan de Federatie Jongeren Informatie- en Adviescentra, Diksmuidelaan 50 te 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58.

Op eigen benen

Op eigen benen is de titel van een JAC-brochure voor jongeren die zelfstandig willen gaan wonen. In deze brochure worden al de verschillende stappen bekeken die jongeren moeten nemen wanneer ze zelfstandig willen gaan wonen.

De brochure kan verkregen worden bij de Federatie Jongeren Informatie- en Adviescentra, Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58 en bij de veertien Jongeren Advies Centra in Vlaanderen. Ze kost 30 Bfr. en slechts 20 Bfr. vanaf 25 exemplaren.

Viboso vormingsprogramma

Het Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de SamenlevingsOpbouw heeft haar vormingsaanbod voor 1994 klaar. Op het programma staan: nascholing en introductie voor nieuwe opbouwwerkers, projectmatig werken, de netwerkbenadering, participatie van kansarmen, methodiek basisschakel en opbouwwerk 2001.

Geïnteresseerden kunnen de brochure aanvragen bij Viboso, Handelskaai 18 bus 3, 1000 Brussel, tel.: 02/217.55.95, fax: 02/223.05.73.

Pop- en rockmuziek in het gemeentelijk jeugdwerkbeleid

De Vlaamse Federatie van Jeugdhuizen en Jongeren centra heeft een brochure samengesteld over jongerenwerk en aandacht voor muziek. In dat kader organiseert de V.F.J. ook opleidingen voor muziekanimateur in het jeugdwerk, gitaarcursussen en een studiedag i.v.m. de popworkshops. Geïnteresseerden kunnen de folder aanvragen bij de V.F.J., Ommeganckstraat 59 te 2018 Antwerpen, tel.: 03/226.40.83, fax: 03/226.40.85.

Met OXFAM de 20 km van Brussel: 10 jaar "lopende" solidariteit

Oxfam is een organisatie die zich inzet voor een rechtvaardigere wereld. Haar acties richten zich op de bevolking van de derde wereld die vecht voor een menswaardiger bestaan. Om ontwikkelingsprojecten te steunen organiseert Oxfam - voor de tiende

keer - de 20 km van Brussel. Dit jaar gaat het door op 29 mei 1994. Zoals ieder jaar voegt de OXFAM-ploeg van stappers-lopers aan de sportieve actie een ademstoot van solidariteit toe. Ieder lid van de ploeg laat zich sponsoren ten voordele van ontwikkelingsprojecten in Midden-Amerika: Guatemala, Panama, Salvador en Cuba. Voor inlichtingen: OXFAM-België, 02/512.99.90 (lijn 349).

Leren omvat veel meer dan studeren ...

Of hoe onderwijs kan uitgroeien tot een leerschool voor het leven. Dit thema is het onderwerp van een colloquium dat wordt georganiseerd door de Stichting-Lodewijk de Raet op zaterdag 23 april 1994.

De hoofdvraag van dit colloquium is of het onderwijs alleen aandacht moet blijven besteden aan de leerprestaties van jongeren m.n. het "leren studeren" of dat het onderwijs kan evolueren naar een leerschool voor het leven.

De studiedag begint om 9.50u met een verwelkoming door Ann Demeulemeester, voorzitter van de stuurgroep onderwijs bij de Stichting-Lodewijk de Raet. Daarna volgt een videomontage "wie zijn de jongeren in hun leren?" gevolgd door een aantal aanvullende reflecties. Om 10.40u staat het thema "kan onderwijs uitgroeien tot een leerschool voor het leven" op het programma en na de pauze licht Nicole Vettenburg van de K.U.Leuven toe hoe er werk kan gemaakt worden van een stimulerende leeromgeving op school. Om 11.50u kan het publiek zijn opmerkingen en vragen kwijt. In de namiddag zijn er panelgesprekken voorzien met mensen uit de praktijk en wordt de dag afgerond met een aantal reflecties.

Inschrijven kan door 900 Bfr. (exclusief broodjesmaaltijd) of 1.100 Bfr (inclusief broodjesmaaltijd) over te schrijven op rekeningnummer 425-2087571-33 met vermelding van uw naam en het code-nummer 4S506. Wie inschrijft voor de studiedag zal naderhand ook een verslagbrochure ontvangen.

"DAVID EN CO bij Meester Kaaiman"

"David en Co bij Meester Kaaiman" is een info-strip voor alle 12-jarigen en hun ouders.

De tekeningen van Marec tonen heel herkenbare personages en situaties van 6de klassertjes en hun ervaringen in het 1ste middelbaar: Jessie die graag voor elektricien wil gaan leren, maar toch maar handel moet volgen van haar pa. Bolleboos David die natuurlijk Latijn wil gaan studeren.

Het groene 1ste klassertje dat de weg niet vindt op die grote school. Kortom, er gebeurt nogal wat bij 12-jarige jongens en meisjes die de stap zetten naar het 1ste middelbaar.

Het stripverhaal geeft op een leuke manier aan 12-jarigen wat stof tot nadenken: wat wil ik eigenlijk worden? wat doe ik graag? waarom zou Latijn beter zijn dan de rest? hoe moet ik nu mijn lessen studeren? wat kan ik doen met een A-attest?

Kortom op een aangename manier informatie over de keuzemogelijkheden in het middelbaar onderwijs.

Een tweede deel richt zich vooral naar de ouders.

Met de nieuwe eenheidsstructuur zijn vele ouders een beetje het noorden kwijtgeraakt: gemeenschappelijke vorming, technologische opvoeding, opties. Allemaal nieuw voor de meeste ouders. De brochure geeft informatie en legt uit waarom het zo belangrijk is goed na te denken en te overleggen alvorens men een keuze maakt.

Ten slotte geeft de brochure aan de ouders tips bij een eerste contact met de school en een nuttige adressenlijst waar men terecht kan voor allerhande "onderwijs"-informatie.

Ook de leerkrachten en de PMS-centra kunnen gebruik maken van deze infostrip. Leerkrachten of PMS-medewerkers kunnen een meer uitgebreide handleiding voor gebruik in de klas aanvragen bij de Onderwijsdienst (mits betaling van kopieer- en verzendingskosten).

De brochure "David en Co bij meester Kaaiman" is een realisatie van de KWB-KAV-Onderwijsdienst. De uitgave is mee mogelijk gemaakt door de Vlaamse Gemeenschap en de BAC.

Bestellen: zie overschrijving van 50 Bfr. (verzending inbegrepen -

voor grote bestellingen apart tarief) op rekeningnummer 799-5676102-52 van **Onderwijsdienst KWB-KAV, Lakensestraat 76, 1000 Brussel.** Vermelding "David en Co".

Projectdag van het Hoger Instituut voor Readaptatiewetenschappen Leuven

Het H.I.R.L. organiseert op zaterdag 7 mei tussen 10 uur en 23 uur een geanimeerde informatiedag waarbij de projecten van de laatstejaarsstudenten worden voorgesteld. Deze projecten richten zich op thema's zoals engagement, de effecten van de audio-visuele informatieverbreiding, sociale architectuur, het gevoel van onveiligheid bij bejaarden, duurzame ontwikkeling, thuiszorg en professionele integratie van personen met een handicap. De projectdag vindt plaats op het H.I.R.L., Van Monsstraat 2 te 3000 Leuven. Het geheel wordt afgesloten met een optreden van Mardi Gras.

Wie meer informatie wenst kan een uitgebreide informatiefolder bekomen bij Lieve Decuber, tel.: 016/20.35.25.

De Grabbelaar

De Grabbelpas is een project dat in Vlaanderen steeds meer gestalte krijgt. Reeds meer dan 100 gemeentebesturen organiseren een divers en uitgebreid vrijetijdsaanbod voor kinderen en jongeren, vooral tijdens de vakantieperiodes. Op het Vlaamse niveau zorgt de Vereniging Vlaamse Jeugddiensten en Consulents voor een centrale dienstverlening die bestaat uit de centrale aanmaak van promotiemateriaal, de organisatie van de Grabbelpasanimatietoernee en de selectie van zogenaamde stipnoteringen wat laagdrempelige, originele en betaalbare activiteiten zijn die de gemeenten plaatselijk kunnen organiseren.

Nieuw voor 1994 is de Grabbelaar. Dit is een nationale kortingengids boordevol tips voor kindvriendelijke uitstappen. Elke tip geeft een substantiële korting aan de individuele Grabbelpasser. Wie hierover meer wil weten kan steeds terecht bij de Vereniging Vlaamse Jeugddiensten en Consulents, Kapellestraat 48, 2630 Aartselaar, tel.: 03/877.23.93, fax: 03/877.25.04.

Vrank en Vrijuit

Dit is een nieuw initiatief van de Katholieke Vereniging Gehandicapten met boeiende babbels met handicap als rode draad. Op 5 vrijdagavonden komen een aantal boeiende gasten vertellen over kunst, humor, andere culturen, topsport en reizen. Een medewerker van de BRTN zal de gasten stimuleren om hun aparte verhalen te vertellen en zal modereren bij meningsverschillen. Het geïnteresseerd publiek kan reageren, een drankje consumeren, npraten,...

Op 4 maart wordt met Nick Balthazar gepraat over kunstenaars met een handicap en op 25 maart met Felicio Damiano over humor en handicap. Op 15 april gaat de babbel over handicap in andere culturen met Tjhoi Ngsaw en Frank Raes en Louis De Pelsmaecker praten op 6 mei over topsporters met een handicap. Het laatste verhaal gaat over lief en leed op reis met Ann Lepère. De praatcafés starten om 19.30 uur en vinden plaats in "Het Mankement", een nieuw integratiecentrum. De inkom is gratis. Voor meer informatie: KVG-vorming, A. Goemaerelei 66, 2018 Antwerpen, tel.: 03/216.29.90.

Beroepsopleiding op afstand voor personen met een fysieke handicap

Tot op heden organiseert het grensoverschrijdend centrum voor professionele integratie Protheus een bedrijfsgerichte beroepsopleiding tot administratief bediende voor personen met een fysieke handicap. Daar bepaalde mensen zich moeilijk kunnen verplaatsen naar het opleidingscentrum wordt er vanaf 1994 een teleopleiding gestart waarbij Protheus optreedt als begeleider en coördinator van het leerproces van de student.

Voor meer informatie: Protheus, Voorstraat 51, 8500 Kortrijk, tel.: 056/22.41.88, fax: 056/22.75.67.

Vakantie voor iedereen

Onder deze titel heeft de v.z.w. Voluntas een folder uitgebracht met daarin alle informatie over een vakantie in Hongarije voor ouders en hun gehandicapt kind.

Voor meer informatie: Vereniging van Ouders en Hulpverleners, Vaartkaai 2, 2170 Antwerpen, tel.: 03/647.02.88 (tussen 9 en 13 uur), fax: 03/647.01.69.

De Hein Roethofprijs 1994

De Hein Roethofprijs, genoemd naar de voorzitter van de commissie "Kleine Criminaliteit" in Nederland werd in het leven geroepen door de redactie van het tijdschrift SEC. Met deze prijs wenst men in Nederland de criminaliteitspreventie te ondersteunen en te stimuleren. De prijs wordt toegekend aan een initiatief dat in het voorbije jaar opmerkelijke resultaten behaalde.

Na onderhandelingen tussen de Nederlandse Directie Criminaliteitspreventie en het Belgisch Vast Secretariaat voor het Preventiebeleid werd overeengekomen dat in 1994 de Hein Roethofprijs een Belgisch-Nederlandse preventieprijs wordt.

Ieder Belgisch of Nederlands initiatief, een project of een pakket aan maatregelen dat op één of andere manier gericht is op de preventie van veel voorkomende criminaliteit kan meedingen. Daartoe wordt gevraagd een verslag in te dienen dat ter beoordeling aan een jury van Nederlandse en Belgische deskundigen zal worden voorgelegd. Deze jury duidt dan een aantal genomineerden aan waaruit uiteindelijk de winnaar zal worden gekozen. De winnaar van de preventieprijs krijgt 500.000 Bfr. die moet besteed worden aan het project waarvoor men onderscheiden werd. Alle genomineerden kunnen bovendien rekenen op een grote mediabelangstelling. De uitreikplechtigheid zal plaatsvinden in het najaar van 1994 te Brussel.

De ingediende projecten moeten aan vijf criteria voldoen: de relatie met criminaliteit moet duidelijk zijn, de oplossingen voor het probleem moeten in de "eigen kring" zijn gezocht en niet afgeschoven worden op politie en/of justitie, er moeten aantoonbare resultaten zijn, het project moet elders ook toepasbaar zijn en de leefbaarheid van de (woon)omgeving mag door de genomen maatregel niet zijn aangepast. Daarnaast moet het verslag uniek zijn, dus geen verzameling van copieën van bestaand materiaal. Het meezienden van bijlagen heeft geen enkele zin: de jury baseert haar oordeel enkel en alleen op 5 bladzijden van A4 formaat. Inzendingen dienen te gebeuren vóór 22 april 1994 en in achtvoud gestuurd te worden aan het Ministerie van Binnenlandse Zaken, Vast Secretariaat voor het Preventiebeleid, t.a.v. Marian Verbeek, Wetstraat 26 te 1040 Brussel. Voor verdere informatie kan men terecht op het nummer 02/500.24.47.

Les- en spelwijzer voor multi-etnisch samenleven

Deze les- en spelwijzer is een inventaris van recent Nederlandstalig spel- en lesmateriaal dat bruikbaar is voor lessen, themadagen of projectweken i.v.m. multicultureel en multi-etnisch samenleven, vooroordelen en discriminatie, racisme, migranten, asielzoekers en vluchtelingen en extreem rechts. Daarnaast wordt een overzicht gegeven van boeiende tentoonstellingen of activiteiten om op school te organiseren, van audiovisueel materiaal en tentoslotte is een lijst van gastsprekers opgenomen. In het deel begeleidingsaanbod vindt men alle praktische gegevens over groepen die graag leerkrachten ondersteunen of begeleiden rond de thematiek van de multiculturele en multi-etnische samenleving.

Deze les- en spelwijzer kost 500 Bfr. (exclusief verzendingskosten) en kan besteld worden bij Info Jeugd Nationaal, Vrijdagmarkt 11 te 2000 Antwerpen, tel.: 03/231.07.58.

Youth for Understanding

Deze organisatie geeft jongeren de kans zich in te leven in een andere cultuur. Door een langdurig verblijf in een vreemd land

leert men niet alleen veel over een ander volk maar ook veel over zichzelf en verlegt men zijn eigen mogelijkheden. Dit heeft niet enkel een positieve invloed op iemands situatie op de arbeidsmarkt maar ook op diverse sociale situaties.

Dit jaar krijgen enkele jongeren de kans om naar de Verenigde Staten te gaan.

Voor meer informatie kan men terecht bij Y.F.U., Wim Dekeyser, Koning Albertlaan 32 te 3000 Leuven, tel. 016/29.06.14, fax: 016/29.32.15.

Even voorstellen: het Vlaams Instituut voor Gezondheidspromotie

Het Vlaams Instituut voor Gezondheidspromotie (V.I.G.) werd opgericht onder impuls van het Besluit van de Vlaamse Executieve inzake Gezondheidspromotie van 31 juli 1991. Met de besluit stimuleerde de overheid de coördinatie van de door haar erkende en gesubsidieerde verenigingen en projecten. Het instituut, dat beheerd wordt in een partnership van reeds 11 erkende voorzieningen, kreeg als opdracht de coördinatie en ondersteuning van de gezondheidspromotie in de Vlaamse Gemeenschap concreet uit te bouwen. Tevens is het een contactpunt tussen deze sector en de overheid.

Om tot coördinatie te komen wordt door het V.I.G. samen met een tiental deskundigen uit de sector een strategisch beleidsplan voor de gezondheidspromotie voorbereid. Deze analyse zal resulteren in de aanduiding van prioriteiten op korte en lange termijn. Anderzijds wordt er gecoördineerd omtrent deelaspecten van de gezondheidspromotie of omtrent specifieke doelgroepen in functionele werkgroepen.

Daarnaast werkt het V.I.G. aan een procedure om een objectieve beoordeling op punt te zetten en om basis hiervan de minister te adviseren omtrent de betoelaging van ingediende projecten.

Met het oog op de ondersteuning van de kwaliteit van de vele acties wordt vanuit het V.I.G. zowel een wetenschappelijke ondersteuning geboden als initiatieven genomen die de methodische know-how in projectmatig werken kunnen versterken. Dit vertaalt zich ondermeer in seminars, workshops, bijdragen in de nieuwsbrief of contacten met voorzieningen naar aanleiding van concrete vragen. Ook de documentatiedienst wordt uitgebouwd ten behoeve van het werkveld.

Het V.I.G. geeft ook een nieuwbrief uit voor alle initiatiefnemers en geïnteresseerden in de gezondheidspromotie in Vlaanderen. Deze wordt U op eenvoudige schriftelijke vraag toegezonden.

Het V.I.G. is gehuisvest in de G. Schildknechtstraat 9 te 1020 Brussel, tel.: 02/422.49.49, fax: 02/422.49.59.

BOEKEN

V.Z.W. - statuten

DEWALLENS, F., KENNES, W., TORFS, R.
Kalmthout, Biblio, 1994, 136 p.

Het belang van goede statuten mag niet worden onderschat, vermits de werking van een v.z.w. erin wordt vastgelegd op een ogenblik dat daarover per definitie nog maar weinig geweten is. De uitgeverij Biblio heeft een boekje op de markt gebracht waarin U alles vindt wat U moet weten over de statuten van een v.z.w. Bovendien zijn in het boek modelstatuten opgenomen die een hulpmiddel kunnen zijn voor v.z.w.'s die in een opstartfase zijn. Het boek kost 1.484 Bfr. en kan besteld worden bij Uitgeverij Biblio, Brasschaatsteenweg 308 te 2920 Kalmthout of op het groen nummer 0800.12683.

Jongerenprostitutie in Brussel. Op zoek naar de gedachte in de schaduw

VERCAIGNE, C., WALGRAVE, L.

Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1993, 256 p.

Dit rapport is de weergave van een onderzoek dat werd uitgevoerd in opdracht van de Staatssecretaris van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De aanleiding van dit onderzoek was dubbel,

nl. de ongerustheid bij een aantal Brusselse welzijnswerkers n.a.v. hun confrontatie met jongerenprostitutie en de ongerustheid bij de bevolking en bepaalde overheden n.a.v. een aantal krantenartikels die gewag maakten van het fenomeen kinder- en jongerenprostitutie. De opdracht van het onderzoek was dan ook het fenomeen in kaart te brengen en te exploreren. Geïnteresseerden kunnen dit rapport bestellen bij de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Marleen Lemmens, Hooverplein 10, 3000 Leuven, tel. 016/28.52.77, fax: 016/28.54.68.

Gezinsvorming in Vlaanderen.

CLIQUET, F., CALLENS, M. (red.)
Brussel, C.B.G.S., 1993

Deze monografie beschrijft de resultaten van de enquête naar de gezinsontwikkeling in Vlaanderen die in 1991 werd uitgevoerd door het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudieën. De kern van deze enquête was de studie van de levensloop inzake partnerschap, vruchtbaarheid en activiteit. De monografie heeft betrekking op de eerste resultaten van de survey in het Vlaamse Gewest, waar 2.897 vrouwen en 1.879 mannen werden geïnterviewd. Samenlevingsproblemen, potentiele vruchtbaarheid, geboorteregeling, kindertal, kinderwens en de toekomstige demografische implicaties van hedendaags gezinsvormingsgedrag worden geanalyseerd.

Leefvormen in Vlaanderen.

CORIJN, M.
Brussel, C.B.G.S., 1993.

Op basis van de hierboven vermelde enquête werden eveneens analyses gemaakt naar de leefvormen in Vlaanderen waarbij de ontwikkeling van de leefvorm in zijn onderscheiden dimensies wordt belicht. De verscheidenheid van de leefvormen komt tot uiting in het minder frequent voorkomen van traditionele leefvormen en het frequenter voorkomen van niet-traditionele leefvormen bij bepaalde groepen naar gelang geslacht, leeftijd, cohorde, levensbeschouwing, opleidingsniveau en plaats.

Beide monografieën kunnen worden besteld bij de heer G. GORIJN, C.B.G.S., Markiesstraat 1 te 1000 Brussel, tel.: 02/507.35.59, fax: 02/507.34.19.

Het handelen van de leerkracht.

DE NIET, P.A.C.
Leuven, Acco, 1990, 120 p.

Leerkrachten krijgen steeds meer te maken met gedragsproblemen van hun leerlingen. Van de leerkracht wordt verwacht dat hij daar een antwoord op weet te vinden en een adequate handwijze uitstippelt.

Dit boek beschrijft welke factoren van invloed kunnen zijn op dat handelen. Er wordt een begrippenkader aangereikt waardoor de leerkracht geholpen wordt het probleemgedrag te duiden. De auteur beschrijft uitvoerig hoe werkbegeleiding kan bijdragen aan de analyse en diagnose van probleemgedrag. Aan de hand van

vele praktijkvoorbeelden gaat de auteur in op de aanpak van het probleem, met als uiteindelijk doel: het opheffen van een (onderwijs)opvoedingsstagnatie.

Het boek kost 495 Bfr. en kan besteld worden bij Acco, Tien-
sestraat 134-136 te 3000 Leuven.

Buurttoezichters in Antwerpen

MARAIN, T., WALGRAVE, L.

Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1993, 144 p.

Sedert enkele jaren zijn in Antwerpen buurttoezichters actief. Hun functie kadert in de strategie van overleg rond samenlevingsproblemen. In de verschillende kansarme wijken in de stad zijn er regelmatig conflicten tussen buurtbewoners, jongeren en bejaarden. Belgen en migranten, ... De bewoners klagen regelmatig over vuile en kapotte straten, verkeerd geparkeerde wagens, etc... De aanwezigheid van de buurttoezichter heeft de bedoeling een aanspreekpunt te zijn en het contact met het stadsbestuur te verbeteren. Deze buurttoezichters kunnen helpen problemen te voorkomen door ze te signaleren bij de bevoegde stadsdiensten, door samen met de buurtbewoners naar oplossingen te zoeken. In opdracht van Minister Demeester werd een evaluatie van dit project uitgevoerd. Het rapport kan besteld worden bij de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Marleen Lemmens, Hooverplein 10 te 3000 Leuven, tel.: 016/28.52.77, fax: 016/28.54.68.

De zeer intensieve begeleidingstehuizen in het kader van de Bijzondere Jeugdbijstand. Onderzoek naar de populatie en de opvang in de loop van de eerste twee werkingsjaren (1992-1993).

POELS, V., WALGRAVE, L.

Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1993, 260 p. + bijlagen

Binnen de Bijzondere Jeugdbijstand wordt het doorsneehulpverleningsaanbod ontoereikend geacht voor een kleine groep jongeren. Men spreekt hier van de "restcategorie" of "de zeer moeilijk te begeleiden jongeren". In 1991 stelde de Erkenningscommissie voor om, bij wijze van experiment, enkele tehuizen aan te duiden die bijzondere middelen zouden krijgen om nieuwe wegen van aanpak uit te proberen. De Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie kreeg van de minister van Welzijn en Gezin de opdracht dit experiment wetenschappelijk te begeleiden vanuit criminologisch oogpunt. De bevindingen en resultaten zijn beschreven in dit rapport.

Bestellingen kunnen gebeuren bij de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Marleen Lemmens, Hooverplein 10 te 3000 Leuven, tel.: 016/28.52.77, fax: 016/28.54.68.

Pesten op school. Wat ouders kunnen doen.

VAN DER MEER, B.

Berkhout Nijmegen, b.v., 1991, 61 p.

Deze publikatie sluit aan bij een vorige van de auteur 'Zondebok in de klas', waarbij informatie wordt gegeven over het ontstaan en de oorzaken van pestgedrag; daarnaast geeft de auteur een reeks aanwijzingen voor aanpak binnen de klas. In 'pesten op school, wat ouders kunnen doen', geeft hij een overzicht van de mogelijkheden die ouders kunnen benutten om met pestgedrag -bekeken van de kant van de pester en de gepeste- bij hun kinderen om te gaan.

Voor meer informatie en bestelling: Berkhout Nijmegen, postbus 484, 6500 AL Nijmegen.

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

De mogelijkheden van het ervaringsleren voor maatschappelijk kwetsbare jongeren <i>H. Geudens</i>	p. 3
Het schoolverzuim in Brussel, een Vlaamse visie <i>C. Dupont</i>	p. 7
Mamaatje die zal kerven, papaatje... <i>D. De Lathauwer en J. Gysenbergh</i>	p. 8
De didactische aanpak van de relationele en seksuele opvoeding in het secundair onderwijs <i>A. Geeraert</i>	p. 10
Vakoverschrijdende eindtermen <i>T. De Bruyn</i>	p. 14
Evoluties en nieuwe accenten in het PMS-werk C.S.B.O.	p. 18
Katern Leerkrachten aan het woord over de verschillen tussen meisjes en jongens in de klas <i>B. Vandecasteele</i>	p. 20
Over het hernieuwde PMS-profiel en de opsporing van kansbelemmerde kleuters <i>P. Sacré en A. Faucompret</i>	p. 25
Filmgeweld: een nieuwe zondebok <i>P. Adriaenssens</i>	p. 28
Skateboarden op de speelplaats, jeugdcultuur op school <i>F. Coussée</i>	p. 33
Een op drie, een preventieproject voor jongeren over seksueel geweld <i>A. Vereecken</i>	p. 36
Wetwijs <i>J. Tallon</i>	p. 38
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 39