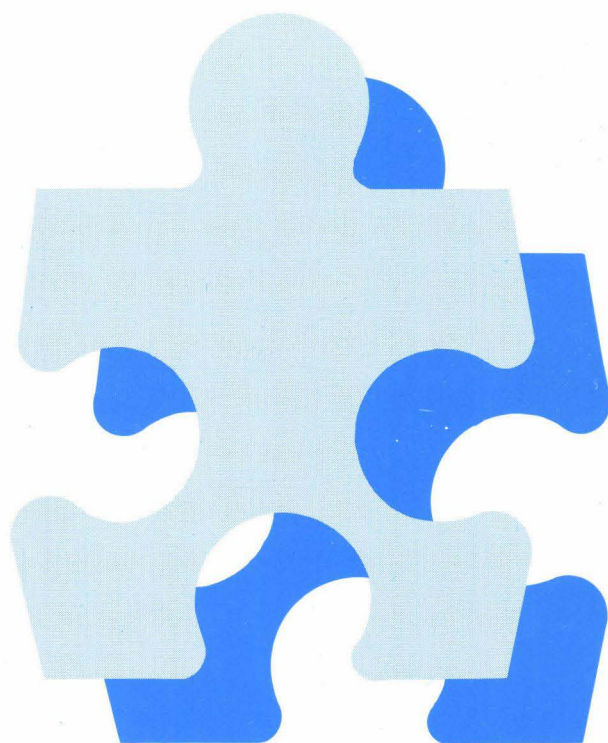


WELWIJS

verschijnt 4× per jaar, jaargang 6, nummer 3, september 1995

Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk



Majong

Maatschappij- en jongerenproblemen

COLOFON

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

Redactie:

Eva Adriaensens - Maria Bouverne-De Bie (voorzitter) - Lieve Cattrijsse - Marijke Declair - Hugo Sacreas - Jan Tallon - Laurent Thijs - Bart Vandecasteele - Bea Vandewiele - Mieke Van Nuland - 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. 016/32.52.37

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

Je kunt niet meer zonder

GROEIEN NAAR EEN SCHOOLBELEID DAT LEERLINGENBEGELEIDING AU SERIEUX NEEMT

Het pilootproject "Beleidsgerichte leerlingenbegeleiding" heeft twee schooljaren gelopen in zes scholen van het diocees Mechelen-Brussel.

Van de zes starters haakte één school af, ze werd vervangen door een andere kandidaat. Vijf van de 4 scholen werkten optimaal mee en gaven ook regelmatig feed-back.

In dit artikel maken we een synthese van twee jaar werken "op de vloer" en reflecteren in de interscolaire werkgroep. Na een beperkte historiek proberen we de verschillende initiatieven te situeren in het ruimer kader, zoeken we de rode draad doorheen knelpunten en voorwaarden, met de hoop dat onze bevindingen dienstig kunnen zijn, niet alleen voor de pilootgroep, maar voor elke school die effectieve leerlingenbegeleiding in de dagelijkse praktijk wenst te consolideren.

Wie pasklare antwoorden zoekt, of klakkeloos te imiteren modellen, moeten we teleurstellen. Het belang van dit project ligt vooral op het vlak van teamvorming en "peer-learning". Het gaat veeleer over het proces dan over het resultaat en dit in een optiek van "lerende organisatie".

Wel zijn we ervan overtuigd dat de strategieën en de geformuleerde condities transferwaarde hebben voor wie inspiratie en wegen zoekt om ernstig werk te maken van leerlingenbegeleiding.

Vanwaar komt het?

Het initiatief is het gevolg van een langzaam groeiend samenwerkingsverband tussen de schoolbegeleiding B.S.O. van het diocees Mechelen-Brussel en de provinciale werkgroep PMS-BSO/Brabant.

Beide partijen fungeerden als spreekbuis voor hun achterban, respectievelijk de Intern pedagogische begeleider (I.P.B.) uit de BSO-scholen en de PMS-medewerkers in de scholen.

Betrokkenen ervoeren reeds geruime tijd de nood aan degelijke, gestructureerde en in het schoolleven ingebedde leerlingenbegeleiding.

Vragen vanuit de basis omschreven het probleem:

Kunnen we weggroeien van acute crisisopvang, naar meer preventieve begeleiding?

Moet elke leraar ook leerlingenbegeleider zijn?

Wat met vorming voor leraren in verband met deze vakoverschrijdende en agogische vaardigheden?

Wie treedt er op als partner voor de ruimere taken die de school naast onderwijsgeven door de samenleving toebedeeld worden?

Op welke wijze kan zorgverbreding naar leerlingen gestimuleerd worden door het schoolbeleid en opgenomen worden in de dagelijkse schoolpraktijk?

Dit alles leidde tot het formuleren van enkele doelstellingen voor het pilootproject, doelstellingen die zowel het inhoudelijk werken aan leerlingenbegeleiding als de strategie omvatten.

De werkgroep ad hoc wilde de samenwerking "op de vloer" tussen school en P.M.S. bevorderen, concretiseren. Via het pilootproject kon er ook getimmerd worden aan het profileren van mogelijk PMS-werk gericht op B.S.O.

Inhoudelijk was er de wil om te zoeken naar professionalisering voor leraren, het groeien naar een preventieve aanpak via het bewust omgaan met het thema vanuit een concrete invalshoek en het systematisch uitbouwen van initiatieven op lange termijn.

Hoe werd gewerkt met de interscolaire werkgroep?

Nog tijdens het derde trimester van het schooljaar 1992-1993 werd er een discussienota opgesteld door de werkgroep ad hoc. Deze nota was het basisdocument voor de bespreking met de vertegenwoordigers van de zes aangesproken scholen. Belangrijke voorwaarde voor de school om uitgenodigd te worden op de eerste vergadering was een goed functionerend samenwerkingsverband met het P.M.S. uitgebouwd te hebben. De keuze van de aan te spreken scholen lag dan ook bij de PMS-medewerkers uit de provinciale werkgroep zelf. Bovendien werd gevraagd of vanuit de school aanwezig konden zijn: de directeur, de Intern pedagogische begeleider en de PMS-medewerker. Alle deelnemers verklaarden zich akkoord met de uitgangspunten van de nota, de werkgroep was geboren.

Tijdens het daaropvolgende werkjaar 1993-1994 engageerden de scholen zich via een actieplan "Beleidsgerichte leerlingenbegeleiding" tot een planmatige en intensieve werking in de school én tot inbreng op de interscolaire werkvergaderingen.

Behalve het werken volgens de principes van de basisnota werd de scholen geen enkele beperking opgelegd. De scholen rapporteerden over de genomen initiatieven en hun werking.

Knelpunten werden geïnventariseerd. De eerste gegevens werden verwerkt in een beknopt tussentijds verslag.

Dit schooljaar werd de werking in de school bijgestuurd. Alle medewerkers volgden een nascholingsessie in verband met "Motiveren van medewerkers". Immers, dit thema was als een belangrijk knelpunt door alle partijen naar voor gebracht. Tot slot werd per behandeld aspect gezocht naar noodzakelijke voorwaarden voor een goede werking rond leerlingenbegeleiding.

Wie deed wat?

Basis van de werking in de school werden de antennemensen en vooral het antenneteam. We citeren de tekst uit de discussienota:

"Een concept waarin 'overleg' en 'preventie' de sleutelwoorden zijn.

Hoewel elke school een eigen gaardheid heeft in het concreet werken aan leerlingenbegeleiding, zouden volgende basisopties in elke school tot uiting moeten komen.

1. Een netwerk van 'antennemensen'

Naast leerkrachten zijn andere mensen vanuit hun functie in de school goed geplaatst om bepaalde signalen op te vangen: de directie, de werkplaatsleider, de studiemeester-opvoeder, de Intern pedagogische begeleider, de graadcoördinator, de PMS-medewerker.

Een goed georganiseerd 'antenne-overleg' zou erg preventief kunnen werken en de tijd tussen opvang en behandeling van een probleem aanzienlijk kunnen verkorten.

2. Een 'antenneteam'

De ingezamelde signalen zullen leren dat er problemen zijn die het individuele overschrijden, zodat een andere aanpak aangewezen is.

Daarvoor zorgt het 'antenneteam': de directie, de Intern pedagogische begeleider, PMS-medewerker en een paar sleutelfiguren. De taak van dit team is ondermeer:

- onderzoek doen en een diagnose stellen;
- een bepaalde actie voeren en evalueren;
- bijscholing volgen en organiseren, logistieke ondersteuning bieden aan leerkrachten.

Onderwerpen waarmee zo'n team te maken zou kunnen hebben zijn:

- spijbelen;
- leren leren;
- pesten op school;
- sociale vaardigheden;
- oudercontacten;
- enz...

Uiteraard bakent elk team zijn eigen doelstellingen af."

De antenneteams uit de verschillende scholen ontwikkelden dan ook zeer verscheidene initiatieven. Toch kunnen we de genomen opties bundelen rond drie invalshoeken van waaruit men aan leerlingenbegeleiding sleutelt:

1. structureel uitgebouwd overleg;
2. aangepaste werkvormen en les/leerinhouden;
3. een thema als actiemodel.

Voor elk van de werkingsmodellen wordt één van de genomen initiatieven omschreven, worden de knelpunten aangehaald en de voorwaarden voor een goede werking geïnventariseerd.

1. Structureel inbouwen van begeleiding

In sommige scholen koos het antenneteam voor een structurele investering. Zo werd er werk gemaakt van de uitbouw van een zo efficiënt mogelijk informatiekanaal (tamtam). Dit om het opsporen van moeilijkheden en de communicatie erover te verbeteren om acute problemen op te lossen of kleinigheden niet de kans te geven tot grote moeilijkheden uit te groeien.

Snel reageren en een communicatie zonder "ruis" zijn de uitgangspunten van deze aanpak. En dit alles binnen een structuur. De communicatielijnen werden uitgetekend en aan alle betrokkenen voorgelegd.

Er werd gewerkt aan functionele communicatie. Dit houdt in dat er een evenwicht is tussen formeel en informeel overleg. Ook informeel overleg kan via gestructureerde paden. Een belangrijk kenmerk van zo'n informeel netwerk is dat de problemen opgelost worden op het niveau waar ze thuishoren.

Hierbij bleek de rol van de klastitularis meer dan cruciaal. Zowel de taak van de klastitularis als die van de klasseraad werd in functie van goede informatiedoorstroming onder de loupe genomen. De klasseraad als vorm van leerlingenbegeleiding met een effectieve aanpak voor remediëring van leer- en leefproblemen werd een prioritaire doelstelling. Hierbij werden ook het verslag en de opvolging als essentieel ervaren.

Gesignaleerde knelpunten

Een klasseraad moet opnieuw meer worden dan een plaats waar leraren kunnen ventileren. Het recht om te zwijgen, de plicht om te spreken, de discretie in verband met bepaalde prangende problemen, het zijn elementen die vragen om nadenken over en overleg in verband met de deontologie van de (klas)leraar. Tevens bemoeilijkt dit een vlotte informatiedoorstroming. Gelijkaardige problemen doen zich voor in verband met de informatie die een leraar, een klasleerleraar, een klasseraad kan of mag verwachten van de PMS-medewerker.

Het gebrek aan middelen om de functie van klastitularis te honoreren legt vaak ten gevolge van werkdruk een hypotheek op de gratuite inzet van leraren.

Voorwaarden voor een goed functionerende informatie-doorstroming

- Het initiatief moet gedragen zijn door de leraren-groep;
- er moet oog zijn voor informatiedoorstroming in functie van evaluatie en bijsturing;
- een vast overlegmoment is een "must";
- er dienen meer uren vrijgemaakt voor opvang van leerlingen (door Intern pedagogische begeleider bijvoorbeeld);
- een algemene bereidheid tot "extra-investering" is nodig.

2. Werkvormen en lesinhouden aanpassen

In andere pilotscholen viel de keuze op een vertaling naar de lespraktijk van de leraar en/of het lerarenteam van een bepaalde klas of leerjaar.

Zo wil men werken aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden door "leefsleutels voor jongeren" te introduceren.

Problemen voorkomen door te kiezen voor werkvormen die beter afgestemd zijn op de eigenheid en de noden van de jongeren is hierbij het uitgangspunt.

Werken aan leerlingenbegeleiding via de lespraktijk van leraren is ook opteren voor een duurzame aanpak.

Leraren gingen op cursus, bespraken het aangereikte materiaal, gingen op zoek naar de meest geschikte wijze van inbouwen.

Gesignaleerde knelpunten

- Werken met "leefsleutels voor jongeren", niet iedereen is er even happig op. De keuze van de leraar is erg belangrijk. Zijn het niet steeds dezelfde collega's die zich thuisvoelen in aspecten die de zorgbreedte naar leerlingen toe ondersteunen terwijl andere daar geen oren naar hebben? Hoe moet dit geharmoniseerd worden binnen één lerarencorps?
- Ondersteuning en overleg binnen het lessenrooster voor de leraren die willen werken aan sociale vaardigheidstraining is een knelpunt evenals de moeilijke keuze van welke lessen, lesuren binnen het lespakket van de leerlingen kunnen ingepikt worden voor die zo belangrijke training.
- Het aangereikte materiaal dient hier en daar "vertaald" te worden naar het B.S.O.

Voorwaarden om een stevig programma sociale vaardigheidstraining op te zetten

- De leraren zien in dat er nood is aan een dergelijk programma;
- hun engagement berust op vrije keuze, het werd niet van bovenaf opgelegd;
- de planning tot concreet werken moet afgelijnd en haalbaar zijn;
- het P.M.S. ondersteunt het proces, is de externe stimulators.

3. Een thema als actiemodel

Een derde groep scholen koos een thema waarrond een jaarwerking werd opgezet. Geselecteerde aandachtspunten waren spijbelen en opvang van moeilijke leerlingen.

De keuze van de onderwerpen toont duidelijk dat deze werkwijze streeft naar gedragsverandering bij leraren en bij leerlingen.

Het zoeken in het antenneteam had ook te maken met het ontwerpen van strategieën/methoden/modellen om deze hete hangijzers aan te pakken.

Gesignaleerde knelpunten

- Er wordt overwegend repressief gewerkt, en men ziet niet onmiddellijk alternatieven;
- scholen zitten dikwijls in de knoei met enerzijds het verzamelen van bewijzen (zwart op wit noteren van de feiten) om zichzelf en hun handelen te verantwoorden en anderzijds de onervarenheid en dikwijls ook onmacht om de problemen op te lossen;
- een goed functionerend tuchtreglement is niet eenvoudig;
- de rol van de directeur, de klastitularis en de klaseraad zijn cruciaal;
- er wordt weinig gewerkt met een degelijke probleemverkenning;
- het opstellen en werken met handelingsplannen is vrijwel onbestaande;
- de leraren als een groep, een team laten handelen is niet evident.

Voorwaarden voor het werken aan de opvang van moeilijke leerlingen

- Een "financiële" waardering van de klastitularis (bovenop de leerlingcoëfficiënt);
- werken aan het schoolteam zodat het als groep achter het opvoedingsproject staat;
- samenwerken met het P.M.S.;
- rol van de directeur als motor (motiveringsgesprekken);
- navorming organiseren;
- voortdurende communicatie tussen de verschillende betrokken partijen;
- overlegcultuur.

Hoe ziet het P.M.S. zich in deze context gesitueerd?

De PMS-medewerkers gebruiken het beeld van "huisarts van de welzijnssector". Vooreerst betekent dit dat zij hun deskundigheid inzetten. De deskundigheid van de medewerkers ligt in gesprekstechnieken in functie van hulpverlening, in de kennis en vaardigheid voor doorverwijzing. Zij weten wat waar aangeboden wordt en begeleiden het proces voor wie doorverwezen wordt. Daarnaast kunnen zij meewerken aan de preventieve projecten die scholen opzetten, vanuit hun vertrouwde juist met die welzijnssector. Zij kunnen een signaalfunctie vervullen, suggesties voor externe ondersteuning aanreiken en fungeren als ondersteunende instantie.

Bij dit alles onderstrepen ook zij dat overleg noodzakelijk en belangrijk is;

De PMS-medewerker is een externe partner, met de voordelen van een partner, collegiaal in het overleg tot aan het resultaat.

Voorwaarden tot realisatie van zo'n samenwerkingsverband zijn minimaal:

- Een eigen PMS-lokaal in de school, met de noodzakelijke accommodatie (o.a. telefoon);
- een voldoende omkadering die het mogelijk maakt dat er minimum één PMS-medewerker per school is, die quasi permanent bereikbaar is.

Reflecties vanuit de schoolbegeleiding B.S.O.

Dit pilootproject "Beleidsgerichte leerlingenbegeleiding" is wellicht niet spectaculair, uniek of baanbrekend. Meer en meer scholen ervaren echter dat leerlingenbegeleiding een noodzaak is, ze is in vele gevallen de manier om hinderpalen die goed onderwijs belemmeren uit de weg te ruimen of te voorkomen.

De kracht van dit project ligt volgens ons voor de deelnemers in peerlearning: we hebben samen gezocht, overleg gepleegd, de strategieën bepaald. Voor elke individuele school die meewerkte, zit de meerwaarde duidelijk in het proces dat doorlopen werd, het team dat tot stand kwam evenals het gericht screenen van de knelpunten en het zoeken naar strategieën en oplossingsmethoden voor de eigen praktijk.

De nood aan navorming werd daarbij soms erg duidelijk gevoeld, immers onze collega's en wijzelf ontdekken dat er naast het geven van degelijk vakgericht onderwijs (waartoe we wel opgeleid zijn) er een heleboel vaardigheden maar ook deskundigheid nodig is om pubers tussen 12 en 18, zowel individueel als in groep naar volwassenheid te begeleiden. Het is duidelijk dat scholen hierin meer verantwoordelijkheid moeten nemen. Wellicht zijn er hiervoor ook meer financiële middelen nodig. Het is voor een school meestal onmogelijk een deskundige buiten het onderwijs-circuit in te huren.

Via het werk "op de vloer" en de reflectie in de groep konden we enkele basispijlers afleiden, die noodzakelijk zijn voor een goede beleidsgerichte leerlingenbegeleiding:

1. er is een gezamenlijk ontmoetingsmoment voor de leden van het antenneteam;
2. er is een netwerk van informatoren, seingeverers;
3. er is een goede communicatie tussen directie en leerkrachten;
4. problemen worden gestructureerd aangepakt, er is een duidelijk plan;
5. er is een voortdurende bekommernis voor vorming, bijscholing en bijsturing.

Tot slot nog enkele *belangrijke besluiten*:

1. Scholen hebben nood aan een overlegcultuur.
Deze komt er niet zomaar. ingebouwde overlegmomenten zijn noodzakelijk, de kunst en de bereidheid om te overleggen eveneens. Bij dit overleg dienen soms ook niet-onderwijsmensen betrokken te worden. Scholen hebben nood aan een partner die het welzijnslandschap voor hen doorzichtiger maakt.

2. De klasleraar is een spilfiguur. De taken en begeleidingsactiviteiten die van hem of haar verwacht worden kunnen zeer moeilijk naar behoren vervuld worden bovenop een voltijdse lespraktijk. Bovendien hebben deze collega's nood aan deskundigheidsbevordering.

3. De rol van de directeur is cruciaal. Hij/zij moet leraren kunnen motiveren tot extra-inzet, vorming, hij moet het corps omsmeden tot een team dat samen het opvoedingsproject en de consequenties ervan gestalte geeft. Het is voorlopig dansen op een koord, de smalle scheidingslijn tussen jobsatisfactie en een te grote taakbelasting voor de leraren.

4. De wegen van de informatiedoorstroming in een school zijn meestal niet of onvoldoende duidelijk voor alle betrokken partijen. Hierdoor komt het effect van (snelle) feed-back in het gedrang. Bovendien hangt hier ook de (niet-bestaande) deontologie van de leraar mee samen.

Signalen genoeg naar het beleid dus, en werk aan de winkel ook voor de begeleidingsinstanties van het onderwijs.

Wat is hierbij nu belangrijk voor de individuele school?

Elk van de hierboven omschreven werkmodellen heeft zijn transferwaarde voor andere scholen. De keuze uit de verschillende voorbeelden ligt bij de school zelf. Als schoolbegeleiding B.S.O. stellen wij nochtans zeer duidelijk, dat het op gang trekken van dit proces best gepaard gaat met het opstellen van een actieplan hieromtrent, zoals wij trouwens bij het begin van het eerste werkjaar met de individuele scholen gedaan hebben. Het opstellen van zo'n actieplan veronderstelt het kiezen van prioriteiten waaraan een school op middellange of lange termijn zal werken. Dit houdt natuurlijk rechtstreeks verband met het schoolwerkplan dat door een school best gehanteerd wordt om greep te hebben op de onderwijspraktijk. Immers "gras groeit langzaam" en "in de beperking toont zich de meester".

Wij hopen dat we andere scholen konden inspireren en wensen starters veel succes.

Met dank voor de collegialiteit en het engagement van alle betrokkenen.

Erna JANSSENS
Schoolbegeleider B.S.O.
Bisdom Mechelen-Brussel
Rijmenamsebaan, 47
3190 BOORTMEERBEEK

DEELTIJDS ONDERWIJS EEN PROEFTUIN VOOR SAMENWERKING ONDERWIJS-WELZIJNSWERK

In 1994 vierde het deeltijds onderwijs zijn tienjarig bestaan. Naar aanleiding van dit jubileum maakte de Vlaamse Stuurgroep voor het Katholiek Deeltijds Onderwijs¹ een balans op van 10 jaar werking, maar – veel belangrijker – gaf het startsein voor enkele vernieuwende initiatieven. Eén daarvan betrof de bevordering van de samenwerking tussen de centra deeltijds onderwijs en de welzijnssector: *“Het deeltijds onderwijs moet zich bewust inbedden in het hele systeem van opleidings- en welzijnsvoorzieningen. Dit vereist kennis van en inzicht in het aanbod van opleidings- en hulpverleningsinstanties en een bereidheid tot samenwerking en overleg over preventie, doorverwijzing en opvang. Het deeltijds onderwijs zal zich voortdurend afvragen hoe de krachten te bundelen in het belang van de jongeren”*.

Vorig schooljaar zijn twee belangrijke fasen afgewerkt in het project dat de Vlaamse Stuurgroep voor het Katholiek Deeltijds Onderwijs hiertoe heeft opgezet. Dit artikel beschrijft het globale project en de bevindingen van de eerste en de tweede fase in het bijzonder.²

Doelstellingen van het project

In de eerste plaats was het de bedoeling alle betrokkenen in het deeltijds onderwijs en in de mate van het mogelijke ook in de welzijnssector bewust te maken van het belang van samenwerking en hen te sensibiliseren om concrete acties te ondernemen.

Het project was gericht naar de teams werkzaam in de centra deeltijds onderwijs. Concreet gaat het om de coördinator, de leraren en vormingswerkers, de PMS-medewerkers, de begeleiders (leerlingbegeleiders, tewerkstellingsbegeleiders en eventuele anderen). Met betrokkenen uit de welzijnssector zijn vooral de concrete hulpverleners en begeleiders bedoeld waarmee de jongeren uit deeltijds onderwijs in contact (kunnen) komen (b.v. opvoeders, consulenten comité bijzondere jeugdzorg, consulenten centra geestelijke gezondheidszorg, maatschappelijk werkers O.C.M.W., ...).

Al deze betrokkenen hebben nood aan meer informatie en inzicht in elkaars werking. Dit vormde de tweede doelstelling van het project.

Ten derde wilde het project de inhoud en de aanpak van de samenwerking ondersteunen, verbeteren en onderbouwen. Aandachtspunten en visie-ontwikkeling met betrekking tot de rol van P.M.S., de rol en verantwoordelijkheden van de diverse teamleden, de aandacht voor preventie, de privacy, de opvolging bij doorverwijzing, de contacten met de ouders, de levensbeschouwelijke dimensie zouden aan bod komen.

Van meet af aan was het trouwens de bedoeling in geen geval een bepaald model van samenwerking op te leggen of te verdedigen.

Dit brengt ons bij de vierde doelstelling, met name de concrete einddoelstelling van het project: bereiken dat elk centrum deeltijds onderwijs plaatselijk de concrete samenwerkingsmogelijkheden in kaart brengt, de nodige contacten legt, de aanpak voor zijn (sub)regio concreet invult. Dit betekent dat in de 25 be-

trokken centra verspreid over heel Vlaanderen, 25 maal een eigen aanpak en werkwijze moet tot stand komen rekening houdend met het plaatselijk doelpubliek, grootte van het centrum, samenstelling van het team, aanwezige welzijnsvoorzieningen, bestaande overlegstructuren, enz.

Verloop van het project

In een eerste fase is een zeer beknopte bevraging gericht naar de coördinatieteams van de 25 centra. Be-doeling hiervan was na te gaan met welke welzijnsvoorzieningen het deeltijds onderwijs al contacten heeft, rond welke inzichten er samengewerkt wordt en hoe deze samenwerking ervaren/geëvalueerd wordt door de centra. Dit verschaft informatie over welke voorzieningen van belang zijn voor de centra en diende als toetssteen voor de theoretische inzichten die centraal bestonden over het functioneren van de welzijnssector en de samenwerking met het deeltijds onderwijs. Heel concreet was de enquête ook bedoeld als voorbereiding op de tweede fase: de organisatie van studie- of vormingsdagen.

De drie (inter)provinciale studiedagen (Hasselt, Antwerpen, Brugge) waren gericht naar de leden van de coördinatieteams (= coördinator, PMS-medewerker, verantwoordelijke voor leerlingenbegeleiding of tewerkstellingsbegeleiding), en naar geïnteresseerde leraren en vormingswerkers, leden van de centrumraad en pedagogische adviseurs/begeleiders.

Het voormiddagdeelte was integraal gewijd aan de welzijns- en gezondheidssector die uitvoerig werd toelicht door (regionale) betrokkenen uit de bijzondere jeugdzorg, jeugdpsychiatrie of vertrouwensartscentrum (derde lijn), centra voor geestelijke gezondheidszorg (tweede lijn), O.C.M.W. (eerste lijn). Deze voorzieningen werden geselecteerd om hun belang voor het deeltijds onderwijs en ter illustratie van de echelonnering in de welzijnssector. De toelichting werd

gevolgd door een boeiend en open-kritische dialoog met de zeer talrijke aanwezigen uit alle centra deeltijds onderwijs.

Tijdens het namiddagdeelte stond de aanpak van de samenwerking centraal. Aan de hand van een tiental theoretische aandachtspunten, geformuleerd als discussiestellingen, en na toelichting bij enkele voorbeelden uit de onderwijspraktijk van enkele deeltijds onderwijsmedewerkers, discussieerden de deelnemers in werkgroepen over aanpak, knelpunten en verwachtingen.

Het project krijgt in het nieuwe schooljaar een vervolg, de derde fase. Bedoeling is dat de pedagogische studiedag (of enkele lerarenvergaderingen) van dit schooljaar aan het thema 'samenwerking met de welzijnssector' wordt gewijd.

Het volledige team van elk centrum moet op de hoogte gebracht worden van de mogelijkheden tot samenwerking, contacten moeten gelegd met plaatselijke of regionale welzijnsvoorzieningen, het centrum moet overleg organiseren over samenwerking in het kader van preventie, hulpverlening, doorverwijzing. Het centrum deeltijds onderwijs moet met andere woorden een beleid ontwikkelen terzake (evenals de welzijnsvoorzieningen zelf).

De uitvoering van deze fase is de verantwoordelijkheid van de centra zelf. Onderzocht wordt nog hoe dit proces kan ondersteund worden.

Resultaten van de eerste fase: de bevraging van de centra deeltijds onderwijs, aangesloten bij V.V.K.S.O.

De enquête is heel beknopt gehouden om de centra niet nodeloos te belasten. Niettemin bevatten de antwoorden rijk en interessant materiaal. Meest opvallende vaststelling is dat ongeveer alle centra regelmatig contact hebben met een zeer grote waaier aan welzijns- en gezondheidsvoorzieningen. De kenmerken van het jongerenpubliek van deeltijds onderwijs zijn van die aard dat dergelijke contacten onvermijdelijk blijken. Dit betekent echter niet dat er in elk centrum een gecoördineerde aanpak en een beleidsvisie terzake ontwikkeld is. Idem dito voor wat de welzijnsvoorzieningen betreft. Maar dit zal vooral later blijken tijdens de opgezette studiedagen.

Hierna volgt een selectie uit de verwerkte gegevens, voorzien van commentaar.³

Met welke welzijnsvoorzieningen werken de centra deeltijds onderwijs samen?

Opvallend is het grote aantal diensten waarmee de centra één of meermalige contacten hebben en de verscheidenheid ervan. De intensiteit van de contacten is niet op te maken uit de vragenlijsten.

Opvallend, maar maatschappelijk goed plaatsbaar, vinden we de maatschappelijk kwetsbare groep van instellingskinderen in alle centra terug. In één centrum zijn 20 van de 56 contactpunten **instellingen waar jongeren langdurig of ter observatie verblijven of organisaties die werkzaam zijn rondom begeleid wonen**. Wat eveneens bij alle centra nadrukkelijk aanwezig is, zijn contacten met volgende organisaties: **de sociale**

dienst van de politie, rijkswacht, de jeugdbrigade, de jeugdrechtbank, het comité voor bijzondere jeugdzorg.

Jongeren ervaren meestal al de tot nu toe opgesomde organisaties als controlerend en conformerend.

Ofschoon het comité voor bijzondere jeugdzorg niet hoort bij politionele of gerechtelijke diensten (het ressorteert onder het ambulante welzijnswerk) wordt, omwille van de mogelijke 'doorsluitfunctie' naar de jeugdrechtbank, het hulpverleningsaanbod in situaties waar de jongere 'mentaal' geen keuze meer heeft, vaak als sanctionerend en controlerend ervaren.

Een tweede type dat in alle vragenlijsten voorkomt, zijn **die diensten waarvan het aanbod een (zelfs structureel) maatschappelijke noodzaak** geworden is zoals O.C.M.W., R.V.A., V.D.A.B., kinderbijslagkassen, beroepsopleidingen, ziekenfondsen, sommige organisaties met medische inslag... Kenmerkend voor deze diensten is dat het theoretisch de gebruik(st)er vrij staat om van deze diensten gebruik te maken, maar – en naarmate men meer behoort tot een maatschappelijk kwetsbare groep – de meesten eigenlijk geen keuze hebben omdat het over zulke essentiële behoeften gaat: namelijk het zichzelf en de familie veilig stellen op vlak van sociale zekerheid, gezondheidszorg, wonen en inkomen.

Een derde type dat veelvuldig gecontacteerd wordt, zijn **die organisaties die zich voornamelijk begeven op het psychisch-sociaal vlak**. Meestal gaat het om hulpverleningsdiensten uit de meer traditionele sector die een uitdrukkelijk hulpverleningsaanbod doen. Het gaat hier om diensten zoals centra voor geestelijke gezondheidszorg, centra voor maatschappelijk werk, sociale diensten ziekenhuizen, kind en gezin... Een ziekenhuisafdeling zoals kinderpsychiatrie kan hieronder ook ressorteren.

Een vierde type dat opvallend minder teruggevonden wordt in de vragenlijsten, zijn **die organisaties die proberen zoveel mogelijk controlerende en conformerende voorwaarden te weren** zoals J.I.A.C.'s, Free-Clinic, C.G.S.O., buurtwerking, jeugdhuizen,... In principe doen ze een aanbod en laten zich alleen door de vraag van de cliënt(e) bewegen. Voorop staat een sterke emancipatie-gedachte met een reële inspraak van in dit geval de jongere en het midden van berispende en controlerende contacten. Voornamelijk zijn dit in dit geval jongereninitiatieven in het alternatief circuit. De drempel voor adolescenten en jongvolwassenen ligt vrij laag.

Keuze van de initiatieven

Opvallend is wel de toon en de bewoordingen waarin men antwoordt op de vraag: "Waarom zijn die bepaalde voorzieningen gekozen?"

Men antwoordt b.v.:

- "Op initiatief van de instanties zelf";
- "Het C.D.O. kiest geen voorzieningen. De samenwerking gebeurt naargelang de omstandigheden";
- "Gekozen' is niet altijd het juiste woord. In vele gevallen zijn het juist die welzijnsvoorzieningen die het C.D.O. contacteren en om medewerking/samenwerking vragen";
- "Ze worden weinig zelf gekozen. Meestal hebben de leerlingen al een bepaald verleden en is er al samen-

werking met bepaalde diensten. Maar sommige worden zelf uit noodzaak gekozen".

Een centrum geeft ook aan: **"het optreden van sommige mensen is niet altijd conform aan onze eigen pedagogische inzichten"**.

Uitbreiding van de contacten

Op de wenselijkheid van uitbreiding of betere contacten zijn het het tweede type organisaties die uitdrukkelijk met naam genoemd worden: O.C.M.W. (op kop), V.D.A.B., vakbonden,... Daarnaast worden initiatieven vernoemd die de tewerkstellingskansen van jongeren moeten vergroten: S.T.C., paritaire leercomités, Ergon- en brugprojecten, "instanties die onze jongeren willen tewerkstellen in sociale projecten, sociale leerwerkplaatsen..." Eén centrum formuleert dit zeer kernachtig: **"het beste preventiemiddel blijft het bekomen van een zinvolle tewerkstelling. Degelijke tewerkstelling en een inkomen blijven nog steeds de belangrijkste sleutels tot deelname aan het maatschappelijk leven!"**

Tijdstip van de contacten

Uit de gegevens van de antwoorden kunnen we afleiden dat een aantal centra zich tot nu toe vooral beperken (waarschijnlijk met gegronde argumenten van tijd, het zich onmachtig en ondeskundig voelen, het gebrek aan kennis van de bestaande verwarrende welzijnsmarkt, het overvraagd worden en de taakafbakening) tot remediëren na de feiten. In de welzijnswereld wordt dan gesproken van een curatieve en defensieve aanpak van de hulpverlening of het ingrijpen. Men probeert het probleem in te dijken, niet te verergeren. De symptomen worden aangepakt, maar men heeft de probleemsituatie niet kunnen vermijden.

"Het tijdstip waarop men binnen en buiten de school ingrijpt in de probleemstelling: het probleem heeft zich in één of andere vorm duidelijk gemanifesteerd."

De contacten met politie zijn er geweest, de jarenlange mishandeling of het seksueel misbruik komt nu pas aan het licht, er zijn reeds zichtbare gevolgen van drugverslaving, gokgedrag, een ongewenste zwangerschap, financiële schulden met diefstal als gevolg, spijbelen, delinquent gedrag, een niet geslaagde zelfmoordpoging, het weglopen van huis, onhandelbaarheid op school,...

Met andere woorden de jongere (en zijn of haar omgeving) is reeds een eind voortgeschreden op de tijdlijn van de problematiek.

De centra zoeken oplossingen voor deze problemen in eigen leerlingenbegeleiding, doorverwijzingen, samenwerkingsinitiatieven of worden gewoon geconfronteerd met de buitendiensten die dan vooral 'probleemgedrag signaleren dat moet gecorrigeerd worden'. Men vraagt ondersteuning van de school. Een centrum stelt, in aansluiting hierop, terecht dat jongeren dit ervaren als zeer controlerend. Het maakt de positie van de medewerk(st)ers van een C.D.O. er zeker niet gemakkelijker op.

De meeste centra evalueren evenwel de ondersteuning vanuit de welzijnsorganisaties positief. Men erkent de capaciteiten en de meerwaarde van het welzijnsaanbod. Men ziet het positieve voor zowel de jongere in kwestie, als voor zichzelf.

De aandacht voor preventie

Preventie verdient duidelijk meer aandacht. We zouden er kunnen van uitgaan dat:

- waar er lokaal steunpunten zijn die specifiek werken rond kansarmoede, maatschappelijk kwetsbare groepen;
- waar de centra een duidelijk uitgesproken positieve ingesteldheid ontwikkelen ten aanzien van de jongeren binnen hun deeltijds onderwijs en deze houding ook van buitenschoolse organisaties verwachten;
- waar er sprake is van een gestructureerd overleg, ... er een actievare gerichtheid zal zijn naar preventieve initiatieven.

Deze preventieve aanpak moet zich situeren op twee vlakken:

- het binnenbrengen van thematieken, organisaties tijdens de lesuren algemene vorming;
- het informeren en ondersteunen door buitenorganisaties van het team.

In enkele centra is dit al het geval zoals blijkt uit volgende citaten.

Het nut van preventie wordt als volgt omschreven: *"Bijna dagelijks wordt werk gemaakt van de individuele jongerenproblematiek in de ruime zin van het woord. Als centrum wensen wij de jongeren in hun totaliteit te benaderen. De ouders, jongeren... zijn ten einde raad, nemen geen verantwoordelijkheid meer op en geven hun problemen door. Als het centrum hier niet op ingaat (het centrum is een eindstation) komen jongeren onmiddellijk terecht op straat, in de criminaliteit, ..."*

"... samenwerking (drugpreventie, migrantenwerking...) zorgt er voor dat wij onze (kansarme) jongeren beter kunnen begeleiden in het groeien naar volwassenheid en sociale weerbaarheid. Daarom zet het centrum in een aantal gevallen (drugpreventie, migrantenwerking) de eerste stappen teneinde de eigen werking te optimaliseren".

"De talrijke instellingen van de sector sociale hulpverlening, kunnen de vele persoonlijke noden van mensen, als gevolg van de vervreemdende effecten in de moderniteit, niet opvangen. Aangezien het deeltijds onderwijs zich volgens mij niet situeert in de hulpverlening, maar wel vaak de laatste mogelijkheid is om deze te vermijden, zal het noodzakelijk zijn om niet alleen samen te werken op het niveau van de individuele gevallen maar vooral te overleggen hoe zoveel mogelijk in de preventieve sfeer kan opgetreden worden.

De meerwaarde van de samenwerking uit zich dan voornamelijk op het vlak van deze inzichten die er moeten toe leiden dat mensen op een preventieve manier uit een negatieve spiraal kunnen gehaald worden".

Rol van het team

Op de vraag wie instaat voor de contacten met de welzijnssector worden uiteenlopende antwoorden gegeven. Wat vaststaat is dat dit meestal niet gebeurt door

één vaste persoon. Meestal wordt de PMS-medewerker vernoemd, maar in enkele centra blijken ook specifieke mensen aangeduid voor leerlingbegeleiding (b.v. 'ombudsdienst'). Opvallend is de grote betrokkenheid van de coördinator.

Positief lijkt uiteindelijk dat verschillende leden van het coördinerend team (b.v. ook tewerkstellingsverantwoordelijken, verantwoordelijken brugprojecten) en leden van het lerarenteam bij deze contacten en samenwerking betrokken zijn.

Gedetailleerde gegevens over hoe dit juist in zijn werk gaat, hebben we niet opgevraagd.

Behoeften, mogelijkheden en moeilijkheden

Alle centra formuleren duidelijk de noodzaak voor betere contacten met de welzijnswereld.

Wel is een grote verscheidenheid te merken met betrekking tot het enthousiasme waarmee men dit stelt. Omwille van de moeilijke leerlingenpopulatie, de overbelastende taak die daardoor ontstaat, omwille van de buitenorganisaties die de scholen aanspreken, omwille van de zorgverbredingsgedachte en vaak ook omwille van soms zeer schoolse probleemsituaties (vandalisme, alcohol- en druggebruik, spijbelgedrag, geweldsvormen binnen de schoolmuren,...) is het niet realistisch om 'alleen' te werken. Maar dit betekent nog niet dat beide partners – de scholen en de welzijnswereld – hun poorten en deuren wagenwijd openzetten voor elkaar.

Uit de verslagen blijkt dat de bestaande en beoogde samenwerking zich op verschillende niveaus situeert.

Enkele bevindingen, die sterk overeenkomen met bestaande bevindingen rondom samenwerkingsverbanden:

- vele centra formuleren duidelijk de behoefte aan overzicht van de bestaande welzijnsvoorzieningen in eigen streek. Met andere woorden een sociale kaart, daar waar ze nog niet bestaat, wordt als noodzaak geformuleerd;
- verschillende centra zijn al zover gevorderd dat ze lokaal erg goed uitgebouwde contacten hebben. Men weet bij wie men terecht kan. Sommigen vinden dit voldoende of vinden dat voor meer overleg de welzijnssector initiatiefnemer moet zijn;
- slechts enkele centra beschikken over een vergevorderd algemeen overlegstelsel. In dit overleg bevinden zich naast welzijnsvoorzieningen, ook werkgroepen rond kansarmoede en preventie-middelen.

Waar centra en organisaties uit de welzijnssector bondgenoten zijn in een visie die vertrekt vanuit de kansarmoede en de maatschappelijk kwetsbare positie van bepaalde risicogroepen, waar meerdere lokale instellingen van oordeel zijn dat een integrale aanpak en ondersteuning van deze jongeren en hun/haar gezinnen zeker geen 'verloren' zaak is... daar blijkt ook een zeer productief overleg te bestaan.

De vaststellingen uit de enquête zijn herbevestigd en uitgediept tijdens de tweede fase van het project, met name de provinciale studiedagen.

Vaststellingen en conclusies van de studiedagen

Deeltijds onderwijs: concentratie van maatschappelijk kwetsbare jongeren

De coördinatoren en begeleiders van het deeltijds onderwijs ervaren in hun dagelijkse omgang met de jongeren hun zeer grote maatschappelijke en persoonlijke kwetsbaarheid. Het is opvallend hoeveel deeltijds lerenden zich in een complexe probleemsituatie bevinden, zijnde een combinatie van problemen op het vlak van gedrag, capaciteiten, familiale en sociale achtergrond. Velen onder hen hebben reeds diverse ontgoochelingen opgelopen en zijn daardoor gedemotiveerd, defaitistisch of depressief. Tegenover hulpverleners, waarmee velen al (te) regelmatig contact hadden, hebben zij een wantrouwen opgebouwd. Zelf zijn het veelal ook geen 'hulpzoekers'. Deze jongeren hebben vanuit hun eigen gezinssituatie, door hun instellingsbeleving of door hun contacten met vooral veroordelende, controlerende en sanctionerende diensten, geen positieve beleving en degelijke sociale bindingen kunnen aangaan met welzijnswerkers, met diensten, met leraren, met potentiële werkgevers. Vanuit hun ervaring verwachten ze veelal een negatieve reactie, én opvallend genoeg worden ze daarin blijvend bevestigd.

De relatief grote groep deeltijds lerenden die met de bijzondere jeugdzorg in aanraking kwam, wordt door de betrokken hulpverleners nog indringender omschreven: "jongeren verscheurd door loyaliteit (b.v. tegenover ouders enerzijds en pleegouders of stiefouders anderzijds), levend in een eerder chaotische wereld, met een heel laag zelfbeeld, dikwijls afkomstig uit multiprobleemgezinnen en een situatie van transgeneratiele kansarmoede; een aantal onder hen vertonen een hechtingsproblematiek (vooral bij mislukte pleegzorg of adoptie)".

Deze 'beginsituatie' van een relatief groot aantal jongeren in het deeltijds onderwijs dwingt de centra als het ware tot het samenwerken met de welzijnssector.

Positiever gesteld, de centra deeltijds onderwijs zijn dikwijls ook een soort eindstation en laatste kans. Alhoewel de jongeren zelf het deeltijds onderwijs bijna allen als een verplichte halte beschouwen, slagen veel centra er toch in hun op het eerste zicht eerder uitzichtloze opdracht, nl. verplichte vorming aan zogenaamde schoolmoeë jongeren, te realiseren. Doordat zij de traditionele structuur en aanpak van het klassieke onderwijs kunnen vervangen door een volledig persoonsgerichte benadering slagen zij erin jongeren te laten groeien, nieuwe kansen te geven. Deeltijds onderwijs kan veiligheid, zekerheid, duidelijkheid, openheid, vertrouwen, steun en concrete opleidings- en tewerkstellingskansen bieden waardoor jongeren weer openbloeien, bevestiging en zelfvertrouwen vinden.

Dit vertaalt zich in alle centra in een zorg voor integrale begeleiding van elke jongere. De samenstelling en de werking van de teams vormt daar de emanatie van.

Doordat zij deze integrale aanpak niet alleen kunnen én willen realiseren hebben de verantwoordelijken van de centra zelf overal contacten gelegd met de welzijnssector en met de socio-economische sector in het algemeen (in het bijzonder voor tewerkstelling en bijkomende opleiding). Het verklaart ook de grote interesse voor de opgezette studiedagen waaraan bijzonder actief is deelgenomen door coördinatoren, PMS-medewerkers, leerlingenbegeleiders, tewerkstellingsbegeleiders, leraren en vormingswerkers uit ongeveer alle vrije centra. Over de noodzaak aan samenwerking hoefde weliswaar niemand meer overtuigd te worden. Wel was duidelijk de tijd rijp voor een dialoog met de welzijnssector en met elkaar over de aanpak van de samenwerking. Opvallend was de opbouwende sfeer waarin dit verliep, voortkomend uit de gemeenschappelijke zorg van alle betrokkenen voor de jongeren in kwestie én uit een gemeenschappelijke benadering met name geen stigmatisering of afkeuring maar een positieve kijk op en een geloof in de jongeren.

Diversiteit in de vormen van samenwerking

De samenwerking tussen onderwijs en welzijn kan heel diverse vormen aannemen en zeer uiteenlopende uitzichten betreffen. Naargelang de initiatiefnemer (onderwijs, P.M.S., welzijnssector, ouders...), het aantal betrokkenen, de aard van de vraag, de kenmerken van de betrokkenen, verloopt de samenwerking zowel inhoudelijk als qua aanpak anders en kent zij specifieke problemen of valkuilen.

Het lijkt zinvol een onderscheid te maken tussen samenwerking rond algemene thema's of problemen en samenwerking naar aanleiding van individuele problemen.

Samenwerking op het algemene vlak betreft vooral preventie. Het onderwijs kan de inzichten van de welzijnssector benutten voor een aangepaste preventieve aanpak (schoolorganisatorisch, didactisch en inhoudelijk) van socio-emotionele problemen, spijbelen, druggebruik, vandalisme, ...

De welzijnssector is voor haar preventieve acties in belangrijke mate aangewezen op de medewerking van onderwijs en P.M.S. die veel gemakkelijker toegang hebben tot de jongeren. Bovendien kan men via het deeltijds onderwijs de jongeren op een positieve manier laten kennismaken met de diverse diensten waarop ze later eventueel nog beroep zullen kunnen/moeten doen.

In het kader van preventie-activiteiten suggereerde de welzijnssector veel aandacht te besteden aan sociale vaardigheden, communicatie, het voorkomen van administratief analfabetisme, het belang van een goed en doordacht én consequent uitgevoerd schoolreglement.

Wat samenwerking op het individuele vlak betreft blijkt het op de eerste plaats belangrijk dat een centrum bij probleemsituaties terecht kan in de welzijnssector voor consultatie of advies. Ten tweede is samenwerking op het individuele vlak vooral nodig voor overleg, uitwisseling en afspraken tussen onderwijs en welzijn in het kader van de begeleiding van individuele jongeren (b.v. tussen het centrum en de instelling waar de jongere verblijft). In de praktijk gebeurt dit op initi-

atief van het centrum of van de betrokken welzijnsvoorziening. Ten derde gebeurt veel samenwerking in het kader van individuele (probleem)situaties in het licht van doorverwijzing voor hulpverlening op initiatief van het centrum of voor opleiding op initiatief van een welzijnsvoorziening.

Wat dit laatste betreft signaleert de welzijnssector een aantal, niet onbekende structurele mankementen in het systeem van deeltijds onderwijs. De hoge werkloosheid, het halvtijdopvangsysteem, de eindleerplicht op de kalenderleeftijd van 18 beantwoorden niet aan de noodzaak tot een goed gestructureerde volletijdbezigheid met een duidelijke finaliteit inzake kwalificatie en tewerkstelling voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. Naar het onderwijs in het algemeen vraagt welzijn dat men meer aandacht zou besteden aan de afstemming van de schoolomgeving op de jongere. De school moet zich bezinnen over wat een haalbaar schoolklimaat is voor alle jongeren en mag jongeren niet blijvend laten mislukken in onderwijs. Dit is geen opdracht voor welzijn maar voor het onderwijs zelf zoals een spreker het kernachtig uitdrukte.

Het deeltijds onderwijs heeft op zijn beurt regelmatig negatieve ervaringen bij de doorverwijzing van jongeren (zie hierna bij 'aanpak van de samenwerking').

Aanpak van de samenwerking: aandachtspunten en valkuilen

Netwerkvorming

Men was het er op studiedagen unaniem over eens dat het vormen van een netwerk noodzakelijk is. Niet zozeer de structuren zijn belangrijk maar wel het opbouwen van persoonlijke contacten tussen hulpverleners, P.M.S. en onderwijsmensen. Dit bevordert de samenwerking, de terugkoppeling en de uitwisseling van gegevens omdat via persoonlijke contacten een grote vertrouwensbasis gecreëerd kan worden.

Belangrijk in de samenwerking voor individuele probleemsituaties is het betrekken van de omgeving van de jongere, het vinden van een vertrouwensfiguur en het zoeken van een 'ingang' om de jongere te bereiken.

Belangrijk in de samenwerking op het algemene vlak is dat men de plaatselijke situatie en de verschillende actoren kan in kaart brengen, dat de actoren elkaar leren kennen, dat men elkaars 'spelregels' en werk-kader kent en dat grenzen worden geëxpliciteerd.

De netwerkvorming moet vertrekken van het principe van de complementariteit tussen onderwijs en hulpverlening. De grens tussen hulpverlening en onderwijs blijkt in de praktijk niet altijd zo duidelijk. Herhaaldelijk wordt ervoor gewaarschuwd dat de relatie tussen hulpverlening, onderwijs en justitie ingewikkeld is en dat het aangewezen is dat 'elk op zijn stoel blijft'. De posities moeten helder gehouden worden en de competentie moet daar ontwikkeld worden waar ze aanwezig is. Concreet betekent dit dat onderwijs zijn grenzen moet kennen en niet zelf aan hulpverlening moet doen, maar dat het zo goed mogelijk zijn opdracht moet vervullen met name goed onderwijs verstrekken. Dat dit geen alibi mag vormen om zijn verantwoordelijkheid te ontvluchten inzake het sig-

naleren en erkennen van problemen bij jongeren weze duidelijk (typisch voorbeeld in dat verband is de houding ten aanzien van mishandeling). De welzijnssector raadt leraren en vormingswerkers echter nadrukkelijk aan hun eigen mogelijkheden goed in te schatten en niet de grens te overschrijden van wat je als leraar kan dragen.

Bovendien wijzen zij op een aantal specifieke inzichten en deskundigheden waarover de leraar niet beschikt en die hem of haar het slachtoffer kunnen maken van typische valkuilen in een hulpverleningsrelatie ('gijzeling door de jongere', 'in een kamp geraken', 'blinde vlekken', 'geen lijnen durven trekken').

Samenwerking is teamwerk

Samenwerking tussen onderwijs en welzijn is niet het werk van één enkel individu of één organisatie. Samenwerking moet binnen elke betrokken organisatie/dienst gedragen worden door het team. Concreet heeft het hele begeleiderteam in een centrum deeltijds onderwijs een taak in observatie, opvang en ondersteuning van de jongeren en elk van hen moet kunnen als vertrouwensfiguur functioneren.

De vergaderingen bij uitstek voor leerlingenbegeleiding en de bespreking van samenwerking met de welzijnssector zijn het coördinatieteam en de begeleidende klasseraad of de teamvergadering van alle begeleiders/leraren. Hier worden bij voorkeur de individuele jongeren besproken, een individueel begeleidingsplan opgesteld waar iedereen collegiaal zijn verantwoordelijkheid voor draagt.

De begeleiding vanuit het team houdt in de praktijk verschillende facetten in: een grondig intakegesprek bij de start van het schooljaar, huisbezoeken, een onthaal- en kennismakingsperiode met intensieve begeleiding, maandelijks of twee-maandelijks leerlingbesprekingen per groep door het team (situatie van de jongere, evolutie, aanpak, remediëring), wekelijkse of veertiendaagse briefing in het coördinatieteam. Een probleem in de samenwerking met de welzijnssector is dat het betreffende team daar dikwijls onvoldoende op de hoogte is van de eigenheid van het deeltijds onderwijs. Veelal is dit beperkt tot de maatschappelijk werker van dienst, wat o.a. bij afwezigheid of personeelwissels praktisch tot moeilijkheden kan aanleiding geven. Idealiter dienen alle betrokkenen bij de begeleiding van en hulpverlening aan de jongere het deeltijds onderwijs en zijn werkkader te kennen evenals de afspraken die gemaakt zijn tussen de welzijnsvoorziening en onderwijs.

P.M.S. als anchorman/woman

In de samenwerking of binnen het netwerk heeft het P.M.S. een coördinerende functie en een brugfunctie. Concreet betekent dit dat de PMS-medewerker mee instaat voor de begeleiding van de jongere en de uitvoering van het begeleidingsplan. Een specifieke rol vervult het P.M.S. bij doorverwijzing en nazorg. Het zal veelal de PMS-medewerker zijn die de rechtstreekse contacten onderhoudt met de hulpverleners, alhoewel dit geen exclusieve is. Bovendien is het opvallend dat de welzijnssector zelf niet systematisch contact legt met of via P.M.S. Veel diensten opteren

ervoor om rechtstreeks de school en de leraren aan te spreken. Sommige wijzen erop dat het P.M.S. niet altijd een neutrale instantie is voor de jongere of zijn/haar ouders.

Wanneer de welzijnssector initiatiefnemer is voor samenwerking heeft het centrum dit aspect niet in de hand. Op de studiedagen is evenwel benadrukt dat de vrije centra deeltijds onderwijs de samenwerking met welzijn via het P.M.S. wensen te organiseren. Voorwaarde daartoe is dat het P.M.S. voldoende aanwezig kan zijn in het centrum om de teambesprekingen te volgen en om permanentie te organiseren, dat zij een netwerk van contacten hebben uitgebouwd met de welzijns- en gezondheidssector, dat zij beschikken over een regionale sociale kaart of inventaris van de instellingen en organisaties met omschrijving van de doelgroep, taken, en voorwaarden inzake hulpverlening, dat zij aanwezig zijn op de regionale overlegplatforms met de welzijnsvoorzieningen. Vanuit hun brugfunctie vormen zij hét communicatie- en informatiekanaal bij uitstek tussen het team en de jongere en zijn gezin en tussen het team en de hulpverleners. Via hen gebeurt de terugkoppeling van gegevens tussen deeltijds onderwijs en welzijn. P.M.S. moet problemen signaleren, bemiddelen, de ouders contacteren, andere diensten consulteren waar nodig en doorverwijzen in overleg met de jongere en zijn/haar ouders.

Deeltijds onderwijs verwacht van het P.M.S. dat zij beschikken over de tijd, het personeel en de deskundigheid om de voor onderwijs ondoorzichtige welzijnssector te ordenen, te contacteren en in te zetten waar dit nodig is in het kader van de begeleiding van de jongeren. Voor wat algemene samenwerking betreft, bijvoorbeeld in het kader van preventie, zal het P.M.S. een sterk ondersteunende en bemiddelende rol vervullen maar zullen de rechtstreekse contacten tussen onderwijzensen en welzijnsinstanties waarschijnlijk talrijker zijn.

Participatie van de ouders

In begeleiding is een emancipatorische houding fundamenteel: respect voor en volledige betrokkenheid van de jongere en zijn/haar ouders zijn een noodzaak. Vertegenwoordigers van welzijn hebben hierop opvallend veel nadruk gelegd tijdens de studiedagen. Zij stellen dat bij individuele probleemsituaties de school geen rechtstreeks initiatief kan nemen tot samenwerking met welzijn maar dat dit steeds moet gebeuren via de ouders. Sommigen pleiten er nadrukkelijk voor dat het PMS-centrum in dit verband de contacten legt met de ouders omdat wanneer de school dit doet, dit snel als beschuldigend wordt ervaren. De school noch welzijn kan zich in de plaats van de ouders stellen, maar moet de ouders valoriseren, 'in hun waardigheid laten'. De welzijnssector stelt de jongere en zijn/haar ouders centraal: vrijwilligheid en initiatief van de ouders en jongeren zijn voorwaarden voor een succesvolle hulpverlening. Vooral binnen de sector van de bijzondere jeugdzorg kan je op dit vlak spreken van een omwenteling in de aanpak. Deze sterke nadruk op het emancipatorische en op de participatie van de ouders en jongeren is onderwijs vreemd, past niet binnen zijn cultuur. De samenwerking met de welzijns-

sector moet volgens deze laatste verlopen via de ouders. Deze 'omweg' vinden veel onderwijsmensen onrealistisch omdat zij de ouders moeilijk aanspreekbaar en moeilijk bereikbaar ervaren, omdat zij niet geloven in de aanpak via de ouders die in hun ogen dikwijls de grootste oorzaak zijn van de probleemsituatie. Paradoxaal genoeg betekent dit laatste evenwel dat de situatie niet kan aangepakt worden zonder de medewerking van de ouders.

De noodzaak om zoveel mogelijk met en via de ouders te werken is een bijkomend argument om het P.M.S. hiervoor in te schakelen, daar zij hiervoor veelal beter geplaatst en deskundig zijn.

PMS-medewerkers getuigen dat jongeren en hun ouders de samenwerking tussen school en hulpverlening soms wel eens als extra controle ervaren, maar dat zij dit meestal accepteren op voorwaarde dat er duidelijke spelregels zijn afgesproken, dat zij betrokken worden bij de contacten en dat de bekommernis van de school voor hun situatie als zeer reëel ervaren wordt.

Wederkerigheid in de samenwerking

Drie steeds terugkerende problemen verdienen bijzondere aandacht bij de opvolging van deze studiedagen. Ze hebben alle te maken met wat je zou kunnen noemen de bereidheid tot wederkerigheid van de welzijnssector in de samenwerking met het deeltijds onderwijs. Deeltijds onderwijs blijkt sterk vragende partij tot een goede samenwerking maar stuit op een aantal belemmeringen.

De eerste hindernis betreft het gebrek aan wederkerigheid op het vlak van informatie-overdracht, of de problematiek van beroepsgeheim en privacy. De meeste onderwijsmensen vinden het noodzakelijk dat zij gedetailleerd op de hoogte zijn van de probleemsituatie van de jongeren. De vertegenwoordigers van de welzijns- en gezondheidssector pleiten er voor dat heel kies moet omgegaan worden met (achtergrond)-informatie over de jongeren en hun situatie. Zij benadrukken dat niet zozeer de achterliggende feiten, oorzaken en problemen moeten gecommuniceerd worden als wel de aanpak en de afspraken over de omgang met het probleemgedrag van de jongere. Met andere woorden leraren moeten niet weten waarom een jongere zich problematisch gedraagt, maar ze moeten door de hulpverleners wel op de hoogte gebracht worden hoe zij er kunnen mee omgaan. De PMS-medewerker vervult zoals gezegd hierin een brugfunctie: hij of zij moet over voldoende gegevens beschikken om de evolutie van de jongeren te kunnen beoordelen. Hulpverleners vinden het noodzakelijk dat jongeren en ouders akkoord moeten gaan met het doorspelen van informatie.

Voor wat betreft het omgaan met vertrouwelijke informatie in het lerarenteam stelt men dat het ten eerste moet gaan om een écht team (hangt o.a. samen met de intensiteit van de teamwerking), dat er duidelijke, liefst geschreven afspraken moeten zijn hierover, dat er duidelijkheid moet zijn naar de jongeren dat hiervan geen misbruik zal gemaakt worden, dat er niets naar buiten wordt gebracht zonder toelating van de jongere en tenslotte dat het team het gedrag van

de jongere bespreekt en niet de achterliggende feiten.

Deze zorg voor de privacy van de jongeren vanuit welzijn mag uiteraard geen alibi worden om niet of onvoldoende aan informatieoverdracht te doen. Juist op dit vlak schort er nog veel aan de samenwerking en blijkt de welzijns- en gezondheidssector onvoldoende de mogelijkheden van een integrale begeleiding met het deeltijds onderwijs als belangrijke partner te benutten.

De tweede hindernis in de samenwerking hangt hier onmiddellijk mee samen. Er is een algemene klacht vanuit het deeltijds onderwijs over het gebrek aan terugkoppeling vanuit welzijn bij doorverwijzing en nazorg.

Bij doorverwijzing vanuit het centrum naar welzijnervaart het centrum de samenwerking dikwijls als eenrichtingsverkeer: eenmaal doorverwezen is er van overleg en terugkoppeling over de evolutie van de jongere geen sprake. Veel negatieve ervaringen heeft het deeltijds onderwijs met de (half)gesloten instellingen en met de jeugdrechtbank. Jongeren 'verdwijnen' zonder enige kennisgeving uit het centrum en duiken na enkele maanden terug op: van informatie over wat er gebeurd is en van nazorg geen sprake!

De derde hindernis heeft te maken met de onaangepastheid van de welzijns- en de gezondheidssector aan de jongeren van deeltijds onderwijs en aan de werking in deeltijds onderwijs. Uiteraard is er de ingewikkeldheid die de toegankelijkheid voor het doelpubliek bemoeilijkt. Sommige jongeren (en hun ouders) in het deeltijds onderwijs worden daardoor dan weer verstikt door het grote aantal voorzieningen die hen begeleiden: een situatie die het centrum deeltijds onderwijs zelf niet gemakkelijk maakt om samen te werken in het kader van een integrale begeleiding. Veel voorzieningen hebben een te hoge drempel, bijvoorbeeld op het vlak van taalvaardigheid, en zijn niet aangepast aan de taal en de cultuur van de deeltijds lerenden. Bepaalde diensten/instellingen hebben onvoldoende oog voor specifieke aandachtspunten in de begeleiding van deeltijds lerenden: ze bieden te weinig structuur, zien onvoldoende toe op het naleven van afspraken of hebben onvoldoende duidelijke verwachtingen ten aanzien van de jongeren. Zoals de welzijnssector in het deeltijds onderwijs een aantal structurele mankementen signaleert, doet deeltijds onderwijs dit ook over welzijn, voornamelijk over de bijzondere jeugdzorg. Deeltijds onderwijs klaagt aan dat er geen of onvoldoende aanbod is voor 17,5-jarigen, wat blijkbaar openlijk bevestigd wordt door jeugdrechtbanken en bepaalde comités voor bijzondere jeugdzorg. Wat de werking van deze laatste betreft, signaleerden de meeste regio's dat de comités de verwachtingen van de centra deeltijds onderwijs niet kunnen inlossen ondermeer door de overbelasting van deze diensten.

Tot slot

Het laatste woord is zeker nog niet gezegd over samenwerking deeltijds onderwijs-welzijnswerk, maar het eerste woord is reeds geruime tijd geleden geval-

len. Daarmee is deeltijds onderwijs andermaal de weg- bereider én proeftuin voor onderwijsvernieuwing en voor zorgverbreding in het bijzonder. Omdat in deeltijds onderwijs zoveel belang wordt gehecht aan de integrale begeleiding van jongeren heeft de samenwerking met de welzinssector zich hier zonder twijfel het meest verregaand ontwikkeld.

Een interessante uitdaging lijkt de vraag hoe de ervaringen van het deeltijds onderwijs benut worden door het voltijds onderwijs. Misschien kan dit artikel hier al een kleine bijdrage toe leveren.

Ann DEMEULEMEESTER

Studiedienst A.C.W.

Wetstraat 121

1040 BRUSSEL

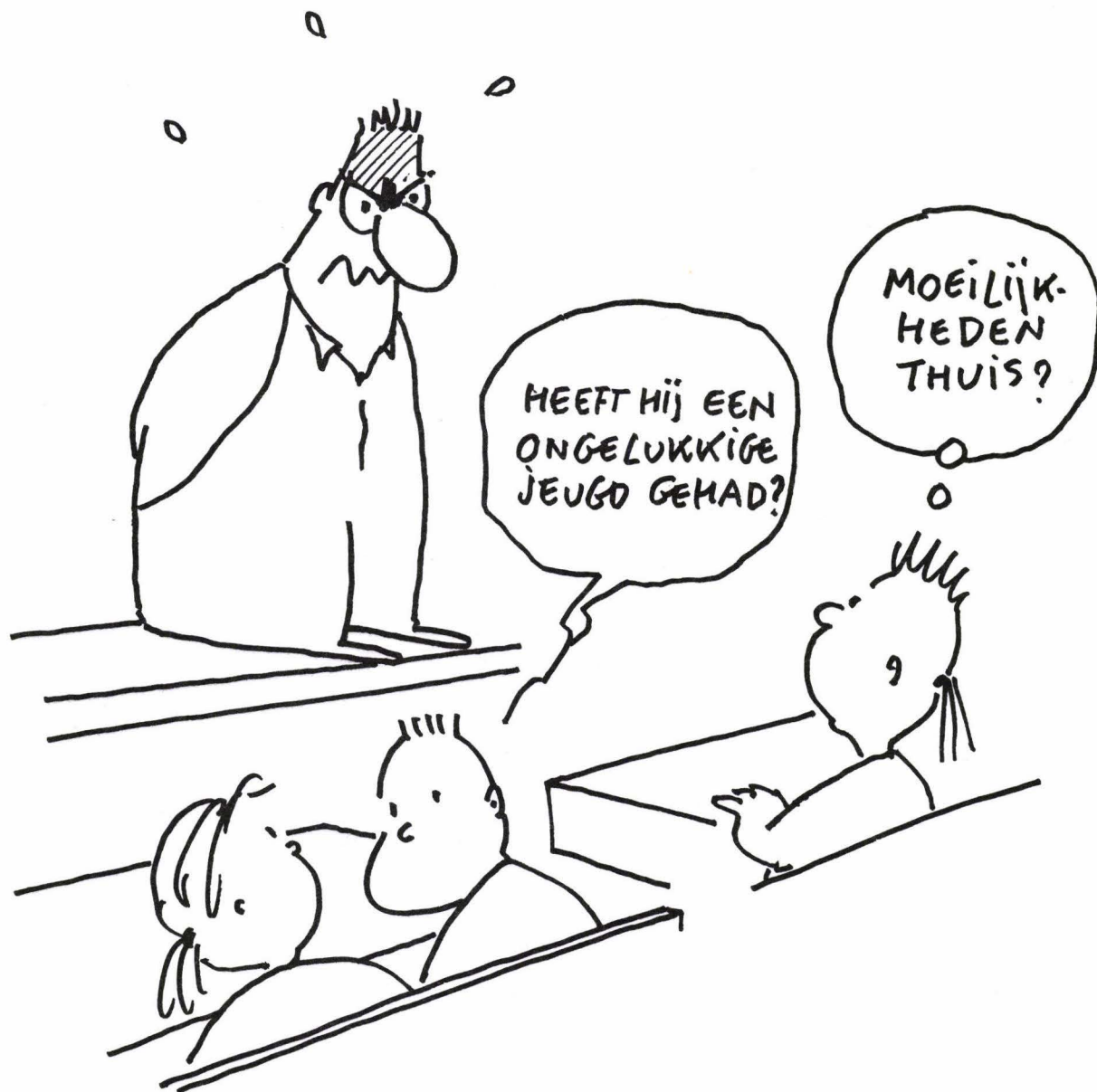
Tel.: (02)237.31.11

NOTEN

¹ De stuurgroep staat voor het samenwerkingsverband dat bij de start van het deeltijds onderwijs ontstond tussen het V.V.K.S.O. (koepel van het katholiek secundair onderwijs), het C.S.B.O. (koepel van de vrije PMS-centra), A.C.W.-A.C.V. (Christelijke werknemersorganisatie) en V.K.W. (Christelijke werkgeversorganisatie).

² Voor meer informatie over dit project kunnen ook Fons Verschae- ren (V.V.K.S.O.) en Frans Verherstraeten (P.M.S.Lommel) worden gecontacteerd.

³ De volledige analyse en bespreking gebeurde door Moniek van Hout.



BEGRIP EN RESPECT VOOR LEERLINGEN ALS BASIS VOOR WAARDERING

Mevrouw X. is reeds 12 jaar tewerkgesteld in het beroepsonderwijs. Bij het begin van de grote vakantie blikt ze enthousiast terug op het voorbije schooljaar. Met tal van voorbeelden tracht ze aan te tonen hoe zij bij het leven vertrekt vanuit de ervarings- en leefwereld van de jongeren. De leerlingen benaderen haar op hun beurt met veel respect en waardering.

Een week uit het schoolleven van een beroepsschoolleerling begint op maandagmorgen...

Al dan niet moe van het weekend. Voor sommigen is het weekend het enige lichtpunt in hun saaie "studietijd". "Sommigen" zeg ik wel: in elke klas tref je slechts één of meerdere muziek-freaks aan die niet kunnen leven zonder muziek; zij zijn te herkennen aan hun walkman en de gesprekken over uitgaan en dancings. De zin van hun leven, de zin van muziek... ze weten het niet, maar ze weten wel dat ze de stilte en leegte van hun leven kunnen opvullen met klanken.

Het zijn er enkelen, maar ze trekken wel anderen in de loop van het schooljaar mee in hun levensstijl. Want 15-16 jarigen zijn nu juist op zoek naar een manier van leven. Ze beginnen zich met mekaar te vergelijken, hun thuissituatie te vergelijken.

Daar moeten we ingrijpen want elke leerling is anders en heeft een andere achtergrond, andere gewoontes, andere ouders. Als je geluk hebt, krijg je van thuis wat bagage over kunst en cultuur mee, wat aandacht voor de natuur en eenvoudige dingen... Als je geen geluk hebt... En elk schooljaar krijg je een mengeling van beiden en je voelt onmiddellijk wie thuis gestimuleerd wordt en wie niet. Ze moeten allebei aandacht krijgen. Mijn groot streefdoel is: geef ze iets mee dat ze kunnen herkennen, later.

... Laten we de week eens beginnen.

Maandag. Bruno heeft gisteravond in zijn agenda gekeken om te weten met welke les de week begint, of beter, met welke leerkracht. "Ha Mevrouw X., da's de moeite om voor op te staan, die kan tenminste lachen 's morgens, aan een zuur gezicht heb ik niets, genoeg gezeur thuis. Ik zal ze eens vriendelijk begroeten." En zo belandt Bruno op tijd in de les. Het is nog stil in de klas. De meesten moeten nog wakker worden. Maar stilaan komt alles tot leven.

Eerste les, kunstinitiatie! Over de Byzantijnse kunst nog wel. Voor de meesten abstract en absoluut oninteressant. Nooit van gehoord, ze moeten er eigenlijk niets van weten.

Eigenlijk best te begrijpen. De cultuurdrempel is vreselijk hoog, verschillende leerlingen hebben nog nooit een museum van binnenuit gezien! En hoe moet je je daar dan gedragen (dit hebben ze nooit geleerd!)? Deze onwetendheid of onmacht niet laten merken en op een andere manier opvallen, is de boodschap. Zo brachten we onlangs een bezoek aan het Plantyn Moretusmuseum. Een leerling, Jan, was zeer lastig. Toen de conservator hem ter verantwoording riep, weigerde hij zich te excuseren. Daarna stooft hij op me af en verweet me dat ik hem te veel in het oog hield. Ik ant-

woordde: "Sorry, maar ik ben altijd zenuwachtig als ik met een grote groep leerlingen op uitstap ga." Hij antwoordde: "... "Ik ook!" En er was een stilte, niet van haat, maar van begrip. We hadden allebei iets van onszelf prijsgegeven en het was aanvaard.

En met de tijd komt er meer begrip en voel ik dat ze het doen voor mij, omdat ze mij aanvaardden. Maar we zaten in de les kunst...

Ik begin met te zeggen dat ze er niet alles moeten van weten, maar dat het belangrijk is dat ze er later iets van herkennen, in een film of een reclame en dat ik het prettig ga maken. Ik behandel vlug de oude mozaïekunst (saaie leerstof) en dan gaan we samenzitten. Ik heb een groot boek van Gaudi in Barcelona mee. Dit is óók mozaïekunst en spreekt hen meer aan, ik blader en vertel. Het is stil. Ze kijken belangstellend naar de drakenleuning in het park Guëll...

In de loop van de volgende week hebben enkelen Gaudi herkend in een reclamefilmje op T.V. Mijn les is dus toch zinvol geweest. Ze zijn fier en ik zeg hen dat ze zo, door dingen te leren kennen en herkennen, ook aan zelfvertrouwen bouwen, wat weer meer kennis met zich mee brengt.

Ik vertel ook altijd over de Amerikaans-Bulgaarse kunstenaar Christo. Een niet-alledaagse figuur die indruk maakt op de leerlingen. Ik laat hen aan de hand van postkaarten deze kunst vergelijken met klassieke kunstenaars. Zo kennen en herkennen ze deze dan ook, want van "klassiekers" houden ze niet, ze kennen meestal alleen hun naam. En dit jaar had ik geluk, want Christo pakte in! Ik wachtte af, en ja, ze kwamen het mij zelf vertellen.

Laatste lesuur: Sociale Activiteit

De eerste lessen zat iedereen ver van elkaar. Nu zitten we allemaal samen in een kleine, dichte kring. Iedereen accepteert iedereen, we zijn allemaal verschillend en dat moeten we aanvaardden. Wie echt niet kan luisteren mag het klaslokaal verlaten en gaan "wandelen". Maar iedereen doet zijn best en ze zetten mekaar zelfs op hun plaats als er onterecht gelachen wordt. Tussen haakjes, naast mij zit Bruno op een hogere stoel. Ik ben dus kleiner, maar ik zie hem genieten van zijn "hogere positie" en laat hem zitten. Ik voel me daardoor niet minder.

We beginnen met een kleine getuigenis over wat ons soms raakt. Ik vertel over de film "Child's Play" en welke fragmenten een sterke indruk nagelaten hebben. Bruno echter beweert dat er niets is dat hem raakt. Ik ga hier niet dieper op in, maar ik onthoud dit goed, later komen we hierop terug.

Ze vinden me dwaas als ik blij volhouden dat ik, ook al ben ik nog de enige op de wereld, geweld zal blijven weren. Waarom als enige tegen de stroom inlopen, de wereld is toch al verloren, wat kan een enkeling nog veranderen? Liever meelopen! Het geeft een goed beeld van wat deze jongeren denken en voelen. En zo komen we bij het thema "groepsdruk"...

Het lesuur vliegt voorbij, het is veel te vlug 16.20 uur.

Woensdag heeft Bruno kleurstudie: een les over het mengen van kleuren. Hiervoor vertrek ik van de lichteffecten in dancings en van een krantartikel over laserstralen. Bovendien kan ik steunen op een eigen ervaring: een paar weken voordien had ik met een collega enkele dancings bezocht en eens goed rondgekeken. Het werd een luid klankspel met felle lichteffecten. Als toepassing op deze les moeten de leerlingen een ontwerp maken met lichtbundels.

En zo kunnen we de week verder doorlopen... Donderdag heeft Bruno 4 uur Publiciteitstekenen van mij. We moeten een affiche over Mozart maken. Vorige week kondigde ik dit onderwerp reeds aan: "Mozart". Saai! Dus zochten we een compromis. Iedereen mocht zijn eigen muziek meebrengen. Ik zou eerst naar hun muziek (een stukje op een cassette) luisteren en dan luisteren zij naar de muziek die ik meebreng (ik dacht nog in te zijn met Pink Floyd...). Afspraak: muziek is naamloos en er wordt geen kritiek gegeven. Notabene, ik maak mijn afspraken altijd vóór de les. De opdracht is: kleurexpressie op elk stukje muziek en ondertussen gewoon... luisteren.

Van moderne muziek ga ik over naar klassieke muziek. Een trucje, want ze zijn erg allergisch voor klassieke muziek. Maar als we het hebben over de muzikale achtergrond van enkele films (Clockwork Orange met de negende van Beethoven, Out of Africa met Mozart,...), zijn we direct bij Mozart. Iemand heeft de film op video. We luisteren naar muziekfragmenten uit de film en volgende week kijken we naar "Amadeus" mét opdrachten ter observatie.

In de namiddag is het de les Etalage: rond "thee" en een opdracht met thee-omslagjes. Waarom zouden we intussen geen thee drinken? Ik laat de verantwoordelijkheid over aan het enige Marokkaanse meisje in de klas. Het wordt een leerrijke demonstratie, met wat cultuuroverdracht en een babbeltje. Het is gezellig... Het mag gezellig zijn in een klaslokaal. Dit brengt leerlingen tot rust en zorgt ervoor dat ze zich goed voelen in de klas.

Tijdens de les Waarnemingstekenen, op vrijdag, tekenen we een stilleven met een wijnglas. Iedereen moet eerst zelf een compositie samenstellen, daarna vul ik de glazen met druivesap. Net echte wijn! Als hun tekening goed gelukt is, mogen ze het glas leeg drinken.

Het weer zit goed mee en daarom kunnen we na een korte pauze (4 uur Waarnemingstekenen na elkaar is lang) buiten schetsen.

Plots verklapt Bruno dat hij toch niet zo ongevoelig is. Hij had nog eens over die film en ons gesprek (zie maandag) nagedacht...

Naar het einde van de week toe vermindert de concentratie van de leerlingen. Ook ik heb niet meer dezelfde energie als maandag.



Vrijdagnamiddag eis ik dan ook niet meer wat ik maandag eis, maar toch werken we nog. Ik vraag om verder te werken, ieder aan zijn eigen tempo. Ik vraag dit op een rustige toon, niet te dominerend. Ik begrijp hen en voel waardering en respect. Ik informeer naar hun plannen voor het weekend, zonder negatieve commentaar. Dat heeft toch geen zin.

En zo is het weekend. Diezelfde avond nog krijg ik telefoon van de moeder van Bruno. Er zijn problemen thuis. Ik luister. Ik beloof maandag met Bruno te praten. Ik bel de sociaal assistente op om wat advies te vragen en bel terug naar moeder. Eigenlijk luister ik alleen maar. Toch probeer ik het hele schooljaar regelmatig contact met moeder te houden.

Zo vordert het schooljaar, de klas is een groep geworden. De meesten genieten van deze kleine vorm van bescherming. Enkelen houden zich er bewust buiten of willen niet toegeven dat ze er zich ook veilig voelen. Een klasfoto is de bekroning van dit groepsgevoel en het organiseren van een klasactiviteit in juni is het bewijs dat de klas nog iets SAMEN wil doen. En dan herinner ik mij twee leerlingen die in september absoluut van klas wilden veranderen... zij vroegen nu om de klasgroep het volgend schooljaar zeker te behouden...

... Evaluaties zijn noodzakelijk, maar jongeren een goed gevoel geven, het gevoel dat ze erbij horen en dat er echt naar hen geluisterd wordt, is evenzeer noodzakelijk... Luisteren en begrijpen... en je krijgt automatisch respect terug!

Leerkracht 4 Publiciteit en Etalage
Beroeps Secundair Onderwijs

INTAKES EN LEERLINGENBEGELEIDING, EEN MIDDEL OM DE BOMEN IN HET BOS¹ TE ZIEN?

Een bijdrage om wegzenden te voorkomen

De "Buitengegoid-Op-School" (B.O.S.) problematiek stond in het schooljaar 1994-1995 centraal in de werking van het regio-overleg Schoolopbouwwerk Secundair Onderwijs in Limburg. Signalen uit jeugdwerkzorg, scholen en onderwijsbegeleiders waren de aanleiding om vanuit het Provinciaal Integratiecentrum van Limburg (P.R.I.C.) de uitbouw van een leerlingenbegeleidingssysteem te stimuleren.

Een aantal scholen in Limburg heeft ondertussen te kennen gegeven hiermee aan de slag te willen. Een grote school uit het secundair onderwijs te Hasselt is reeds zover dat haar coördinatoren getraind werden in het werken met dit systeem.

De problematiek

Op verschillende plaatsen in Vlaanderen is de problematiek reeds langer een bekend thema in onderwijsmiddelen en een aandachtspunt voor o.a. het C.B.J. (Comité Bijzondere Jeugdzorg). Het BOS-overleg in Antwerpen is hier een voorbeeld van. We zijn ervan overtuigd dat veel initiatieven met betrekking tot deze complexe problematiek waardevolle bijdragen leveren. Voor ons was en is het een uitdaging om een preventieve bijdrage te leveren.

We stellen met Chico DETREZ vast dat de betrokken "leerlingen meestal tot over hun oren in de problemen zitten en het moeilijk hebben om binnen de normen en de regels van het onderwijs te functioneren." Als je gaat kijken naar de oorzaken waarom deze leerlingen niet passen in het onderwijssysteem, dan merk je een zeer complexe materie. Vaak blijft het niet bij onderwijs- of schoolinterne problemen, maar gaat het om jongeren die hun draai in de maatschappij moeilijk vinden.

Volledigheid in oorzaken kunnen we hier niet nastreven. Opvallend (in een rondvraag naar weggezonden leerlingen in Limburg) is wel dat het vaak gaat om jongeren die te maken hebben met verschillende vormen van maatschappelijke achterstelling en beperkte toekomstperspectieven.

Doelstelling

We stellen vast dat de leerlingen die buitengegoid worden vaak zij zijn die tot over hun oren in de problemen zitten en gelet op de groepen en wijken waar zij toe behoren, kan je hier van maatschappelijke achterstelling spreken. We denken dat een leerlingenbegeleidingssysteem met aandacht voor leerlingen en

hun ontwikkeling als mens in zijn maatschappelijke context een bijdrage kan leveren in het verminderen van de problemen van jongeren op school. Misschien kan zo wegzenden vermeden of verminderd worden.

Om een leerlingenbegeleidingssysteem te stimuleren, hebben we als eerste stap de methodiek van intakeprocedure aanbevolen. We vinden het belangrijk dat er tussen school en leerlingen een band ontstaat, dat ze elkaar kennen. Dit is een essentiële vereiste om tot een leerlingenbegeleidingssysteem te komen.

En de leerlingen die op school weggezonden worden zijn over het algemeen wel "bekend" bij de school, maar meestal niet "gekend" als mens.

Met deze methodiek die we aan de hulpverlening ontleenen, willen we te weten komen wie de leerling is, of hij op de goede plaats zit in het onderwijs, en wie zijn steunfiguren zijn.

De informatie die zo verkregen wordt van leerlingen dient dan in een volgende fase om aandacht te besteden aan leerlingen, hun problematiek, en deze individueel of groepsgericht te benaderen.

Op zijn plaats in het onderwijs?

Het toekomstperspectief dat jongeren hebben is een belangrijk gegeven in hun attitudevorming ten aanzien van de school. Vermits we preventief iets willen doen, vinden we het dus belangrijk dit toekomstperspectief tijdig te bevragen, bij alle leerlingen. Zijn de keuzen die gemaakt worden realistisch en haalbaar? Of zijn ze omgekeerd, een garantie dat nu reeds deuren worden dichtgegooid die beter open blijven? Sluiten ze aan op de dromen die iemand van zijn toekomst heeft of liggen hier reeds conflicten op de loer die beter vermeden kunnen worden?

Steunfiguren

Jongeren kunnen slechts in beperkte mate ergens terecht met hun problemen. En het hebben van een plaats waar men als jongere terecht kan met zijn dagelijkse of grotere problemen, hangt samen met het milieu waarin men leeft.

De jongeren waar het jeugdwelzijnswerk mee in contact komt, meestal jongeren uit maatschappelijk achtergestelde groepen genoemd, missen vaak deze veilige plek.

Zowel binnen het jeugdwelzijnswerk als binnen de hulpverlening aan jongeren vinden we het belangrijk dat jongeren zo'n veilige figuur hebben waar ze terecht kunnen. We noemen dat een **steunfiguur**.

In ideale omstandigheden zijn deze steunfiguren de ouders.

Helaas blijken nogal wat jongeren deze steun te moeten missen. Vooral de vaders zijn dan afwezig, bekommeren zich niet of weinig om de kinderen, zijn soms ook letterlijk afwezig.

Voor deze jongeren is het dan goed als iemand deze rol kan overnemen. Vaak kan dat een familielid zijn – een oudere broer, een oom – soms is een jongere genoodzaakt steun buiten de familie te zoeken. Dat kan een vriend zijn, of een jongerenwerker die men vertrouwt, of iemand uit de buurt, een buurtwerker, iemand met aanzien binnen de gemeenschap.

Voor mensen die met jongeren werken, is het vaak zoeken wie deze rol opneemt voor een jongere.

Dit lijkt ons een probleem waarmee niet alleen jongerenwerkers, maar ook scholen geconfronteerd worden.

Werkwijze: Intakes in het onderwijs

Intakes zijn een onderdeel van de methodieken die in het welzijnswerk gebruikt worden. Het gaat dan om de verschillende manieren om iemand te bevragen rond zijn persoon, en de situatie rond zijn (hulp-)vraag.

Zo'n intake kan bij gerichte bevraging ook duidelijkheid brengen in de steunrelaties die een jongere heeft, of in eerder problematische situaties, niet heeft.

Deze bevraging kan verder die informatie leveren die men nodig heeft om een adequaat antwoord te geven op problemen van de jongere.

Intakes als methodiek in het onderwijs

Leerlingen brengen zichzelf mee naar school, met al hun kwaliteiten, met al hun problemen.

Omwille van die laatste, die soms het functioneren op school bemoeilijken, hebben scholen soms nood aan contact met ouders.

Dan blijkt dat er een groep leerlingen is, waarvan de ouders niet reageren op de te verwachten manier.

Rood in de agenda? Geen reactie. Een brief naar de ouders? Onderschept! Een telefoontje? Men spreekt de taal niet en heeft geen controle op wat de vertaler (jonger broertje, zus, ...) vertaalt. Of vader is gewoon onbereikbaar, zit voor maanden in het buitenland.

Op zo'n moment is het belangrijk te weten wie voor deze leerling een figuur is waar je als school op kan terugvallen.

Om dat te weten te komen kan je een intake doen voor elke leerling in plaats van de gewone inschrijving.

Naast de administratieve gegevens die een inschrijving behelst kan men hierin aandacht besteden aan de leerling als persoon en zijn omgeving (systeem genoemd in het welzijnswerk).

Een aandachtsveld in deze intakes kan de steunrelaties van de leerling behelzen. Hierop kan men later terugvallen in verband met feedback ten aanzien van de leerling. Belangrijk is dat dit ook gebruikt kan worden voor positieve feedback. Alle jongeren hebben wel eens behoefte om te horen dat ze een aantal dingen goed doen, dat er goeie dingen over hen verteld worden aan hun ouders of anderen die voor hen belangrijk zijn.

Naast het belangrijk gegeven van de steunfiguren die men uit een intake kan afleiden, biedt een intake ook de mogelijkheid de leerling als mens in zijn geheel te leren kennen. Dat geeft tevens basisgegevens om als leerlingenbegeleider, groene leerkracht, klastitularis, te werken met de leerling.

Daarom is het belangrijk een intake af te nemen van alle leerlingen. Ook die leerlingen die niet uit een verhoogde risicogroep komen, kunnen op bepaalde domeinen extra-aandacht gebruiken.

Hoe er gewerkt wordt met deze gegevens moet elke school beslissen, de intakes kunnen slechts ontwikkeld worden op maat van de school en zijn werking.

Belangrijk aandachtspunt is hier dat er waterdichte afspraken gemaakt worden over de bescherming van de privacy, een leerling zal de school maar vertrouwen als hij/zij weet wat gebeurt met de gegevens.

Wat is er in de praktijk reeds uitgevoerd?

In een grote Hasseltse school (A.S.O., T.S.O. en B.S.O.) werd rond deze intakes in eerste instantie een informatienamiddag opgezet voor directie, graadcoördinatoren en groene leerkracht. Hierna werd beslist om, aanvullend op de leerlingenbegeleiding die in deze school reeds bestaat, de intake-procedure op te starten. Om praktische redenen als werkdruk en dergelijke werd beslist om voorlopig een eerste selectie te maken van groepen leerlingen die men beter wil leren kennen op basis van een vragenlijst die bij inschrijving of op de eerste schooldag door de leerlingen wordt ingevuld. Veel aandacht werd besteed aan de privacy van de gegevens die een intake oplevert. Na deze beslissing werd een training opgezet voor de graadcoördinatoren om hen te leren een gesprek te voeren, met open vraagstellingen, met een houding die vertrouwen wekt, en motiverend is voor de leerlingen.

In deze training door het P.R.I.C. werden twee Marokkaanse jeugdwelzijnswerkers uit Winterslag ingeschakeld om de rol van leerling te spelen. Het gesprek dat zich tijdens de training ontspon tussen de graadcoördinatoren en deze werkers over de leefwereld van jongeren en migrantenjongeren was zeer boeiend, en opende een andere wereld voor de school.

Het intake-formulier: wat moet erin?

Een intake bevat altijd een aantal vaste **personalia**... Als men deze methodiek op school gebruikt, lijkt me een evident gegeven de **schoolloopbaan** van de leerling. Zij geeft zicht op welke school en welke richting gevolgd werden. In die zin is dit onbedreigende informatie die als opener van het gesprek kan gebruikt worden. Tegelijk geeft een gedetailleerde opgave hiervan ook zicht op alle kronkels en bokkesprongen die sommige jongeren in hun schoolcarrière vertonen: een aanleiding om verder te bevragen op een later moment in de intake.

Eigen verhaal: Dit stuk van de intake is een vrij interview waarbij de richtvragen neerkomen op het waarom de leerling hier en nu naar deze school komt en wat hij daarbij aan achtergrond uit het verleden meebrengt, wat hij daarbij aan verwachtingen naar de toekomst heeft. Aangezien dit laatste belangrijk is, om toekomstige ontgoochelingen te vermijden, kan deze vraag expliciet herhaald worden indien ze niet duidelijk wordt uit het eigen verhaal van de leerling

Thuisituatie: Naast de naam van vader en moeder, de nationaliteit en de etnische herkomst, is het belangrijk te bevragen op de plaats in de rij van de kinderen.

Daarnaast ook wie er nog inwoont in het gezin (grootouders, familie, derden, ...).

Uit de bevraging zou moeten blijken wie de opvoeder is, welke vertrouwensband de leerling daarmee heeft. Dit lijkt ons vooral geïndiceerd bij die leerlingen die zich zonder ouders komen aanmelden.

Heeft die andere vertrouwensfiguren? Hier kan ook nagegaan worden of er belangrijke derden zijn? (een jongerenwerker, straathoekwerk, een vriend des huiszets, enz...).

Een laatste kort gegeven kan de **huisarts** zijn. Hoort eigenlijk bij de personalia thuis, maar mits toestemming van de leerling kan de huisarts een belangrijk intermediaire rol tussen school, leerling en gezin.

Plaats van de intake in het leerlingenbegeleidingssysteem

Een intake is een eerste aanzet tot een leerlingenbegeleidingssysteem. De methodiek kan ingepast en aangepast worden aan andere onderdelen. De waarde ervan is dat je over informatie beschikt die relevant is om een leerling te begeleiden, op een moment dat de leerling met een blanco lei begint. Je kan als school met begeleiding starten, want een intake kan een eerste vorm van leerlingenbegeleiding zijn, zonder dat er sprake is van misstappen of sancties.

Dit uitgangspunt maakt begeleiding mogelijk.

Hoe dit verder zal ontwikkeld worden zullen we in de toekomst volgen in de scholen die ermee aan de slag gaan, en in het bijzonder in de Hasseltse school die de moed had de spits af te bijten.

Besluit

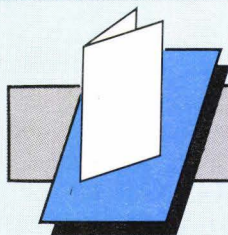
Het is belangrijk uit deze intake in ieder geval een zicht te krijgen op de steunfiguren die een jongere heeft. Zitten die goed, wordt de jongere gevolgd, gecoached, of moet hier extra aandacht aan gegeven worden? Of moet er werk gemaakt worden van het netwerk rond de jongere? Uitgangspunt van het jeugdwelzijnswerk is dat elke jongere recht heeft op deze ondersteuning, dat hij die ook nodig heeft in een evenwichtige ontwikkeling.

Voor de school zijn ze de basis om een goed leerlingenbegeleidingssysteem op te zetten dat preventief kan werken. We willen komen tot begeleiding van leerlingen om hen beter te laten functioneren, en voordat er sprake dient te zijn van wegzenden of andere sancties. We zijn echter realistisch genoeg om te beseffen dat dit niet altijd kan, en dat er dan andere maatregelen nodig zijn.

Jan SPEETJENS,
medewerker Jeugdwelzijnswerk P.R.I.C.-Limburg
Universiteitslaan 1
3500 Hasselt

NOOT

1. DETREZ, C., 'Het BOS-overleg in Antwerpen', *Welwijs*, 1995, nr. 2, 22-23.



KATERN:

MEISJES- EMANCIPATIE

ONDERWIJS OVERWINT ARMOEDE

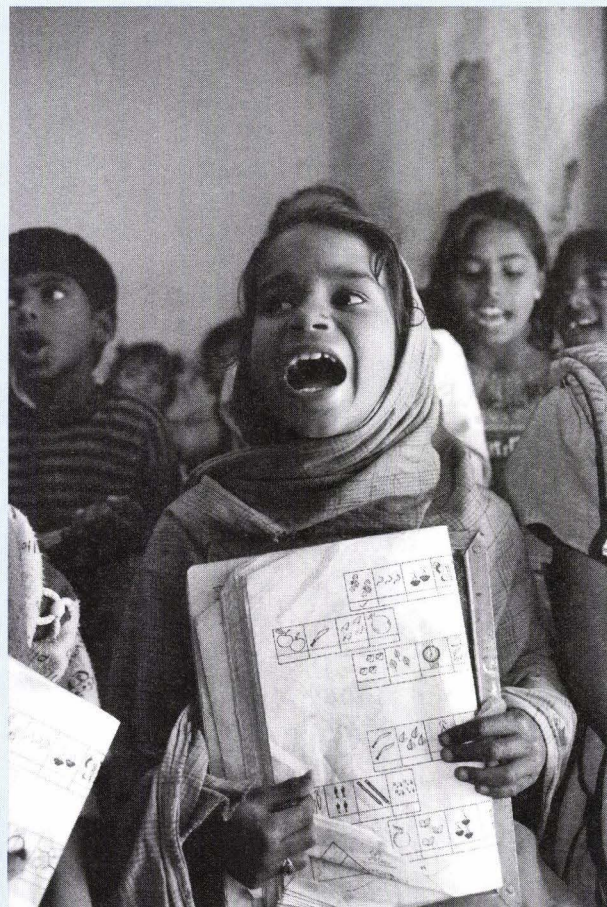
Zowat 130 miljoen kinderen leren lezen noch schrijven. Een meerderheid daarvan, zowat 81 miljoen, zijn meisjes. Het aantal volwassen analfabeten wordt geschat op 960 miljoen. Internationale hulporganisaties en de meeste overheden onderkennen inmiddels wat ervaring én talrijke studies al lang aantonen: (basis)onderwijs is een absolute voorwaarde voor economische ontwikkeling. In 1990 spraken staatshoofden en regeringsleiders op de Wereldtop voor Kinderen dan ook af om alle kinderen in de wereld tegen het jaar 2000 de mogelijkheid te geven basisonderwijs te volgen. De weg is nog lang en niet zonder hinderpalen. Een overzicht.

Onafhankelijk

Tegen het einde van de eeuw zullen meer dan één miljard mensen analfabeet zijn. De meesten van hen leven in **Zuid-Azië**, de **Afrikaanse landen ten zuiden van de Sahara** en in het **Midden-Oosten**. Daar is de onderwijsachterstand nog het grootst bij vrouwen en meisjes. In deze drie regio's hebben vrouwen boven de 25 jaar gemiddeld maar één jaar onderwijs gevolgd. Ook het verschil tussen jongens en meisjes is er het grootst. In 1986-1989 was het aantal inschrijvingen van meisjes in basisscholen achter op jongens met 29 procent in Zuid-Azië, 20 procent in de Afrikaanse landen ten zuiden van de Sahara en 18 procent in het Midden-Oosten. Zowat 75 procent van de vrouwen in vele delen van **Afrika** en **Azië** kunnen lezen noch schrijven. Het merendeel van de volwassen vrouwen die niet kunnen lezen en schrijven (70 procent) woont in slechts zes landen: **Bangladesh, China, India, Indonesië, Nigeria** en **Pakistan**.

Aanvankelijk leek het allemaal nog wel goed te komen, die eerste decennia na het vertrek van de koloniale overheersers. In **Afrika** bijvoorbeeld werd een geleidelijke verhoging van de uitgaven in de onderwijssector tussen 1960 en 1985 beloond met een verdubbeling van het aantal inschrijvingen in basisscholen van 33 naar 66 procent. In **Azië** ging in 1960 net iets meer dan de helft van alle kinderen naar de basisklas, nu is drie kwart van de Aziatische kinderen ingeschreven. Ook in **Latijns-Amerika** en de **Caraïben** leidde de gestadige verhouding van de uitgaven in basisonderwijs tot een inschrijvingsgraad van 100 procent in de meeste plaatsen.

De gemiddelde alfabetiseringsgraad voor alle ontwikkelingslanden steeg van 43 procent in 1970 tot 65 procent in 1990. Het gemiddelde inschrijvingspercentage in basisonderwijs steeg van 84 procent in 1970 tot 98 procent in 1990.



Een Nepalees meisje uit Nepalganj zegt haar les op. De leerboeken komen van Unicef. (Unicef/Shehzad Noozani)

De kip en het ei

Voor de verhoging van de uitgaven in onderwijs konden de jubelende overheden weliswaar bogen op een relatieve economische groei in hun land. Bovendien had men daar in de jaren zestig en zeventig nog niet af te rekenen met dalende prijzen van grondstoffen –

de voornaamste bron van inkomsten van vele Afrikaanse en Latijnsamerikaanse staten – en was er van versmachtende aanpassingsplannen van het IMF en de Wereldbank nog niet veel sprake. Er bleef dus nog wat speelruimte voor uitgaven in de sociale sektor. Maar de kip komt soms voor het ei. Uit tal van onderzoeken is namelijk gebleken dat de verbetering van het onderwijsniveau op haar beurt voor een stijging van het nationaal inkomen, voor economische groei en voor de algemene verbetering van de levensomstandigheden heeft gezorgd. Studies in Maleisië, Korea en Thailand, Bangladesh, India, Nepal, Pakistan en verschillende Latijns-Amerikaanse landen hebben aangetoond dat boeren met slechts 4 jaar onderwijs bijna 9 procent produktiever zijn dan hun ongeletterde collega's. De produktiviteit van meisjes en vrouwen, zowel binnen als buiten het gezin, blijkt toe te nemen wanneer ze onderwijs hebben genoten.

Geboorte en sterfte

Meer kinderen in het basisonderwijs, zo willen onderzoeken, betekent minder kindersterfte en minder nieuwe geboorten. In Bangladesh bijvoorbeeld ligt de kindersterfte vijf maal hoger bij kinderen wier moeders geen onderwijs hebben genoten dan bij kinderen wier moeders zeven jaar school liepen. Geschoolde moeders blijken dan ook beter in staat te zijn voor hun kinderen te zorgen. Ze weten meer over hygiëne, voeding en kinderverzorging en staan meer open voor voorlichting over gezondheidszorg, nieuwe tech-

nologie en andere mogelijkheden tot verbetering van hun levensomstandigheden. In Botswana, waar volwassen vrouwen gemiddeld twee jaar lager onderwijs genieten, was in 1991 80 procent van alle kinderen ingeënt. In Mali waar vrouwen gemiddeld maar één maand onderwijs hebben gehad, werd slechts 4 procent van de kinderen ingeënt.

Vrouwen die een paar jaar naar school zijn geweest, hebben niet alleen gezondere kinderen, maar ook kleinere gezinnen. Op de Filipijnen, waar vrouwen gemiddeld tot 6,4 jaar onderwijs hebben gevolgd, is het geboortecijfer 4,1. In Pakistan, waar vrouwen gemiddeld maar 7 maanden naar school zijn geweest, is dat 6,2. In Colombia hebben vrouwen die enkel basisschool hebben genoten gemiddeld vier kinderen meer dan vrouwen die ook secundair onderwijs kregen.

Boter

In maart 1990 zetten de ervaringen uit het verleden zowat honderd staatshoofden en regeringsleiders aan om op een Wereldconferentie 'Onderwijs voor Allen' plechtig te verklaren dat (basis)onderwijs een absolute voorwaarde is voor algemene ontwikkeling van een land. En ook artikel 28 van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind, dat voorziet in een fundamenteel recht op basisonderwijs, wordt verrechtvaardigd vanuit de vaststelling dat geen enkel kind zonder basisonderwijs op volwaardige manier aan het maatschappelijk leven kan deelnemen. Het voorne- men van de Wereldtop voor Kinderen in 1990 om te



Op de speelplaats van een school in Quetta wachten meisjes in de rij alvorens ze de klas binnengaan. (Unicef/Weyermann)

gen 2000 elk kind de kans te geven om basisonderwijs te volgen is dan ook één van de meest belangrijkste doelstellingen. Maar ook één van de moeilijkste. Zo is er de achteruitgang van de wereldeconomie, die in de jaren tachtig al verantwoordelijk was voor de uitwissing van heel wat positieve resultaten die de jaren ervoor waren geboekt. In de meest onderontwikkelde landen daalden de onderwijsuitgaven (per capita) met meer dan 25 procent tussen 1980 en 1990 als gevolg van ondermeer de daling van de prijzen van de grondstoffen, de ongelijke handelsverhoudingen tussen Noord en Zuid, de buitenlandse schuld en de drastische aanpassingsprogramma's van het IMF en de Wereldbank.

De regionale uitgaven voor onderwijs in Afrika bijvoorbeeld daalden van ongeveer 11 miljard aan het begin van de jaren tachtig naar 7 miljard in 1988. De salarissen voor onderwijzers gingen achteruit, schoolgebouwen werden niet meer onderhouden, bordkrijt en ander educatief materiaal verdwenen uit de klas. In een aantal landen – ondermeer in **Benin, Mali, Sierra Leone, Zambia** – moesten ouders opnieuw schoolgeld betalen. Gevolg: het aantal inschrijvingen in basisscholen zakte van 80 procent in 1980 naar 67 procent aan het eind van het decennium. Ten minste één kind op drie blijft thuis of gaat uit school weg. En daarbij staan de meisjes – de toekomstige moeders – vooraan in de rij.

Bovendien zijn niet alle overheden overtuigd van het belang van onderwijs. In sommige ontwikkelingslanden wordt meer in wapens dan in kinderen geïnvesteerd. Elders gaan de schaarse centen dan weer naar oude industrieën of monumentale ontwikkelings-schema's in plaats van naar schoolattributen.

Maar ook wij hebben boter op het hoofd. Tegenwoordig is slechts een klein gedeelte van de buitenlandse hulp bestemd voor basisvoorzieningen. De kostprijs van het Wereldactieplan 2000 wordt geraamd op 25 miljard dollar per jaar. Dat lijkt veel, maar is niet meer dan 20 procent – of dubbel zoveel als nu – van de huidige uitgaven in ontwikkelingslanden en van de overzeese hulpbudgetten.

Koude Oorlog

Toch zijn er ook gunstige ontwikkelingen. Heel wat ontwikkelingslanden maken een democratisering door, nu ook de koude oorlog niet langer dictaturen onderhoudt. In **Zuid-Afrika** is de apartheid verdwenen. Militaire uitgaven gaan achteruit. Economieën worden geliberaliseerd. Het klimaat voor investeringen is verbeterd.

Een meerderheid van ontwikkelingslanden wil werk maken van de actieve bescherming en ontwikkeling van het kind. Er was niet alleen de Wereldtop voor Kinderen. Drieënnegentig landen stelden een Nationaal Actieplan op om de doelstellingen van de Wereldtop te realiseren. Ook regionaal worden afspraken gemaakt, zoals bijvoorbeeld in Afrika dat op 31 augustus 1992 het enige continent was dat een **Charter van de Rechten en Welzijn van het Kind** heeft aangenomen.

Nationale vooruitgang op gebied van onderwijs, gezondheid en voeding hangt niet alleen af van economische ontwikkeling, maar van een volgehouden engagement om de toestand van de armsten te verbeteren. Het terugschroeven van humanitaire hulp aan ontwikkelingslanden is dus niet het adequate antwoord op de crisis die vele ontwikkelingslanden – Afrika in het bijzonder – treft. Als de industrielanden – na vele decennia lang morele, materiële en militaire steun te hebben gegeven aan corrupte en repressieve regimes – 'goed leiderschap' in de ontwikkelingslanden nastreven, dan moeten ze ook de economische positie verstevigen door schulden kwijt te schelden, rechtvaardige en stabiele prijsafspraken te maken, importtarieven voor goederen af te bouwen en de internationale samenwerking en humanitaire hulp te heroriënteren zodat elk kind toegang krijgt tot de basisbehoeften.

Unicef

Het Kinderfonds van de Verenigde Naties heeft in 1991 beslist om zijn steun aan onderwijsprogramma's in ontwikkelingslanden de komende jaren te verhogen van 8 procent van het totale budget in 1991 tot 25 procent in 2000. De komende jaren wil Unicef investeren in ondermeer de bouw van scholen dichterbij de gemeenschappen, de opleiding van – vooral vrouwelijke – leerkrachten, de ontwikkeling van relevantere lespakketten en initiatieven die de participatie van de lokale gemeenschappen in het onderwijs verhogen. Daarbij zijn de giftigste pijlen gericht op de onderwijsachterstand van meisjes en vrouwen.

Jelle MARÉCHAL
Belgisch Comité voor Unicef
Kunstlaan, 20
1040 BRUSSEL

PUBLIKATIES¹

ONDERWIJS VOOR MEISJES

Gender and basic education in international development cooperation / Unicef. New York: Unicef, 1994. 120 p. 400 Bfr.

Deze publikatie bespreekt de inspanningen van de internationale ontwikkelingsagentschappen inzake onderwijs voor meisjes en vrouwen. Eigenlijk gaat het om een opvolging van een eerste onderzoek dat reeds in 1986 werd uitgevoerd. Door het werk van deze agentschappen acht jaar later opnieuw onder de loupe te nemen, krijgt men een duidelijk beeld van de veranderingen in de opvattingen en beleidsopties op het vlak van seksuele gelijkheid.

Strategies to promote girls' education: policies and programmes that work / Unicef. New York: Unicef, 1991. 80 p. 280 Bfr.

Aan de hand van enkele voorbeelden worden hier een aantal strategieën besproken om meer meisjes op de schoolbanken te krijgen: scholen dichterbij de gemeenschap, aanstellen van vrouwelijke leerkrachten, vermindering van de kosten voor de ouders en relevante leerplannen.

MEISJES EN HUN RECHTEN

Les fillettes et les femmes: priorité de développement pour l'Unicef / Unicef. New York: Unicef, 1993. 32 p. 140 Bfr.

Les fillettes et les femmes : *priorité de développement pour l'UNICEF*



“Het is onverdedigbaar dat het recht op onderwijs, het recht op arbeid, op bezit, het juridisch statuut en zelfs de burgerlijke en politieke rechten van één chromosoom zouden afhangen”, aldus het voorwoord van deze publikatie.

Deze publikatie is ook beschikbaar in het Engels.

PEDAGOGISCH DOSSIER

Meisjes en jongens op voet van gelijkheid / Belgisch Comité voor Unicef. Brussel, 1992. 64 p. 10 tot 14 jaar. 100 F.

Pedagogische werkmap over rollenpatronen en over de wijze waarop deze door onder meer reclameboodschappen en media worden bevestigd. In een tweede deel bespreekt men de positie van de vrouw in de ontwikkelingslanden. Door armoede en traditie worden meisjes en vrouwen er vaak gediscrimineerd op het vlak van het onderwijs en zelfs van de gezondheidszorg. Dit alles wordt duidelijk gemaakt aan de hand van teksten, denkoefeningen en allerhande spelletjes.

Meisjes en jongens op voet van gelijkheid (Handleiding voor de leerkracht) / Belgisch Comité voor Unicef. Brussel, 1992. 12 p. 40 Bfr.

VROUWEN IN OOST-EUROPA

Women and gender in countries in transition: a Unicef perspective / Unicef Regional Office for Central and Eastern Europe. New York: Unicef, 1994. 153 p.

Dit rapport belicht de toestand van vrouwen in Centraal en Oost-Europa. Volgens Unicef gaat de overgang van een centraal geleide planeconomie naar een vrije-markteconomie in de meeste Oosteuropese landen gepaard met nieuwe problemen voor vrouwen. Hoewel de economische overgang anders verloopt in Bulgarije en Hongarije dan in de Centraal-aziatische republieken lijkt de algemene tendens te wijzen op een verdergaande uitholling en marginalisering van de status van de vrouw.

MANNEN

Men in families. Report of a consultation on the role of males and fathers in achieving gender equality / Unicef. New York: Unicef, 1995. 54 p. 270 Bfr.

Dit verslag geeft een overzicht van de beschikbare gegevens over de rol van de vader in het gezin en de invloed hiervan op vrouw en kinderen. Volgens de auteurs is het verkrijgen van dergelijke informatie van wezenlijk belang bij de bespreking van de seksuele gelijkheid.

VIDEO

Meena leert tellen. Unicef Bangladesh 1992. Tekenfilm 10'. Nederlandse versie. Vanaf 5 jaar.



Er was eens een meisje in Bangladesh dat niet naar school kon. Haar naam was Meena. De vader en moeder van Meena vonden dat ze beter thuis meehielp met water halen en het voeren van de zes kippen van

de familie. Toch zou Meena graag naar school gaan. Op een dag krijgt ze een idee...

De film kan gehuurd (300 Bfr.) of gekocht (600 Bfr.) worden bij het Belgisch Comité voor Unicef.

Bij de film hoort ook het stripboekje: "Meena leert tellen". 100 Bfr.

RECHTEN VAN HET KIND

Unicef en de rechten van het kind / Yves Willemot. Belgisch Comité voor Unicef. Brussel, 1995. 35 p. 100 F.

Deze brochure geeft een overzicht van de wereldwijde activiteiten van Unicef voor de overleving, ontwikkeling en bescherming van de kinderen in de wereld waarbij het Verdrag inzake de rechten van het kind als leidraad fungeert.

In deze reeks verscheen vroeger reeds een brochure met de integrale tekst van het Verdrag inzake de rechten van het kind (50 F.).

NOOT

1. Deze rubriek werd met toestemming overgenomen uit het speciaal nummer 'Vrouwen en meisjes' van Unicef-Info, juli-augustus 1995.

GEDRAGSPROBLEMEN OP SCHOOL

Over (on)mogelijkheden

Stijn is pas uit school gezet. Een zoveelste agressieve uithaal naar een klasgenoot deed de emmer overlopen. Het wordt zijn vierde schoolverandering op twee jaar tijd. Een combinatie van gedragsmoeilijkheden en slechte prestaties doen hem uiteindelijk – na een beloftevolle ASO-start – in het B.S.O. belanden.

De ouders kiezen vlug voor een andere school. Hulp of geschikte interventies worden noch door school, noch door P.M.S. op gang gezet. Kondigt zich zo een vijfde schoolverandering aan?

Cindy is vaak afwezig op school. Haar moeder staat alleen voor de opvoeding van vier kinderen. Het gebeurt dat Cindy flauw valt in de klas en dan verschillende lesuren in de ziekenboeg doorbrengt. Ze klaagt dan van hoofdpijn, buikpijn.

Rob gaat al zeven maanden niet meer naar school. Tweede jaar A.S.O. doet hij en met zijn intelligentie moet hij dat aankunnen. Zijn faalangst is echter erg groot en op een of andere manier heeft hij niet leren doorzetten. Hij wordt vaak ziek in de klas, antwoordt agressief op eisen van leerkrachten of weigert naar school te gaan. De toestemming om thuis te blijven dwingt hij wel eens fors af van zijn ouders.

De ouders hebben te horen gekregen dat het om een schoolfobie zou gaan.

Hiermee een greep uit talloze probleemsituaties waarbij het schoolgaan een onderdeel van de gedragsproblematiek vormt. Als we ervan uitgaan dat gedragsproblemen zich meestal op verschillende ontwikkelingsdomeinen (school, thuis, leeftijdsgenoten,...) uitstrekken is het logisch dat de school een grote rol speelt in het ontstaan (of verhelpen) van gedragsproblemen. Hierover later meer.

Gedragsproblemen: wie en wat

Scholieren die gedragsproblemen vertonen zijn geen uitzondering. Het zou gaan over ruim tien procent van de Vlaamse jeugd. Een school van pakweg 500 leerlingen heeft dus ongeveer 50 jongens of meisjes die eventueel opvallen. Gemiddeld, want verhoudingsgewijze komen er meer gedragsproblemen voor in de zwakkere studierichtingen dan in de sterke afdelingen. Het is opmerkelijk dat we in deze probleemgroep meer jongens terugvinden dan meisjes.

Het begrip gedragsproblemen dekt een hele lading: agressie, vechten, brutaal gedrag, pesten, stelen, liegen, spijbelen, softdruggebruik,... maar ook psychosomatische klachten zoals hoofdpijn, buikpijn,...

Vooraf de eerste reeks gedragsproblemen springt het meest in het oog.

Het spreekt vanzelf dat het ene gedrag hinderlijker is voor de omgeving of de klas dan het andere. Een jongen die de klas verstoort door agressief gedrag of die het gezag van de leerkracht telkens ondermijnt is veel moeilijker om dragen dan een adolescent die met regelmaat naar de ziekenboeg moet omwille van buikpijn of hoofdpijn.

In die zin wordt in probleemgedrag ook een onderscheid gemaakt tussen zogenaamd *externaliserend* gedrag of *internaliserend* gedrag.

Externaliserend gedrag staat voor jongeren die via hun gedrag hun problemen uitagerend naar buiten brengen: agressie, conflicten, pesten,...

Internaliserend gedrag slaat eerder op sociaal angstige kinderen, kinderen die verlegen zijn, contacten mijden of veelvuldig psychosomatische klachten vertonen. In die zin wordt het ook wel eens 'neurotisch' gedrag genoemd.

De prognose van externaliserend gedrag is eerder negatief. Dit soort gedrag lokt immers zeer veel afwijzing of negatieve reacties uit. Dit maakt dat de jongere dreigt gevangen te geraken in een cirkel van negatief gedrag – negatieve reactie wat andere positieve ontwikkelingen verhindert. Dit kan jaren aanslepen en op die manier inslijten dat het nog een moeilijk omkeerbaar gedragspatroon wordt. Met name van agressie is bekend dat het gevaar reëel is dat dit over de jaren heen een stabiel gedragskenmerk blijft.

Jongeren die daarentegen angstig overkomen, of hun problemen veruitwendigen via psychosomatische klachten, kunnen meer rekenen op begripvolle (soms medelijdende) reacties. De omgeving of de leerkracht vertoont eerder helpend gedrag dan wel een afwijzende reactie.

Probleemgedrag komt (niet) vanzelf: Het meervoudig risicomodel

Probleemgedrag wordt vaak automatisch geassocieerd met zogenaamde slechte opvoeding. Het ontstaan van probleemgedrag ligt echter complexer dan dat en dient dus genuanceerd benaderd te worden. Probleemgedrag is immers de resultante van verschillende invloeden die inwerken op de ontwikkeling van het kind en wordt in die zin door meerdere (risico)-factoren bepaald (VANDERPLOEG, 1990):

- *ingrijpende gebeurtenissen:*

omstandigheden zoals overlijden van familie, echtscheiding, opname in een ziekenhuis, verhuis en dergelijke kunnen een wezenlijke belasting vormen voor het opgroeiende kind;

- *gezinskenmerken:*

ieder gezin heeft haar eigen specifieke cultuur. Deze gezinscultuur is in grote lijnen te beschrijven rond vier begrippen: *acceptatie* versus *vijandigheid*, *controle* versus *autonomie*. Als een jongere opgroeit in een sfeer van acceptatie en zijn autonomie gestimuleerd wordt is dit een positieve ontwikkelingsgrond. Indien daarentegen de gezinscultuur gedomineerd wordt door permanente controle en rigiditeit en de relaties in het gezin overwegend vijandig en verwerpend gekleurd zijn, vormt dit een destructieve context om te ontwikkelen.

In de marge hiervan wil ik opmerken dat het interessant kan zijn om de schoolcultuur of ook klasdynamiek te analyseren vanuit dit begrippenkader. Is de schoolcultuur vooral controlerend of reglementerend, of ook dragend naar de leerlingen;

- *sociale steun:*

heeft een kind vrienden, positief contact met volwassenen, identificatiefiguren, het gevoel van ergens een supporter te hebben die een positief spoor houdt. Onder meer leerkrachten kunnen hier een belangrijke rol spelen;

- *sociale klasse:*

kinderen die opgroeien in een sociaal-economisch kwetsbaar milieu lopen meer risico tot deviant gedrag, zo blijkt. Dit is echter geen rechtlijnig verband. Het is niet omdat een kind uit een gedepriveerd milieu komt dat er per definitie sprake is van gedragsproblemen.

Deze vier factoren zijn van invloed op de positieve of negatieve ontwikkeling van het kind. Ieder kind is echter anders. In die zin speelt natuurlijk ook de eigenheid, het karakter of temperament een grote rol. Een kind dat van nature uit erg angstig is, opgroeit in een controlerende straffende omgeving en geen positieve steun ontvangt wordt op die manier natuurlijk erg kwetsbaar. Ook variabelen zoals sociale vaardigheden, zelfbeeld, hoe het kind zijn omgeving of gebeurtenissen beleeft (*taxatie*) is van invloed.

Dit samenspel van factoren en omstandigheden enerzijds en het temperament van het kind anderzijds kan een zicht geven op het ontstaan en voortduren van gedragsproblemen.

VANDERPLOEG maakt deze invloeden op een heldere manier duidelijk:

Moelijkheden op school: oorzaak of gevolg

Welke rol speelt de school nu in de opbouw van probleemgedrag? Liggen de schoolproblemen aan de basis van de deviantie, of zien de dingen er alleen maar sterker het daglicht. Het antwoord op deze vraag bepaalt mee of de school daadwerkelijk kan ingrijpen of alleen maar lijdzaam toezien.

Voldoende gegevens steunen de stelling dat er een sterk verband is tussen moeilijk gedrag op school en thuis. Hetzelfde geldt voor het verband tussen zwakke schoolprestaties en probleemgedrag. Kinderen met problemen of tiranniek gedrag komen reeds in de lagere school of zelfs eerder in conflict met hun omgeving. Hun oppositie maakt hen onbereikbaar voor leerkrachten waardoor de motivatie voor school verder daalt. De schoolprestaties dalen evenredig en deze jongeren worden gemeden door klasgenoten of opgenomen in een deviante groep, waar hun negatief gedrag verder bekrachtigd wordt. Nog meer onbereikbaarheid is het gevolg. Het secundair onderwijs start dan al zeer moeilijk en zowel de ouders als de leerkrachten zitten met hun handen in het haar. Het probleem wordt chronisch, log en onhanteerbaar.

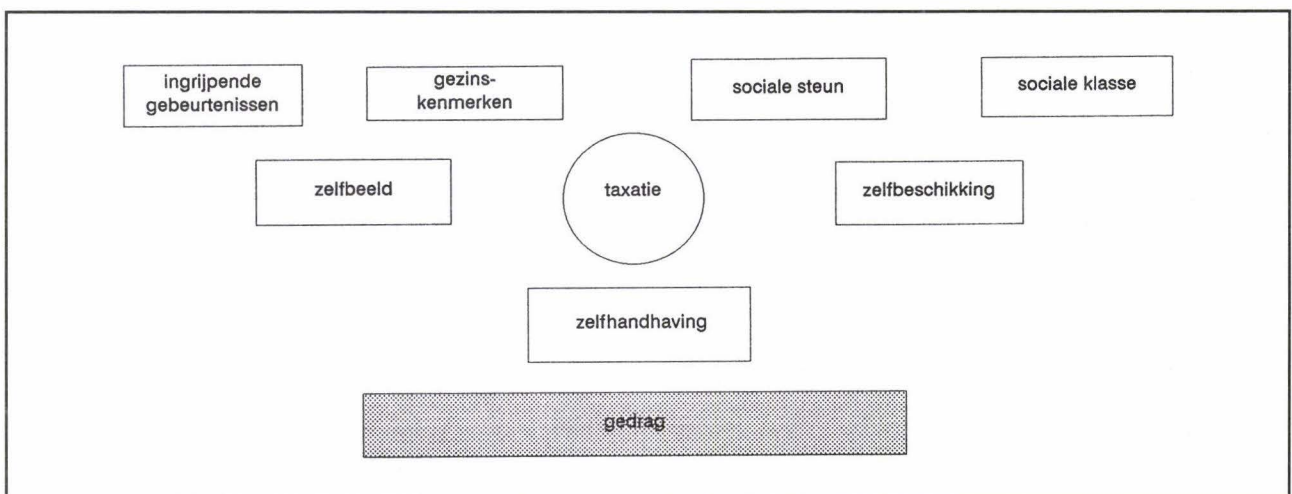
De ouders wijten de problemen eventueel aan de school, en vice versa.

Geen geschikte houding om effectief een dam op te werpen tegen deze destructieve cirkel.

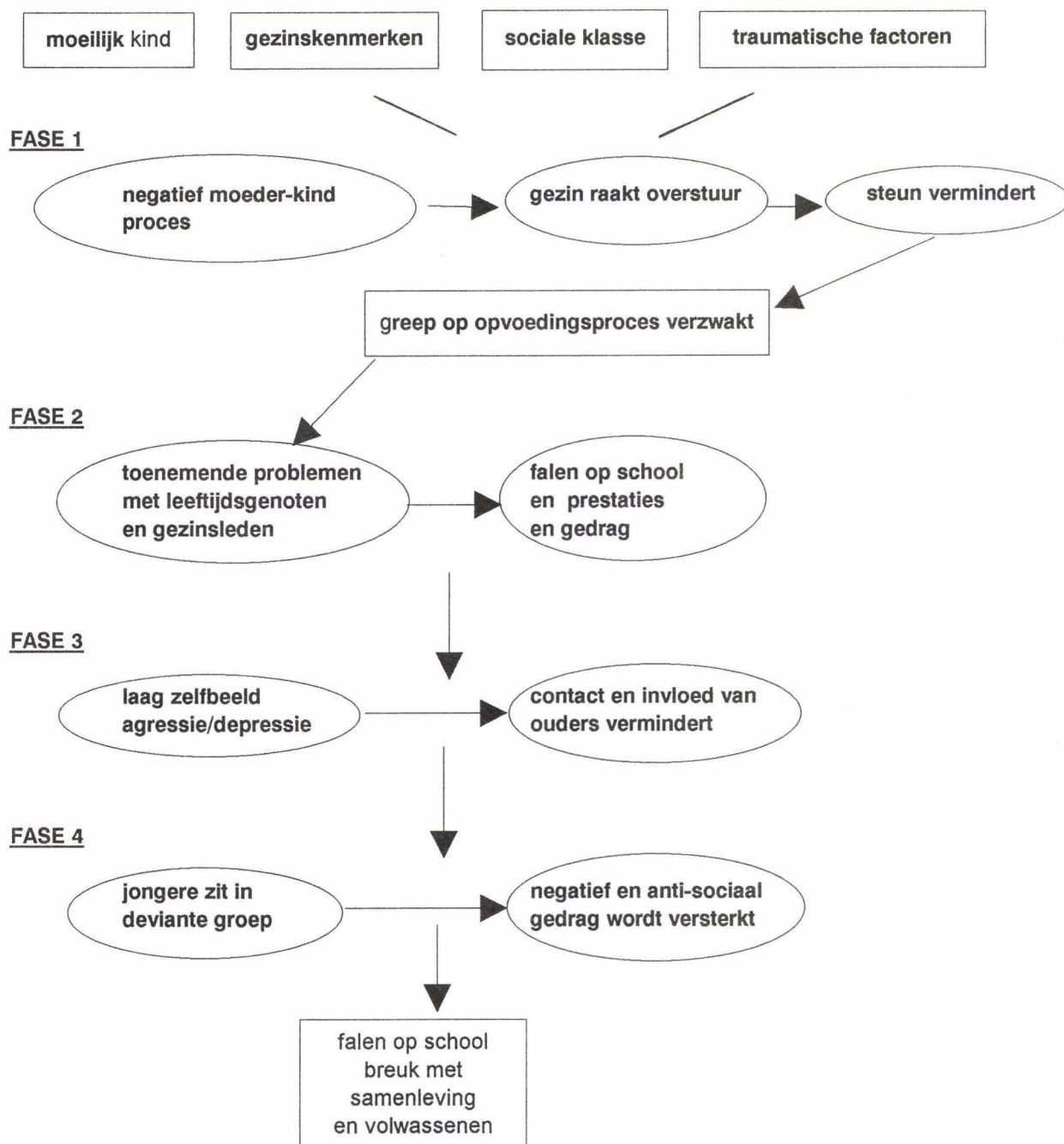
Pedagogische vaardigheden, zowel langs de kant van de ouders als van de school, en met name discipline en positieve betrokkenheid, beïnvloeden het probleemgedrag en dus ook de schoolresultaten.

Als het schoolgaan van een probleemjongere op een positief spoor komt – en in sommige situaties is hiervoor de samenwerking tussen onderwijs en hulpverlening nodig – is een eerste stap gezet om een negatieve spiraal te stoppen, een spiraal die anders kan leiden tot extreme gedragsmoeilijkheden en soms zelfs delinquentie.

Concreet gaat het dan meestal om pubers die op een minimum van tijd meerdere schoolveranderingen, meestal uitwijzingen, kenden. Terug greep krijgen op hun schoolse situatie, het verbeteren van contacten met leerkrachten kan de latente destructieve onverschilligheid doorbreken.



SCHEMA



PATTERSON, een Amerikaanse psycholoog (PATTERSON, 1993), legt zich al decennia toe op het onderzoek naar de opbouw van probleemgedrag. In zijn vierfasenmodel schetst hij treffend de hogergenoemde risicofactoren en de positie van de school hierin, vooral in fase 2 en 3.

School, gezin en leeftijdsgenoten zijn de drie domeinen die hier het meest naar voren springen. Het negatief interactieproces dat zich thuis heeft ingenesteld, heeft zich als het ware op de harde schijf van het kind gezet, zodat alleen nog maar negatieve gedragingen op het beeldscherm verschijnen. Het kind heeft zoveel negatieve input gehad dat het alleen nog

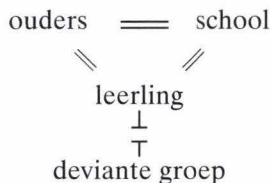
maar in staat is om negatieve output (gedrag) te produceren. Het gevaar is dan ook groot dat bij een in-trede op school opnieuw negatieve reacties volgen op negatief gedrag.

Indien het contact met leerkracht of school niet aanslaat, zoekt de leerling zijn toevlucht bij leeftijdsgenoten, die vaak op hun beurt ook in een probleemsituatie verkeren. Anderen gaan de voor hen negatieve situatie vermijden door bijvoorbeeld te spijbelen. Eén positief contact met een leerkracht kan in het begin doorslaggevend zijn of een leerling in het spoor van medewerking of dat van oppositie terecht komt. Hoe beter zogenaamd vertikaal contact (ouders of

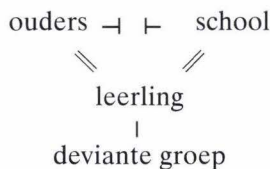
leerkrachten versus kind) hoe minder kans meegeleurd te worden in een deviante leeftijdsgroep en omgekeerd.

We vatten schematisch samen:

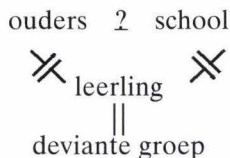
1. *positieve situatie*: ouders en leerkrachten op één lijn, goed contact met jongeren, invloedssfeer van deviantie gecoupeerd.



2. *Moeilijke situatie*: hoewel sterke relatie per pedagogische as, zijn de ouders en school niet op één lijn, geen eenduidige invloed op jongere.



3. *Negatieve situatie*: ouders en school al dan niet op één lijn, maar geen vat op jongere, invloed van deviante groep neemt toe.



Detectie van gedragsproblemen binnen de schoolmuren

Leerkrachten merken vaak op dat je toch wel gespecialiseerd moet zijn om gedragsproblemen te onderkennen. Er is inderdaad een verschil in de visie van de hulpverlener en de leerkracht – hiervoor verwijst ik naar het artikel *Onderwijs en Hulpverlening* (VOETS, 1994), – toch lijkt me dat een leerkracht met een nauwlettende blik zelf heel wat problemen kan detecteren. Onderhavige lijst kan hierbij eventueel een hulp zijn. In grote lijnen kunnen we in de symptomen die onderliggende gedragsproblemen of psychosociale moeilijkheden doen vermoeden een onderscheid maken tussen tijdelijke en blijvende.

- Schoolresultaten:

zoals koorts ziekte aanduidt, kunnen schoolresultaten een soort thermometer zijn met een aanduiding of vermoeden van onderliggende moeilijkheden. Als de schoolresultaten dalen zonder aannemelijke reden of als de resultaten niet in verhouding zijn met de cognitieve mogelijkheden en de leerstijl, moet

men bedacht zijn op andere interfererende factoren zoals probleemgedrag;

- bepaalde gedragskenmerken of -veranderingen:

de leerling reageert opvallend verlegen of angstig. Er is sprake van dagdromen en een geringe betrokkenheid op het klasgebeuren, of klachten van buikpijn, hoofdpijn e.d. Dit zijn de internaliserende reacties. Externaliserende reacties vallen soms eerder op, al was het maar omdat ze hinderlijker zijn: liegen, agressie, conflicten, pesten,...;

- klachten van anderen:

ouders kunnen een signaal geven dat het moeilijk gaat met hun kind. Het komt ook voor dat andere ouders aan de school kenbaar maken dat hun zoon of dochter last heeft van het gedrag van een ander kind. Andere leerkrachten of leerlingen maken opmerkingen over een (probleem)leerling.

Merk op dat het niet zo vaak voorkomt dat het kind in kwestie zelf zijn probleem aanhangig maakt bij leerkracht of mentor.

Vooraf de uitagerende externaliserende jongeren zullen dit niet doen;

- afwezigheden:

te laat komen, regelmatige afwezigheden, systematisch wegblijven in bepaalde lessen (het vak lichamelijke opvoeding blijkt dan nogal hoog te scoren) kunnen een teken zijn dat er met de scholier iets aan de hand is. De scholier vermijdt door zijn afwezigheid een voor hem negatieve situatie (beoordeling, contacten leerkrachten,...), heeft ondertussen onmiddellijke, prettige en renderende gevolgen (contacten met deviante leeftijdsgroep) waardoor een renteneurotische situatie zich installeert: de jongere heeft in deze situatie meer voordelen dan nadelen – op korte termijn althans – en hij int de rente van zijn aanhoudend probleem.

Leerkracht-leerling

Factoren of personen die het meest nabij zijn hebben vaak het meeste invloed op gedrag. De onderwijzer, vakleerkracht en zeker de klastitularis staan dicht bij de leerling en zouden in die zin veel invloed kunnen uitoefenen. Indien hier een positieve band is dan komt de jongere steviger en comfortabeler op de schoolbank te zitten. De jongeren waar we het hier over hebben zijn echter niet zo gemakkelijk te vangen in hun intrinsieke motivatie voor de leerstof. Dus in de didactische driehoek leerstof, leerkracht, leerling is de leerstof niet zo een krachtige variabele, althans in het begin niet. Mogelijkheid is natuurlijk om de leerstof interessanter te maken en op maat en interesse van de jongeren. Niet altijd even eenvoudig.

Rest dus nog de relatie leerkracht-leerling. De kunst, noem het bijna pedagogische acrobatie, is om de moeilijke niet-geïnteresseerde leerling onder dit hoedje te vangen. Dit vergt echter zeer veel relationele kwaliteiten, terwijl én in de opleiding én in de uitvoering van de opdracht de klemtoon ligt op didactiek en het overbrengen van leerstof.

Indien de leerkracht deze relationele vaardigheden mist, dan heeft hij al een handicap. Temeer omdat positieve initiatieven niet in de eerste plaats van de jongere zullen komen.

Immers de motivatie en de medewerking is laag, de schoolmoeheid en het oppositioneel gedrag fors. Alles voorhanden dus om een negatieve opstart te maken. Een negatieve opstart die – zoals boven beschreven – meestal reflexmatig negatief beantwoord wordt door de leerkracht, met als gevolg dat de reeds aanwezige breuklijn verder barst en de afstand tussen leerkracht en leerling vergroot (en de afstand tussen leerlingen en de andere deviante leerlingen korter wordt).

*neg. actie lk. > neg. reactie ll. > neg. reactie lk. > neg. reactie ll...
of
neg. actie ll. > neg. reactie lk. > neg. reactie ll. > neg. reactie lk...*

Leerkracht en leerling raken zo verwickeld in een negatief dyadisch proces, wat slechts kan stoppen als één van de twee stopt. Het is als het ware een soort kickboksgevecht dat slechts ophoudt als iemand de handschoen uitdoet of uit de boksring stapt. Zoals gezegd bestaat de kunst erin om zo een negatieve of agressieve opslag positief op te vangen om zo terug een wederzijds prettig spel op gang te brengen

*neg. actie lk. > pos. reactie ll. > pos. reactie lk. > pos. reactie ll...
neg. actie ll. > pos. reactie lk. > pos. reactie ll. > pos. reactie lk.*

Op bovenstaande schema's zijn natuurlijk allerhande varianten te bedenken, slalomend tussen positieve en negatieve reacties.

Enkele voorbeelden:

lk.: – Stijn, je bent nog maar één dag hier en je agenda is niet in orde, precies hanepoten.

ll.: – Jij bent nog maar één dag in deze klas en je bent al aan het grommelen, kijk eens naar uw eigen geschrift.

lk.: – Zo een antwoord kan in deze school niet. Je bent je precies al aan het voorbereiden om weer eens buiten te vliegen.

...

lk.: – Stijn het lijkt erop dat je moeite hebt om je agenda in orde te krijgen, ik help u op het einde van de les even.

ll.: – Ik kan aan dit systeem niet uit, op mijn vorige school was dat anders.

lk.: – Dat klopt, dat is vervelend, ik help je straks wel even...

...

lk.: – Stijn hou er je hoofd wat bij.

ll.: – Deze les interesseert me niets, zo'n gezever.

lk.: – Dit is inderdaad een saai stuk, binnen twee lessen zijn we hier door en wordt het meer praktisch. Tussen haakjes, let een beetje op je woordgebruik.

ll.: – Ja, ja het is al goed.

Voor een verdere beschrijving van dit negatief proces, maar dan meer gericht op de ouder-adolescent interactie verwijzen we naar PEETERS (1995).

Een pedagogisch klimaat op school?

Staat de school voor een didactische of voor een pedagogische opdracht? Is dit een virtuele discussie, of heeft dit thema relevantie voor de relatie leraar-leerling?

Moet een school alleen leerstof overbrengen of moet ze ook aan opvoeding doen, hoe breed of groots dit begrip ook moge zijn.

Naar mijn mening lost deze discussie in de praktijk zichzelf op. Immers de school kan niet anders dan een pedagogische uitdaging aannemen. De as leerkracht-leerling is een pedagogische as, en benadert de relatie opvoeder-opvoedeling. De leerkracht is geen ouder, hij vervangt de ouder niet, ook niet tijdens de schooluren, hij heeft immers een specifieke taak en positie. Er gebeurt tussen een leerkracht en leerling echter meer dan het doorgeven van leerstof. Houdingen, reacties, motivaties, projecties, identificaties spelen een rol en bevorderen of verhinderen het doorgeven van leerstof...

De praktijk dwingt de school tot een pedagogische opdracht. Verder gaande op de gedachte dat de school een flink aantal kinderen met gedragsproblemen binnen de schoolmuren heeft, kunnen we ervan uitgaan dat er bij tijden bijzondere eisen worden gesteld aan deze pedagogische opdracht. De directie of leerkracht wordt immers geconfronteerd met bijzondere pedagogische situaties. Het is dan ook interessant om te onderzoeken in welke mate de pedagogiek, meer in het bijzonder de orthopedagogiek, een houvast of kader kan bieden. De orthopedagogiek heeft immers als hoofdproject het bestuderen van de bijzondere opvoedingssituatie. Binnen het onderwijs heeft deze wetenschap zich vooral verdienstelijk gemaakt op het domein van de leerproblemen, terwijl we het hier in eerste instantie hebben over gedragsproblemen. We laten even terzijde dat de noties gedrags- of leerproblemen niet steeds glashelder van elkaar te onderscheiden zijn en dat er een grijs gebied is waar we beide probleemgebieden ontmoeten.

Het model PATTERSON richt zich naar de bijzondere opvoedingssituatie waarin kinderen met probleemgedrag zich bevinden. In zijn concept accentueert hij vijf pedagogische vaardigheden die een krachtige invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van een kind of adolescent. Waar hij in de opbouw en wetenschappelijke toetsing van dit model vooral focust op de gezinssituatie, wordt in latere fase de kracht en het rendement ervan onderzocht in andere domeinen zoals school, pleeggezin, buurtwerk, Met name binnen scholen werden op basis van deze vaardigheden projecten opgezet om risicoleerlingen uit de deviantie te houden.

Eerst echter de uitwerking van deze vijf vaardigheden:

1. structuur

In het origineel (Amerikaans) concept wordt het woord discipline gebruikt. Het begrip structuur heeft inmiddels bij ons meer ingang gevonden.

Het gaat erom of regels, grenzen voldoende duidelijk zijn, geëxpliciteerd zijn voor de leerlingen, effectief en eenduidig worden toegepast.

We moeten dit niet verstaan in de zin van hoe meer regels hoe beter (of hoe meer pagina's het schoolreglement bevat, hoe beter) maar over het rendement en de effectiviteit van de regels.

Met regelmaat constateren we de zeer verschillende manieren hoe leerkrachten met regels omgaan, hoe uiteenlopend de tolerantiegrenzen ligt en de effectiviteit om regels te doen toepassen (of positief of negatief). De leerkrachten die dan de regels te elastisch of te rigied toepassen dreigen dan de volle laag te krijgen. Een zekere marge is natuurlijk niet uit te sluiten en wellicht wenselijk maar een bepaald kader dient aangehouden te worden, zoniet mist de school fundamentelementen om een pedagogische ruwbouw op te zetten;

2. *monitoring*

Weet de school waarmee, waar, met wie welke leerling bezig is. Zonder in de rol van politieagent of detective te vervallen moet de school weten wat er min of meer tijdens de speeltijd gebeurt, aan de schoolpoort, tussen en tijdens de uren. Onvoldoende toezicht of stimulering kan betekenen dat de speelplaats een broeinest wordt van allerlei informele circuits, pesterijen, destructieve coalities die de klasdynamiek en de schoolcultuur grondig kunnen verpesten;

3. *positieve betrokkenheid*

Voelt de leerling positief engagement van de leerkracht. Is er interesse, contact, aansluiting. Geeft de leraar het gevoel dat de leerling gedragen en gesteund wordt. Ik verwijs hierbij terug naar het belang dat school of leerkracht kan innemen als steunsysteem, als factor in het hoger geschetst Meervoudig Risico-model;

4. *positieve bekrachtiging*

Krijgt de leerling te horen welke dingen goed lopen, is er positieve input, wetende dat probleemleerlingen hoogbegaafde leermeesters zijn om leraars te dwingen tot negatieve communicatie;

5. *problem solving*

Indien de leerkracht of leerling tegen een bepaald probleem aanloopt, welke oplossingsstrategieën dienen zich dan aan? Schrijft de leerkracht dan een recept of strategie voor of is er ruimte om samen, leerkracht en leerling, naar het probleem te kijken.

Noteren we dat het directief aanbieden van oplossingen of regels niet per se schadelijk is, bepaalde pedagogische situaties echter of de leeftijd van de jongeren vragen eerder om samen te kijken naar een probleem.

Volgend schema is hierbij behulpzaam:

- wat is het probleem;
- wat zijn de alternatieven;
- welke oplossing komt er uit de bus;
- evaluatie.

Dit lijken ons vijf relevante peilers waarop de school een pedagogisch beeld zou kunnen ontwikkelen. Merk

op dat straf hierbij niet ingerekend wordt. Straf blijkt dus niet zo een krachtige invloed te hebben om gedrag te reguleren. Straf is echter soms onvermijdelijk en kan met kracht duidelijk maken dat een bepaalde grens overschreden wordt. Andere pedagogische variabelen blijken echter een sterkere impact te hebben op probleemgedrag.

Een beleid dat gedragsproblemen in enige mate kan voorkomen, maar eventueel ook bestrijdt. Dit beleid moet natuurlijk gedragen worden door de verschillende niveaus (klas, graad, school,...) en terreinen (leerkracht, secretariaat, coördinator,...) en hier ligt een grote verantwoordelijkheid in handen van de schooldirecteur. Hij kan in grote mate de schoolcultuur beïnvloeden.

Vanuit deze uitgangspunten zette John REID (1994), medewerker van PATTERSON, een project op in een aantal scholen met een hoge proportie risico-kinderen of kinderen met probleemgedrag. Deze scholen situeerden zich overwegend in kansarme buurten. In overleg met leerkrachten deed hij achtereenvolgens volgende interventies:

- toezicht en activiteiten op de speelplaats worden verhoogd. Het positief gedrag van de leerlingen wordt expliciet beloond;
- de leerkrachten worden getraind om sociaal vaardig gedrag van leerlingen te bekrachtigen en dit gedrag te stimuleren zowel in gestructureerde situaties (klas) als in minder gestructureerde situaties (speelplaats). Speciale aandacht ging naar probleemoplossende vaardigheden;
- de samenwerking en communicatie tussen de ouders en de school wordt veel sterker gemaakt;
- ouders worden in de school samengebracht met de bedoeling om zich de hogergenoemde vaardigheden eigen te maken.

Deze interventies hadden meetbare effecten op het gedrag van de leerlingen: het gedrag op de speelplaats werd positiever, agressie daalde en de schoolresultaten werden beter. De leerkrachten waren duidelijk tevreden en overwegend bereid om deze strategieën in hun klaswerking aan te houden.

In dit programma ligt een sterke klemtoon op de samenwerking met de ouders. Indien ouders en school op één spoor geraken wat betreft de aanpak van zoon of dochter kan er heel wat kracht ontwikkeld worden om gedragsproblemen in te dijken. Al te vaak echter start deze samenwerking te laat of wordt de communicatie tussen school en ouders alleen ingevuld met het uitwisselen van klachten, zonder constructief de aanpakken éénduidig op elkaar af te stemmen.

De voorbeelden van in het begin neem ik nu terug aangevuld met de elementen uit voorgaand betoog.

Stijn startte al gedemotiveerd aan zijn secundaire school. De lagere school was al sukkelen. De warboel die de echtscheiding met zich meebracht verhinderde een positieve sfeer thuis. Hij raakt wat op een zijspoor, en de eerste jaren van het secundair onderwijs geraakt hij niet verder dan continue negatieve uitwisseling met leerkrachten.

De intrede in de nieuwe school wordt opgemerkt door klasleraar en P.M.S. De schoolrichting wordt met hem doorgenomen. Hij verkiest een opleiding slager.

Het P.M.S. focust rechtstreeks in op zijn probleempunt agressie. De vader wordt nauw bij de school betrokken. De vakleerkracht slaagt erin om een positief contact op te bouwen en kan zo Stijn in enige mate sturen. Theorielessen gaan niet van een leien dakje, maar het blijft houdbaar. Stijn bouwt interesse voor het vak op, vertoont inzet en start met energie anderhalf jaar later een leercontract.

Cindy's vader stierf toen ze vijf was. Moeder had moeite met de organisatie van een gezin met vier kinderen. Cindy leed onder het gemis van haar vader. Uit de samenwerking met de school en een begeleidende psycholoog wordt afgesproken dat Cindy in de klas moet blijven, moet doorzetten. De klasleraar neemt dit nauw ter harte, de onderdirecteur volgt stimulerend haar evolutie. De psycholoog helpt moeder en Cindy verder in hun pedagogische kronkels.

Rob was altijd al een angstig jongetje. Het is zijn karakter, ik was ook zo, zegt de vader. Die angst camoufleerde Rob vaak met agressie, waarop de leerkrachten op hun beurt negatief reageerden. De ouders hebben hem altijd wat ontzien omdat hij zo verlegen was. Geleidelijk aan leert men de achterkant van het gedrag, de angst, meer zien. Rob wordt stimulerend en afgrenzend aangepakt. De ouders moeten doorzetten bij schoolweigeren en hem naar school brengen. De klastitularis en ouders staan in verbinding met elkaar. Rob kan zo de examens overbruggen. De verenigde krachten van school, ouders en hulpverleners waren hier tijdelijk bij nodig.

Besluit

De leerkracht heeft zijn handen flink vol met leerstof, programma's, organisatie en dan komen daar

nog af en toe flink moeilijke kinderen bij. Geen gemakkelijke opdracht. In dit artikel geven we aan dat gedragspatronen – en dit zijn geen zeldzame verschijnselen – niet vanzelf komen. Meerdere factoren liggen aan de grondslag. In het ontstaan van of voortduren van deze gedragsproblemen speelt de school een cruciale rol. Als de school alert reageert en een pedagogisch beleid opbouwt – en hiervoor worden enkele handvaten aangereikt – kan ze in een aantal gevallen moeilijke leerlingen uit de marge halen. Of zelf, of met behulp van externe hulpverleners. Dit is niet onbelangrijk, op termijn wordt iedereen daar immers beter van.

Jo VOETS
Centrum Bethanië
Smeilstraat, 74
3600 GENK

NOTEN

¹ Jo VOETS is orthopedagoog in OBC-Bethanië in Genk en tevens docent aan KIPSHO-Hasselt en CGW-Brussel.

² Met dank aan de leden van de werkgroep onderwijs van Jeugdwelzijn Overleg Genk.

BIBLIOGRAFIE

- PATTERSON e.a., *Antisocial Boys*, Eugene (U.S.A.), Castalia Publishing Company, 1993.
- PEETERS, J., *Moeilijke adolescenten*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 1995.
- REID, J., e.a., *An universal prevention strategy for Conduct Disorder: Some preliminary findings*, Oregon Social Learning Center, Eugene, 1994.
- VOETS, J., *Onderwijs en Hulpverlening*, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek en Kinderpsychiatrie*, 1994, 19, nr. 4, p. 158-175.
- VAN DER PLOEG, J., *Gedragsproblemen*, Rotterdam, Lemniscaat, 1990.

'... EN WAT MET ZELFMOORD?'

Schets van een project

Zelfmoord bij jongeren. Een probleem dat niet dagdagelijks in de kijker staat, maar steeds verontrustend aanwezig is. Een gebeuren dat soms voor deining zorgt, maar liefst ook snel vergeten wordt. Een drama dat beklijft, zeker als je kortbij staat. Zelfmoord: confrontatie met eindigheid, hopeloosheid, leegte, angst,... niets... Wat kun je daarop zeggen?

Achtergrond

Het Centrum ter Preventie van Zelfmoord v.z.w. verzorgt sinds 1979 een telefonische opvangdienst voor mensen die aan zelfmoord denken. Daarnaast zijn medewerkers van het centrum vaak ook actief in voordrachten, studiedagen en vormingsbijeenkomsten voor derden. Door het verspreiden van informatie, het veruimen van de openheid rond en de bespreekbaarheid van zelfmoord, wordt het (vroegtijdig) herkennen van (potentieel) suïcidaal gedrag mogelijk. Het centrum kan, door zijn kennis en ervaringen, een belangrijke inbreng hebben bij het leren omgaan met suïcidale personen.

Omwille van deze deskundigheid vroeg de Vlaamse minister van welzijn aan het centrum om gedurende drie jaar een project rond zelfmoord bij jongeren uit te werken, samen met het bestuur bijzondere jeugdbijstand en de comités voor bijzondere jeugdzorg.

Voor de Vlaamse minister kaderde dit project in de vernieuwde werking van de comités. Het luik preventiewerking diende consequent uitgebouwd te worden, waarvoor men impulsen wou geven door middel van voorbeeldprojecten. 'Zelfmoordpreventie bij jongeren' was één van de thema's die weerhouden werden uit de bevraging naar suggesties van de verschillende comités.

Het tot stand komen van het project was een belangrijk gebeuren: de eerste keer dat in Vlaanderen op structurele wijze aan zelfmoordpreventie kon gewerkt worden. Drie (halftijdse) werkers werden aangeworven van november '91 tot december '94.

Vragen naar de invulling hiervan waren enerzijds gericht op het verhogen van de know-how in verband met algemene preventie en anderzijds op het ontwikkelen van concrete actievormen.

Er werd geopteerd voor:

- het aanmaken van cijfermateriaal van de verschillende arrondissementen;
- het verstrekken van achtergrondinformatie;
- het organiseren van een studiedag;
- het geven van een praktijkgerichte vorming, voor consulenten en preventiecellen, en voor de direct met hen samenwerkende diensten;
- het ontwikkelen van een algemeen preventieprogramma met bijhorend materiaal.

Er werd een planning opgesteld naar de drie beschikbare jaren. Deze werd opgevolgd door stuurgroepen met vertegenwoordigers van verschillende comités.

20 manieren om zelfmoord te... bespreken in klas of groep.

"Over zelfdoding praten in de klas,... moet kunnen.... geen denken aan.... lijkt me wel interessant.... hoogst overbodig onderwerp.... véél te gevaarlijk.... kan gewoon niet op onze school.... laat maar aan de leraar godsdienst- of zedenleer over. ... mits we over de juiste informatie beschikken.... zijn zij er wel rijp voor?... ben ik er wel klaar voor?... dat doen jongeren toch, dus kan je het onderwerp maar beter in de ganse groep openen."

Het minste wat je kan zeggen over zelfmoord is dat het een fenomeen is dat heel wat en heel vaak tegenstrijdige reacties oproept.

De woordkeuze alleen al (zelfmoord, zelfdoding, suïcide) kan reeds aanleiding zijn tot een heuse polemiek. En hoe verschillend reageren jongeren, leerkrachten, directie al niet op het overlijden van een leerling?

Over zelfdoding praten in de klas ligt niet voor de hand. Of het nu een gepland lesthema is of een onvoorziene sessie is naar aanleiding van b.v. de zelfmoord van een leerling, mensen hebben er schrik voor. Wie het toch probeert, botst al eens tegen een verontruste collega, directie of ouder aan. We leven nu eenmaal in een maatschappij waar nog altijd gekozen wordt om het hoge zelfdodingscijfer met taboes te lijf te gaan, eerder dan via een gerichte preventieve weg.

Nochtans praten jongeren vrij graag en vaak heel open over zelfmoord. Zeker in een leeftijdsfase waar toekomst en zingeving heel centraal komen te staan, luisteren jongeren met een aandachtig oor naar verhalen of discussies over zelfmoord.

Dit pakket is een bundel om zelfmoord te bespreken. Daarbij blijven vragen als 'kunnen ze het onderwerp aan?', 'ben ik er klaar voor', 'kan het op onze school?' interessante vragen. Een duidelijk antwoord daarop zal al richting geven aan het lesprogramma dat je klaarstoomt.

Dit pakket biedt steun om het thema zelfmoord op te nemen. Het opent met een informatief gedeelte.

Daarna volgt het werkpakket, bestaande uit een inleiding en 20 modules. Vanuit 20 verschillende invalshoeken worden gegevens over zelfmoord ingeleid. Bij elke invalshoek wordt een werkvorm voorgesteld en, waar nodig, werkmateriaal toegevoegd. Afhankelijk van de doelstelling, de leeftijden van de leerlingen, de grootte van de groep, de beschikbare tijd, de affiniteit van de leerkracht, kunnen met deze modules "lessen op maat" gemaakt worden. Door lesmateriaal en methodiek te variëren kan de lesgever zich op een persoonlijke manier in het thema inwerken.

Dit pakket is één van de producten die voortkomen uit het project: 'en wat met zelfmoord' dat gedurende drie jaar, samen met de comités voor bijzondere jeugdzorg, ontwikkeld werd.

Titel: *Probleemgedrag bij jongeren... en wat met zelfmoord?*
20 manieren om zelfmoord te... bespreken in klas of groep.

Vorm: Losbladige map, 129 p.

ISBN: 90-802441-1-2.

Uitg.: Centrum ter Preventie van zelfmoord v.z.w., i.s.m. Minister van de Vlaamse Gemeenschap, Afdeling Bijzondere Jeugdbijstand Preventie, 1995.

Prijs: 335 BF. + verzendkosten.

Info: Centrum ter Preventie van Zelfmoord, Secretariaat, Kasteleinsplein 46, 1050 Brussel, tel.: 02/649.62.05, fax: 02/649.88.18.

De stuurgroep leden zorgden ook voor een doorstroming naar alle comités. In de loop van het project werden nog andere onderdelen toegevoegd, ingaand op specifieke vragen van bepaalde comités. Van bij de aanvang gold dat alle ontwikkeld materiaal en resultaten beschikbaar gesteld zouden worden aan alle comités, ook al zouden ze niet alle (gedurende het ganse project) even actief meewerken. Het was een uitnodiging om de problematiek, die toch in elke streek leeft, de nodige aandacht te geven.

'Never kill yourself when you're suicidal!'

Bij het opzetten van het gehele preventieproject werd uitgegaan van enkele belangrijke vaststellingen:

- elke dag doden zes à zeven mensen zichzelf, in België. Bij jongeren is zelfmoord de tweede doodsoorzaak;
- suïcidaal gedrag is probleemoplossend en doelgericht gedrag, het is een vorm van communicatie;
- suïcidale gedragingen komen meestal voor tijdens emotionele crisissen. Crisissen zijn tijdelijk en zelfs volop in crisis blijft de behoefte aan communicatie bestaan;
- iemand die zelfmoord overweegt, is ambivalent: zowel de wens te blijven leven als de wens dood te gaan, is aanwezig;

- 75% van de mensen die zich doden, maken binnen de drie à vier voorafgaande weken hun intentie op min of meer duidelijke wijze kenbaar. Iedereen kan de signalen, de noodkreet herkennen en er op ingaan;
- zelfdoding is een complex gebeuren, een proces waarbij verschillende factoren (individuele, psychologische, interpersoonlijke, sociologische, socio-economische, situationele,...) een rol spelen;
- zelfmoord en alles wat met doodgaan te maken heeft, hoort bij het leven. In onze cultuur wordt de dood angstvallig uit het dagelijks leven gebannen. Preventie is taboedoorbrekend. Binnen de hulpverlening moet zelfmoord bespreekbaar zijn;
- hulp gericht op iemand in crisis is empathisch en aanvaardend van aard. De persoon kan zijn gevoelens luchten, structureren, wat de crisis ontlaadt. Hij wordt gestimuleerd inzichten te zoeken om zo de beleving, de situatie en handelingsmogelijkheden te kunnen veranderen;
- zelfbeschikkingsrecht is zowel uitgangspunt als strategie bij de hulpverlening aan suïcidanten;
- preventie richt zich ook op de omgeving van de suïcidant: familie, vrienden, school en andere significante personen. Zij zitten in de positie om de suïcidant op te vangen;
- niet alle zelfmoorden zijn te voorkomen.

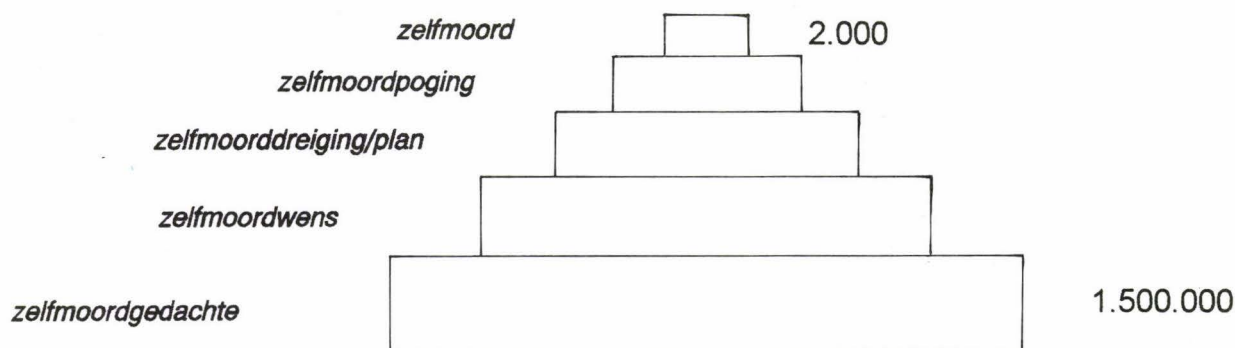
Een cijfertje voor slecht gedrag?

De achtergrondinformatie behelst o.a. gedetailleerd cijfermateriaal van de suïcides, verwerkt per arrondissement, in absolute en relatieve cijfers, met een vergelijking met de verkeersongevallen. Voor zover beschikbaar werden cijfers van de suïcidepogingen toegevoegd. Dit pakket werd voorzien van een inhoudelijke bespreking. Gedurende de drie jaren van het project, werden éénmaal per jaar de meest recente gegevens aan alle comités toegezonden.

Cijfers zijn nuttig om de omvang van een probleem te kennen of in te schatten. Ze zeggen echter niets over de betekenis van suïcidaal gedrag, noch over hoe ermee om te gaan of over de eventuele voorkoming ervan.

Jaarlijks zijn er in België ongeveer 2.000 à 2.500 zelfdodingen. Ongeveer 16% van de bevolking zou al eens aan zelfmoord gedacht hebben als oplossing voor zijn moeilijkheden, dit is 1.500.000 mensen.

Algemeen wordt aangenomen dat kinderen vanaf 10 jaar zelfmoord kunnen plegen. In België zijn er momenteel ongeveer 825.000 jongeren tussen 10 en 19 jaar. In 1990 (de meest recente cijfers die het N.I.S. ter beschikking stelde) werden voor deze groep 43 zelfmoorden geteld: 34 jongens en 9 meisjes. Zelfs rekening houdend met een onderrapportering van meer dan 30%, lijkt suïcide statistisch gezien geen zwaar jongerenprobleem. Het grootste aantal zelfdodingen gebeurt nog steeds door bejaarden. Wanneer we echter de cijfers voor de jongeren relateren aan andere doodsoorzaken, zien we dat suïcide hier de tweede doodsoorzaak is na ongevallen op de weg. Bovendien mag suïcidaal gedrag niet verengd worden tot de effectieve suïcides. Andere vormen, zoals doodswen-



sen, suïcidegedachten en -plannen, blijven veelal onopgemerkt, zelfs na een suïcidepoging. Het suïcidaal gedrag van jongeren situeert zich juist meer in dit onzichtbare deel. In deze fase van hun ontwikkeling is denken over, het bezig zijn met leven en dood frequent voorkomend en een normaal proces. Wanneer dit echter gebeurt binnen een probleemcontext, is er meer reden tot bezorgdheid en extra alertheid.

Een aantal enquêtes hebben het suïcidaal gedrag bij jongeren tussen 12 en 18 jaar bevestigd. Hieruit blijkt dat 1 op 7 jongeren zelfmoord overwogen hebben als oplossing voor hun moeilijkheden en dat 3,5% al een poging deed. Dit zou betekenen dat zo'n 125.000 jongeren suïcide overwogen hebben en dat bijna 29.000 jongeren een zelfmoordpoging deden.

De jongeren tot wie de comités zich engageren behoren tot een kwetsbare groep, gekenmerkt door een hoge draaglast (veelzijdige problematiek) en geringe draagkracht. Onderzoek en de ervaringen van mensen in de bijzondere jeugdzorg bevestigden deze bevinding.

“Tot morgen... misschien”

De vooropgestelde studiedag werd omgedoopt tot een “denkdag”, met de bedoeling mensen aan te zetten om bij het thema stil te staan. Dit door hen informatie aan te reiken over achtergronden, omvang en opvang van suïcidaliteit bij jongeren; door hen te laten kennismaken met de leefwereld van suïcidale jongeren door middel van ervaringen van een hulpverlener en van een ervaringsdeskundige en door het voorstellen van enkele bestaande initiatieven, o.a. een structureel opzet van leerlingenbegeleiding met specifieke aandacht voor suïcidaliteit. De denkdag: “Tot morgen... misschien” vond plaats op 1 april 1992 en richtte zich in de eerste plaats tot de consultants van de comités maar stond ook open voor alle mensen in de bijzondere jeugdzorg. Niet alle belangstellenden konden worden toegelaten, aangezien het aantal deelnemers beperkt was tot 150. Door de grote belangstelling en de vele vragen die deze dag losweekte, werd een verslagboek samengesteld. Het kwam in het voorjaar 1993 uit.

Er kan slechts aan de voorkoming van een probleem gewerkt worden, als we het durven zien. Het is onontbeerlijk de achtergrond en de inhoud van suïcidaliteit bij jongeren te leren kennen vooraleer er lijnen kunnen uitgetekend worden om er iets rond te doen.

Volgens de deskundigen, aanwezig op deze dag, kunnen de comités een rol spelen in de preventie. Hun taak kan vooral bestaan in de sensibilisering, het doorbreken van het taboe om met jongeren rond de dood te werken, het herkennen van suïcidaliteit, het mobiliseren van de omgeving en het leggen van een link tussen detectie en een structureel opzet. Deze dag vormde ook een belangrijke stap in de aanloop naar de vormingen.

De hulpverlener en de suïcidant

De hulpverleners van de bijzondere jeugdzorg en hun direct samenwerkende diensten kregen in het najaar '92 een vorming aangeboden. Deze verliep over drie gespreide dagen, was regionaal georganiseerd en werkte vanuit de ervaringen en de houding van de deelnemers. Bij de aankondiging schrikten sommigen hier wel even van, zeker in combinatie met “zelfmoord”. Toch blijft dit voor ons de meest indringende en beklijvende manier van werken. Bij de evaluatie door de deelnemers werd deze werkwijze als boeiend, niet bedreigend en noodzakelijk ervaren.

Bedoeling was het thema te verkennen en de deskundigheid te verhogen door inzicht te verschaffen in zelfmoordpreventie en crisisinterventie, het leren herkennen van signalen, het aanleren van vaardigheden in het omgaan met suïcidaal gedrag, zicht te krijgen op interventie- en verwijsmogelijkheden en bovenal: inzicht te krijgen in de eigen houding ten aanzien van zelfdoding. In het contact met, in de hulpverlening aan suïcidalen word je immers onvermijdelijk geconfronteerd met je eigen houding ten aanzien van dood en zelfmoord. Vermits je zelf het eerst en dikwijls het enige instrument bent, is het noodzakelijk hierbij stil te staan. Bij de evaluatie bleek dit voor velen een sterk moment in de vorming te zijn.

De vormingen werden per provincie georganiseerd. Een plaatselijke coördinator (preventiewerker van het comité) zorgde voor accommodatie, inschrijving deelnemers,... In 15 groepen waren er 140 deelnemers, de helft afkomstig uit de 20 verschillende comités, een vierde uit andere voorzieningen van de bijzondere jeugdzorg, en de anderen uit de met hen samenwerkende diensten, zo gevarieerd als ze in Vlaanderen te vinden zijn. Het werken met gemengde groepen werd als zeer positief ervaren. De rijkdom aan ervaringen was veel groter en de kijk op de specifieke inbreng werd veel concreter. Mensen leerden elkaar persoon-

lijk kennen, wat de samenwerking ten goede kan komen. Deelname aan de vorming door meer dan één persoon van dezelfde dienst leek het meest aangewezen. Het biedt meer mogelijkheden tot uitwisseling, steun en doorstroming.

Tussen de tweede en de derde vormingsdag lag ongeveer één maand. De deelnemers konden met collega's praten en hadden tijd om het hele gebeuren te laten bezinken. We merkten dat de meeste mensen met het aanbod "gewerkt" hadden, ze brachten eigen ervaringen mee. Toch menen we dat een constante aansporing nodig blijft. Daarom stelden we in elke groep voor (als de deelnemers de begeleiders niet voor waren) om na een half jaar terug samen te komen in een follow-up bijeenkomst. Hier wensten de meeste groepen ook op in te gaan.

De vorming was gericht op het begeleiden van suïcidale jongeren. Niet elke consulent ziet dit echter als zijn taak binnen zijn hulpverlening, en is eerder gericht op doorverwijzing. Het was belangrijk aan te geven dat een dergelijke houding eerder ongeschikt is omdat suïcidale jongeren niet zomaar bij om het even wie aankloppen: ze hebben een keuze gemaakt. Daarboven is een zeer lange verwijstrouw typisch voor deze groep.

Binnen elke provincie zochten we iemand aan om vanuit de praktijk therapeutische benaderingen van suïcidalen toe te lichten. Het is duidelijk dat de voorzieningen op het vlak van langdurige begeleiding beperkt zijn. We hopen dat de kennismaking van de consulenten met deze experts ook een onderlinge samenwerking (en we spreken expliciet niet van 'doorverwijskanaal') zal bevorderen.

En wat met preventie?

Tijdens de denkdag en de vorming met de consulenten werd reeds gesproken over 'algemene preventie'. Omdat het slagen van een preventieproject mede afhangt van een consensus over de inhoud van het begrip "preventie", werd ter voorbereiding van het ruimere preventieprogramma "probleemgedrag bij jongeren... en wat met zelfmoord?", een kijk op preventie en een aantal invulmogelijkheden ten aanzien van suïcide met preventiewerkers en preventiecellen van de comites besproken.

Preventie wordt in de klassieke suïcidepreventieliteratuur benaderd vanuit de driedeling primaire, secundaire en tertiaire preventie, een indeling die verwijst naar het tijdstip binnen het proces waarop de actie bedoeld is in te grijpen. Deze benadering is ontwikkeld vanuit een medisch denkkader, wat ook doorklinkt in de terminologie: preventie, interventie, postventie, welke nog meer verwijst naar hulpverlening en tussenkomsten bij individuen, eerder dan op werken met groepen of in functie van structuren. Deze benadering kan worden ingepast in het preventiemodel dat voor de preventiewerkers van de comité's meer bekend is, nl. dat van F. DE CAUTER (1991). De klassieke driedeling vormt een parallelle lijn met de tijdslijn in dat model. Een tweede dimensie wordt gevormd door de focus waarop men zich richt en het doelwit dat men kiest (b.v. een herkend suïcidaal iemand, of een persoon als lid van een bepaalde risico-

groep, of het zelfdodingscijfer,...). De actie kan dan persoonsgericht zijn en zich toespitsen op de persoon met zelfmoordneigingen (micro-niveau) maar kan ook structuurgericht zijn en inspelen op de omgeving (b.v. gezin, vriendenkring, klasgroep,... dit is op mesoniveau) of op bredere maatschappelijke structuren (b.v. de school, het ziekenhuis, de maatschappij,... dit is op macroniveau). De derde dimensie is het karakter van de actie. Deze kan defensief zijn en gericht op het onmogelijk maken van zelfmoordgedrag (b.v. inperken van wapenbezit) of kan offensief zijn waardoor ander oplossingsgedrag mogelijk moet worden (b.v. leren omgaan met emoties).

Binnen het suïcidale proces kunnen enkele cruciale knooppunten aangeduid worden, waarop preventie gericht kan zijn. We noemen: probleemsituaties, stressoren; herkenning van...; behandeling, middelen tot...; recidive, nabestaanden. Vermits preventie gericht en gestructureerd dient te verlopen, kunnen verschillende preventie-initiatieven elkaar aanvullen of dient een globale actie gedifferentieerd opgezet te worden.

En wat met zelfmoord?

Er werd gekozen voor een programma, gebaseerd op de "Adolescent Suicide Awareness Programs", zoals die reeds ingang vonden in de V.S., Canada,... gericht naar alle jongeren tussen 12 en 18 jaar (doelwit), te benaderen via sleutelfiguren binnen het onderwijs. Het programma werd opgezet binnen een arrondissement met aandacht voor de uitbouw van regionale netwerken.

Is zelfmoordpreventie dan ook al een taak van het onderwijs? Scholen, als onderdeel van de samenleving, hebben een eigen, doch beperkte taak ten aanzien van suïcidale leerlingen. Taboedoorbreking en vroegtijdige detectie werken preventief, maar zijn weinig doeltreffend, als jongeren nergens heen kunnen met hun problemen. Leerkrachten hoeven echter geen hulpverleners te worden. Scholen dragen ook niet alleen de verantwoordelijkheid voor hun leerlingen. Samenwerkingsverbanden tussen school-, hulpverlenings- en preventiemilieu binnen een regio zijn met andere woorden noodzakelijk.

Het schoolsysteem zelf bestaat ook uit verschillende lagen: directie, leerkrachten, niet-onderwijzend personeel, leerlingen, ouders. Het is onrealistisch om op alle niveaus tegelijk te beginnen werken. Als cliëntensysteem werd bij de aanvang gekozen voor de sleutelfiguren rond de jongeren: leerkrachten, leerlingenbegeleiders. Algemene preventie is een procesmatig gebeuren dat zich op twee assen richt: de verschillende subsystemen binnen de school en de systemen waarmee de school verbonden is. Het programma legt de klemtoon op deskundigheidsbevordering van deze sleutelfiguren. Bij suïcidepreventie kan niet genoeg de nadruk gelegd worden op het belang van intermenselijke communicatie. Suïcide uit de taboesfeer halen (offensief, algemeen) zonder dat er gespreksmogelijkheden gecreëerd worden, is nefast. Zelfmoord bespreekbaar maken begint bij het zorgen dat er gesprekspartners zijn. Het kan zijn dat suïcidale personen toch specifieke hulp behoeven. Informatie over doorverwijsmogelijkheden en verwijstrategieën moet ook

aangereikt worden. Samenwerking met hulpverleners blijft van belang.

Om sleutelfiguren binnen een school te kunnen benaderen, moet de school uitgenodigd worden om rond zelfmoordpreventie te werken. Zelfmoord is een "moeilijk" onderwerp. De aandacht van scholen hiervoor ontwaakt in de meeste gevallen pas naar aanleiding van een zelfmoord of een poging.

Regionaal pilootproject

Het comité van Sint-Niklaas en dat van Turnhout waren bereid dit uitgebreide programma op te starten. De regionale uitwerking begon concreet met een informatieronde. Bedoeling was om met de hulp van de scholen, de directies, een zicht te krijgen op de omvang van het probleem en de opvang van suïcide leerlingen, alsook een zicht te krijgen op de hulpverleningsmogelijkheden binnen de streek en het aanbod naar (suïcidale) jongeren toe. In juni '93 werd een enquête verstuurd naar alle secundaire scholen binnen de twee regio's. De respons lag zeer hoog, zeker in het licht van de drukte van het eindigende schooljaar: 85% van de scholen in Sint-Niklaas en 70% van die in Turnhout stuurden de vragenlijst terug. De overgrote meerderheid werd op directieniveau ingevuld. Daarnaast werden alle welzijns-, gezondheids- en hulpverleningsdiensten in de streek telefonisch bevestigd over hun aanbod naar jongeren.

De resultaten van deze informatieronde werden gebundeld in een regionale suïcidaliteitsnota. Deze nota werd eind '93 in de twee regio's telkens op twee bijeenkomsten (overdag en 's avonds) voorgesteld en bevestigd. De nota werd na de bijeenkomst nog verzonden naar alle niet aanwezigen, samen met dezelfde uitnodiging als aan de deelnemers werd voorgelegd om verder mee te werken aan een structureel opzet binnen de regio.

Regionale suïcidaliteitsnota

Deel één van deze nota staat stil bij het suïcidaal gedrag van jongeren en bij wat zelfmoordpreventie op school zou kunnen betekenen.

In het tweede deel worden de resultaten van de scholenenquête verwerkt en vergeleken met andere gegevens. Een volledig beeld van suïcidaliteit binnen een regio wordt hiermee niet verkregen omdat er geen zorgvuldige registratie bestaat. Wel is het duidelijk dat het in beide regio's voorkomt. En het is ook duidelijk dat scholen niet van alle zelfmoordgedrag op de hoogte zijn. Alle krijgen met zelfmoordgedrag te maken of kunnen er mee te maken krijgen. Er bestaan geen specifieke "zelfmoordscholen", het komt voor in alle netten en alle types onderwijs. In de scholen is een groeiende aandacht merkbaar voor leerlingen met problemen. In een aantal scholen worden preventiestrategieën opgezet, veelal nadat ze met bepaalde problemen geconfronteerd werden. Rond zelfmoordgedrag werd nergens een specifieke strategie uitgebouwd. Dit is positief omdat zelfmoordgedrag één vorm van probleemoplossendgedrag is van jongeren. Het moet niet geïsoleerd, in een apart hokje geduwd

worden. Toch komt zelfmoordgedrag ook voor op scholen met een preventiestrategie. Het zou kunnen dat deze nog niet lang genoeg werkzaam zijn om effect te kunnen hebben. Of zijn ze onvoldoende? Of niet werkbaar ten aanzien van zelfmoordgedrag? Zou er voor zelfmoordpreventie toch meer gerichte aandacht nodig zijn? Scholen kunnen een belangrijke taak hebben in het signaleren van zelfmoordgedrag en in het aanbieden van een eerste opvang. Scholen werken samen met hulpverleningsdiensten, meestal het PMS-Centrum. Ingeval van zelfmoordgedrag echter bleek maar de helft nog beroep te doen op een dienst in vergelijking met andere problemen. Zelfmoordgedrag wordt dus veel meer binnenhuis gehouden. Samenwerken is hier zeker niet evident.

Het derde deel biedt een overzicht van de verschillende hulpverleningsdiensten en hun aanbod. We hadden contact met de diensten dichtbij de school (P.M.S., M.S.T.), met het medisch circuit (ziekenhuizen, huisartsen), met de ambulante diensten (C.G.G.Z., C.L.G.), diensten die zich specifiek richten op jongeren (C.B.J., J.A.C.) en diensten specifiek gericht op zelfmoord (zelfhulpgroep, C.P.Z.). Hieruit bleek o.a. dat de crisisinterventie vooral medisch is geïntendeerd en dat er op therapeutisch vlak geen dienst is die zich gespecialiseerd heeft in de opvang van suïcidale jongeren. Het aanbod hangt af van het belang dat het zelfmoordgedrag krijgt.

Een structureel regionaal project

In het vierde deel van de suïcidaliteitsnota wordt in een drieluik een voorstel geformuleerd om rond zelfmoordpreventie te werken: een uitnodiging aan elke geïnteresseerde in de omgeving van de jongeren. Suïcidale personen zijn juist omwille van het suïcidaal zijn niet geneigd de stap naar anderen te zetten. Het project beoogt de alertheid, de openheid en de deskundigheid van de omgeving te verhogen. Er wordt een bijscholingsprogramma aangeboden aan mensen die dagelijks met jongeren omgaan: sleutelfiguren zoals leerkrachten, hulpverleners, gezondheidswerkers. Zelfmoordgedrag benaderen we immers als een probleem in de communicatie tussen de suïcidant en zijn directe omgeving. Gedurende drie verspreide dagen wordt ingegaan op het fenomeen zelfmoord. Via een ervarings- en persoonsgerichte aanpak wordt gepoogd de kennis en de vaardigheden in het omgaan met suïcidale jongeren te verhogen.

Preventiewerk wordt zinvoller naarmate het vormingsprogramma aan zoveel mogelijk mensen wordt aangeboden, naarmate het over een langere periode aangeboden wordt en naarmate het verscheidene netwerken binnen een regio kan doen samenwerken.

Daarom wordt een kadervorming opgezet voor mensen uit school-, gezondheids- en welzijnsmilieu. Via een twee en een halve daagse kadervorming worden mensen uit de regio opgeleid om het driedaagse vormingsaanbod herhaaldelijk te kunnen begeleiden. Bovendien kan het programma eventueel aangepast worden aan de noden van de streek.

Effectieve preventie is een procesmatig gebeuren. Een project zelfmoordpreventie bij jongeren wil werken aan een verandering van het klimaat rondom de jon-

geren. Het stopt echter niet na de sensibilisering van de sleutelfiguren. Ook een aanbod naar de leerlingen zelf en hun ouders behoort tot de verdere mogelijkheden.

Om de verschillende stappen waar te kunnen maken en ruime samenwerkingsverbanden uit te bouwen, wordt een coördinatieteam samengesteld met mensen uit de verschillende sectoren. Het coördinatieteam kan het project ook plaatsen binnen een ruimer kader van probleemgedrag bij jongeren. Denken en werken rond zelfmoordpreventie impliceert een denken en werken rond algemene preventie: de kwaliteit van het leven van jongeren.

Tot slot van de nota en een gespreksonderwerp met de aanwezigen is een uitnodiging mee te werken in één of meer van de drie facetten van het project.

En wat met de jongeren?

Vanaf '94 werd ook begonnen een aanbod naar jongeren zelf te ontwikkelen. Het comité van Kortrijk vroeg reeds lang naar een info- en lespakket dat past binnen hun Box-systeem, een reeks "dozen" rond jongerenproblemen. Het werden: een pakket achtergrondteksten voor hulpverleners, preventiewerkers, onderwijs,...; een tekst voor jongeren; een overzicht van hulpverleningsmogelijkheden; een artikel over de relatie tussen zelfmoord en popmuziek; en een map lessuggesties: "*20 manieren om zelfmoord te... bespreken in klas of groep*". Het comité zal dit materiaal in de loop van '95 in het arrondissement verspreiden. Het bestuur bijzondere jeugdbijstand drukte info- en lespakketten voor alle comités. Het centrum stelt dit pakket beschikbaar voor het grote publiek.

Training in 't team

Het comité van Brugge vroeg een vormingsaanbod te doen aan de opvoeders in hun instellingen waar jongeren geplaatst worden; een vorming die qua inhoud en opzet vergelijkbaar is met de voorbije vorming aan de consulenten. Het centrum stelde voor: een driedaags programma waarop kon ingeschreven worden, of een halve dag training voor gans het team. Op de uitnodiging kwam zeer veel respons. Vijftien teams volgden een halve dag in hun instelling, één groep kwam samen op het comité met mensen uit verschillende teams. Het programma ging in op zelfmoord, omgang met jongeren, eigen houding en eigen ervaringen. Het was de eerste keer dat hen gevraagd werd hierover na te denken, zowel individueel als in team. De respons van de deelnemers werd door de begeleiders zeer positief bevonden. Daarnaast werd de tekst "zelfdoding" voor de map "probleemgedrag op school" van het comité geschreven.

Regio Sint-Niklaas

Na de infobijeenkomsten waarop het project en de suïcidaliteitsnota voorgesteld werden, kwam er niet veel reactie voor verdere medewerking of deelname aan de vorming en het coördinatieteam. Voor het beperkt aantal inschrijvingen werden enkele hypothe-

sen geformuleerd (beperkte interesse of motivatie om naast het meer weten ook iets te doen; beperkte interesse om op deze manier te werken; te weinig duidelijke formulering van het projectvoorstel; te weinig ontwikkelde preventiecultuur in de streek;...) en werd besloten geen kadervorming te organiseren, wel een driedaagse vorming van alle geïnteresseerden. Na een nieuwe bekendmaking startte deze in het voorjaar 1994 met 15 deelnemers. De 'werkgroep preventie zelfdoding' (coördinatieteam) werkte aan andere wegen om het thema in de regio toch ingang te doen vinden. Men spitste zich eerst toe op de toegankelijkheid van de hulpverlening. De praktijk leert dat jongeren niet gemakkelijk de stap zetten naar de diensten. Tijdig deze stap zetten kan voorkomen dat jongeren in een zelfmoordproces belanden. Maar kennen jongeren de hulpverlening? Zijn de diensten jongerenvriendelijk? Ook deze ingangspoort leverde slechts enkele reacties, te weinig om als aanzet te dienen om een regionaal preventieplatform op te starten. Ondertussen kampte de werkgroep zelf met een kleine en wisselende bezetting, met de preventiewerkers van het comité en het centrum als spil, wat de mogelijkheid om een initiatief in heel de regio uit te werken, bemoeilijkte. Met de voorbije vormingsgroepen werd op een "terugkomdag" in december 1994, naast het bespreken van ervaringen en contacten met suïcidale jongeren, ook gekeken naar mogelijkheden om de gevolgde vorming door te kunnen geven binnen de eigen dienst of instelling, en binnen de regio. De map lessuggesties werd hiervoor geschikt bevonden. Samen met PMS-werkers, werd door de werkgroep in het voorjaar 1995, persoonlijk contact gelegd met de scholen voor secundair onderwijs en andere mogelijk geïnteresseerde verenigingen, om hen de map te bezorgen en zo nodig toe te lichten. De werkgroep hoopt vanaf het begin van dit nieuwe schooljaar reacties van de scholen te kunnen opvangen.

Regio Turnhout

Hier kwamen wel behoorlijk wat reacties en inschrijvingen. De kadervorming vond plaats en het coördinatieteam, met de preventiewerker van het comité, zorgde voor de organisatie en de planning van de vormingen. In 1994 werden al drie groepen begeleid, inclusief follow-up. In het voorjaar 1995 werd (voor de tweede maal) een groep PMS-mensen begeleid door twee PMS-werkers. Verdere follow-ups voor al deze groepen zijn nog mogelijk.

De meeste deelnemers aan een driedaags vormingsprogramma hebben persoonlijke en/of professionele ervaringen met (jonge) suïcidanten. Deze ervaringen, de vragen en bekommernissen die dit meebrengt, ten aanzien van de suïcidant, het suïcidaal-zijn, de eigen persoon als hulpverlener en de relatie met de suïcidant, krijgen een plaats binnen het vormingsproces. Verwachtingen van deelnemers zijn veelal gericht op:

- kennis: signalen, risicofactoren, de suïcidale beleving,...
- vaardigheden: reageren op signalen, een gesprek over zelfmoord(-gedachten) opzetten, verwijzen,...
- eigen houding: hoe er zelf mee omgaan, verantwoordelijkheid, emotionaliteit, beleving, eigen visie,...

Voor de toekomst blijft de optie van deskundigheidsbevordering via vorming en training behouden. Afhankelijk van de beschikbaarheid van de vorminggevers en de verdere vraag naar vormingen, wordt overwogen een nieuwe kadervorming in te richten. In oktober 1995 zal alleszins een nieuwe vormingsgroep starten en begin 1996 plant de coördinatiegroep een grote infobijeenkomst bedoeld voor het onderwijzend personeel, hulpverleners, gezondheids- en preventiewerkers van het arrondissement. Hierop zal een schets gegeven worden van de voorbije werking en zal het info- en lespakket voorgesteld worden.

Anders dan in Sint-Niklaas bestond er in de regio Turnhout al wel een overleg tussen preventiewerkers, wat mogelijk ook een rol gespeeld heeft in de geslaagde regionale ontwikkeling. Dit betekent niet dat er helemaal geen obstakels waren. Uiteindelijk moeten de mensen die actief wensen mee te werken dit engagement ook een plaats kunnen geven binnen de eigen werksetting.

Zelfmoord was hier wel een goed thema om vanuit het comité samen te werken met onderwijzend personeel. Via de vorming van sleutelfiguren in de scholen wordt enerzijds gestreefd naar het opzetten van vangnetten en opvangstructuren, anderzijds worden impulsen gegeven om na te denken rond een preventief schoolbeleid. Het comité van Turnhout bekijkt dit project als een structureel opzet binnen de regio. De externe relaties zijn verbeterd. Men heeft een aanbod kunnen doen (enquête, vorming) aan scholen en diensten, voor een probleem dat voor hen toch ook belangrijk is. Het doel is dan eerder het opzetten van overlegorganen waartoe de werking rond zelfmoordpreventie kanalen heeft gevonden.

Modules van een suïcide-preventie-project

In de loop van de drie beschikbare jaren werden diverse preventie-werkvormen ontwikkeld. Elke werkvorm, elke module kan op zichzelf staan of in combinatie met andere worden gebruikt binnen een preventieproject. Ze vertrekken van vragen als: waar willen we naartoe met onze zelfmoordpreventie?

Hoe zit het met de omvang en de opvang van zelfmoord in onze streek? Hoe spelen we erop in, aanpak en preventie?

We noemen: de artikels, de schoolenquête, de vragen aan gezondheids- en welzijnsdiensten, de suïcidaliteitsnota, de regionale voorstelling, de kadervorming, de meerdaagse bijscholing voor sleutelfiguren, de korte training voor een hulpverleningsteam, het infopakket, de map lessuggesties. Alle zijn ze bruikbaar om zelfmoordpreventie werkbaar te maken.

Tot slot?

Het was de eerste maal in Vlaanderen dat er een gestructureerde preventiewerking rond de zelfdodingsproblematiek kon opgezet worden. Het eerste jaar werd vooral de hulpverlening aangekaart. Daarna werd in twee regio's een uitgebreid preventieproject opgestart en geschikt werkmateriaal ontworpen, en werd ingegaan op specifieke vragen van andere comités. Uit de beide regionale pilootprojecten blijkt duidelijk hoe verschillend een opzet kan verlopen en hoezeer de plaatselijke situatie bepalend is, zonder hier-

mee het belang van communicatie tussen de betrokkenen te onderschatten. Om van nul te beginnen, is drie jaar een korte periode om een project in een regio op te zetten en zover te begeleiden dat het kans heeft om een zelfstandige en continue werking te garanderen. Uiteindelijk hebben we maar één jaar echt actief binnen de twee regio's kunnen meewerken.

Buitenlandse initiatieven rekenen hiervoor alleen al op drie jaar. Het centrum heeft dan ook geprobeerd een verlenging te krijgen doch dit werd niet goedgekeurd. De doelstellingen die het bestuur zich bij de aanvang had gesteld, waren voldaan. De drie personeelsleden werden zoals gepland eind 1994 ontslagen. In het kader van "preventie" is het wel aangewezen dat de opgestarte werking door de regio's toch verder gezet wordt. Zelfmoordpreventie is een continue zorg.

Het project besloot met een eindrapport: een overzicht van het verscheiden materiaal dat dit project leverde, mogelijkheden om aan zelfmoordpreventie te doen en die door elk comité verder gebruikt kunnen worden, een uitnodiging om het thema zelfdoding op de agenda te plaatsen.

*het is zo donker
rond iemand die zelfmoord wil plegen,
dat een mens die het leven lief heeft,
er niets ziet,*

we moeten turen met de ogen van een nachtvogel.

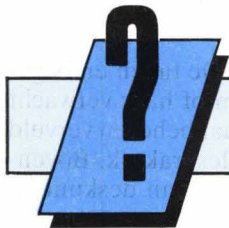
(vrij naar Jean Amery)

**Karl ANDRIESEN, Gerke VERTHRIEST,
Tom VEYS,**

Centrum ter Preventie van Zelfmoord,
Kasteleinsplein 46
1050 Brussel
02/649.62.05.

BIBLIOGRAFIE

- AMERY, J., *De hand aan zichzelf slaan*, Atlas/Contact, Amsterdam-Antwerpen, 1995.
- COSYNS, P., "Zelfdoding", *Welzijnsgids*, 1990, 52, 1-18.
- CROOK, M., *Teenagers talk about suicide*, 2nd rev. ed., NC Press Limited, Toronto, 1990.
- DE CAUTER, F., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Acco, Leuven, 1991.
- DE WILDE, E.J., *Specific characteristics of adolescent suicide attempters*, Rijksuniversiteit Utrecht, 1992.
- DIEKSTRA, R., *Over suïcide. Zelfdestructie, zelfbehoud en hulpverlening*, Samson, Alphen a/d Rijn-Brussel, 1981.
- DIEKSTRA, R., *Je verdriet voorbij. Een gids voor jongeren over zelfmoord*, Bruna, Utrecht, 1991.
- LEENAERS, A. en WENCKSTERN S., *Suicide prevention school*, Hemisphere Publ. Corp., New York, 1991.
- PLASS, S. en MULDER A., (red.), *Suicide bij jongeren. Preventie en hulpverlening*, Bohn Stafleu Van Loghum, Houtem, Zaventem, 1993.
- CENTRUM TER PREVENTIE VAN ZELFMOORD, "Tot morgen... misschien", *verslag van een denkdag over jongeren en zelfdoding*, v.z.w. i.s.m. Ministerie Vlaamse Gemeenschap, 1993.
- VANDENABEELE, N., "Zelfmoordpreventie en initiatieven in Vlaanderen", *Arch. Public Health*, 1993, 51, 345-358.



Maatregelen in verband met het onderwijsbeleid voor migranten in de eerste graad van het secundair onderwijs

Vroegere regeling

Reeds meerdere jaren, meer bepaald sedert het schooljaar 91-92, lopen er een aantal projecten voor de opvang van migranten in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid (O.V.B.). Het gaat voornamelijk om projecten rond:

- intercultureel onderwijs;
- Nederlands als tweede taal;
- preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerproblemen;
- samenwerking tussen school, thuis en buurt (schoolopbouwwerk).

Om in aanmerking te kunnen komen voor extra middelen dienden de scholen aan twee voorwaarden te voldoen, nl.:

- op 1 februari van het voorafgaande schooljaar minstens 20 doelgroepleerlingen (*) tellen of ze dienen minstens 10 procent te vertegenwoordigen van de totale leerlingengroep van de eerste graad;
- gevestigd zijn in één van de volgende centra: Antwerpen, Beringen, Hamme, Hasselt, Heusden-Zolder, Houthalen-Helchteren, Genk, Gent, Lier, Leuven, Lokeren, Maasmechelen, Mechelen, St-Niklaas, Temse, Vilvoorde, Wilbroek en de 19 gemeenten van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Wijziging

Vanaf dit schooljaar komt de laatste voorwaarde te vervallen. Dus elke school, die aan de eerste voorwaarde voldoet en waar ook in het lang gevestigd, kan nu beroep doen op extra middelen.

Gevolgen voor de welzijnssector

Aangezien de regelgever de scholen oplegt contracten af te sluiten rond schoolopbouwwerk zullen ook erkende welzijns- en socio-culturele instellingen of verenigingen, buiten de eerder genoemde centra, bij het onderwijsvoorrangsbeleid kunnen betrokken worden.

Jan TALLON
Molenstraat 145
3010 LEUVEN

Noten

1. SO 32, 25-3-1994, in: *Coördinatie van de Omzendbrieven*, deel SO, Hoofdstuk Onderwijsvoorrang, pp. 2-24.

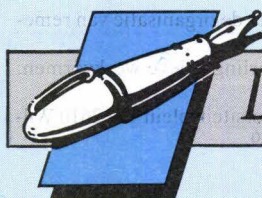
(*) Doelgroepleerlingen moeten voldoen aan de volgende twee voorwaarden:

- de grootmoeder van moederszijde mag niet in België geboren zijn en evenmin door geboorte de Belgische of de Nederlandse nationaliteit bezitten;
- de moeder mag ten hoogste tot het einde van het schooljaar waarin ze 18 jaar werd, onderwijs genoten hebben.

De doelgroepleerlingen zijn niet te verwarren met de anderstalige nieuwkomers. Ook voor deze leerlingen heeft de Vlaamse Regering extra middelen ter beschikking. Deze materie wordt met een aparte omzendbrief geregeld (SO 35, 20-7-1994)

Anderstalige nieuwkomers zijn leerlingen die:

- niet in het bezit zijn van de Belgische of Nederlandse nationaliteit;
- het Nederlands niet als moedertaal hebben;
- niet in België of Nederland geboren zijn;
- geen volledig schooljaar onderwijs gevolgd hebben in een onderwijsinstelling met het Nederlands als onderwijstaal;
- de onderwijstaal onvoldoende beheersen om met goed gevolg de lessen bij te wonen in een instelling met het Nederlands als onderwijstaal;
- uiterlijk op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar minstens 12 jaar zijn;
- leerplichtig zijn, of geen 18 zijn uiterlijk op 31 december van het schooljaar in kwestie.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

WellsWaar: een nieuw welzijnstijdschrift voor Vlaanderen

WellsWaar is een nieuw tijdschrift dat wordt uitgegeven door de Administratie voor Gezin en Maatschappelijk Welzijn van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap en dat een communicatie-instrument wil zijn voor wat er leeft in de welzijnssector.

Elk nummer zal een specifiek thema in een aantal artikels uitwerken. Het eerste nummer gaat over animatie in rusthuizen, animatie voor kinderen,... Deze artikels werden opgenomen in de rubriek "welbeschouwd". In een rubriek "beleidsnieuws" worden korte berichten over recente beleidsmaatregelen opgenomen. De rubriek "over de grens" geeft informatie over welzijnsnieuws uit andere landen. In "project X" worden nieuwe projecten besproken en in de column "welgezien" wordt een meer beschouwelijke impressie over welzijn gegeven. Verder is er nog de "agenda" met aankondigingen van allerlei initiatieven en een rubriek "gehoord of gelezen".

WellsWaar verschijnt tweemaandelijks en richt zich tot alle personeelsleden van alle Vlaamse welzijnsvoorzieningen. Een abonnement is gratis en kan aangevraagd worden op het redactiesecretariaat, Terlindenlaan 14 te 3090 Overijse.

Een nieuwe brochure over druggebruik

Op het Vast Secretariaat voor het Preventiebeleid is een nieuwe brochure "Druggebruik. Informatie over de producten, het gebruik, de risico's en de gevolgen" beschikbaar. Deze publikatie kwam tot stand in het kader van een werkgroep onder de leiding van het V.S.P.P. bestaande uit vertegenwoordigers van de Rijkswacht, de Gemeentepolitie, De Sleutel, Leefsleutels voor Jongeren, Transit, het C.C.A.D., de V.A.D. en de Universiteit van Gent.

Drugs en het Omgaan met druggebruik is relatief nieuw en onbekend voor ouders, leerkrachten, opvoeders, jeugdwerkers en zelfs voor heel wat semi-professionelen in de sector zoals welzijnswerkers, preventiewerkers, hulpverleners, politiemensen, huisartsen, apothekers,... Deze brochure wil zo objectief mogelijk informatie verschaffen over de verschillende soorten drugs, over het gebruik ervan en over de risico's en de gevolgen die daarmee gepaard gaan. Omdat ook in de penitentiaire instellingen de behoefte aan deze informatie groot is heeft het Bestuur der Strafinrichtingen van het Ministerie van Justitie zich bij deze publikatie aangesloten en een licht gewijzigde versie ter beschikking gesteld ten behoeve van het penitentiair personeel.

De brochure telt 33 bladzijden en is samengesteld uit een hoofdstuk produktinformatie, een hoofdstuk over de risico's, het signaalgedrag en het verloop van het druggebruik, een hoofdstuk over het waarom van het druggebruik en tenslotte enkele tips over welke houding men best kan aannemen wanneer men geconfronteerd wordt met druggebruik. Uiteraard is de context waarin men met druggebruik geconfronteerd wordt zeer verschillend. Het is dan ook aangewezen deze brochure niet zomaar te verspreiden, maar ze te gebruiken in het kader van informatie- of vormingsactiviteiten waarbij het druggebruik gekaderd wordt in een aangepaste context. Deze brochure is expliciet bedoeld voor "intermediären". Een verspreiding onder andere doelgroepen is dan ook niet aangewezen en zou enkel de nieuwsgierigheid naar deze producten kunnen prikkelen.

De brochure kan alleen schriftelijk aangevraagd worden bij het Vast Secretariaat voor het Preventiebeleid, Wetstraat 26, 1040 Brussel (fax: 02/500.24.47). Daarbij dient duidelijk vermeld te worden in het kader van welk initiatief de brochure zal gebruikt worden met een nauwkeurige schatting van het aantal gewenste exemplaren.

Een brochure over de Bijzondere Jeugdbijstand in Vlaanderen

Het departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap stelt een brochure ter beschikking over de Bijzondere Jeugdbijstand in Vlaanderen. Deze brochure is een eerste kennismaking voor al diegenen die niet beroepshalve betrokken zijn bij de sector en wil meer inzicht en duidelijkheid verschaffen over de Bijzondere Jeugdbijstand in Vlaanderen. Na een inleiding over België als federale staat wordt de geschiedenis van de kinder- en jeugdbescherming kort geschetst. Daarna worden de decreten inzake de Bijzondere Jeugdbijstand en de opdracht van de Bijzondere Jeugdbijstand beschreven. Tenslotte komen de structuur en de werking alsook de verderzetting van de hulpverlening na achttien jaar aan bod.

Deze brochure is beschikbaar in het Nederlands, het Frans en het Engels en kan besteld worden bij het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Bestuur Bijzondere Jeugdbijstand, Markiesstraat 1 te 1000 Brussel, tel.: 02/507.31.78, fax: 02/507.34.15.

De school staat niet alleen

Onder deze titel verscheen bij de Koning Boudewijnstichting het verslag van het gelijknamige colloquium dat gehouden werd op 9 december 1994. Tijdens dit colloquium kwamen vier thema's aan bod uit het verslag van de Commissie Samenleving-Onderwijs die in 1992 werd geïnstalleerd en opdracht kreeg de maatschappelijke verwachtingen te formuleren aangaande het onderwijs in de toekomst. Deze thema's zijn: kennis, waarden, tijdsordering en de school als leefgemeenschap. Elk thema werd ingeleid aan de hand van wat in het verslag werd opgenomen en aangevuld met de visie en bemerkingen van een panel. Het nu verschenen rapport is een verslag van dit colloquium, aangevuld met de reacties en bedenkingen van de panelleden en het publiek en ook met een aantal bijdragen van organisaties en tijdschriftartikels die daaromtrent verschenen zijn.

Voor meer inlichtingen: Koning Boudewijnstichting, Brederodestraat 21 te 1000 Brussel, tel.: 02/511.18.40, fax: 02/511.52.21.

Samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening

Dit is het thema van het maartnummer 1995 van het tijdschrift Uitleg-Extra, uitgegeven door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in Nederland. In de eerste bijdrage worden op basis van recent wetenschappelijk onderzoek acht projecten beschreven die worden gezien als voorbeelden van samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening.

De tweede bijdrage bevat de bevindingen van een studie van het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn van succesvolle projecten op het terrein van de aanpak van moeilijkheden van allochtone jongeren. Dit tijdschriftnummer heeft de bedoeling leerkrachten en jeugdhulpverleners concrete handreikingen aan te bieden voor het verbeteren van de praktijk.

Exemplaren van dit tijdschrift kunnen besteld worden bij de Stichting Wisselwerking, p/a Elandstraat 44 te 1016 SG Amsterdam, tel.: 0031-20-6262662 of fax: 0031-20-6227411.

Meer pijlen op de boog. Methodisch vernieuwen in het opbouwwerk

Het eerste samenlevingsopbouw-cahier dat VIBOSO in 1995 publiceerde gaat over nieuwe of vernieuwende methoden die in het

opbouw- en welzijnswerk gebruikt worden. Dit eerste cahier wil een aanzet geven tot het oplossen van vragen zoals: zijn methoden uit aanverwante sectoren aan te passen, welk nut hebben ze voor het opbouwwerk, zijn ze een aanvulling op het projectmatig werken en zo ja, hoe?

In zes bijdragen komen deze en andere vragen aan bod. Tine van Regenmortel heeft het over individuele zorgverlening voor kansarmen, Karel Staes beschrijft de mogelijkheden van groepsmethodisch werken met kansarmen, Liesbeth Smeyers legt uit wat de Doelgerichte Interventieplanning is, Fransien Attema toont de mogelijkheden van de Lensmethode aan en Liesbeth Vanderveeken doet hetzelfde voor de Goldsteinmethode. Tenslotte hebben Rita l'Enfant en Luc Groffly het over de netwerkbenadering. Elke methode wordt verduidelijkt met een praktijkvoorbeeld. Het Cahier telt 84 bladzijden en kost 400 Bfr.

Bestellingen: Vlaams Instituut ter Bevordering en Ondersteuning van de Samenlevingsopbouw, Vooruitgangstraat 323 te 1210 Brussel, tel.: 02/201.05.65, fax: 02/201.05.14.

Pleegzorg in beeld

Pleegzorg is die vorm van hulpverlening waarbij kinderen, jongeren of gehandicapten (ook volwassenen) die tijdelijk niet meer thuis kunnen verblijven, opgevangen worden bij gewone mensen (meestal pleeggezinnen genoemd, maar het kan ook gaan over alleenstaanden of andere samenlevingsvormen).

Elk jaar organiseert de Federatie Gezinsplaatsing, het samenwerkingsverband van de Vlaamse diensten voor Pleegzorg een **"Week van de Pleegzorg"** met de bedoeling de pleegzorg meer "in beeld" te brengen bij het ruime publiek. Dit jaar gebeurt dit wel erg letterlijk: van 2 tot 8 oktober organiseert men niet minder dan 17 vertoningen van 3 films op 9 plaatsen in Vlaanderen.

De Iraanse film **"Bashu"** staat vooral stil bij de cultuurverschillen tussen de gezinnen van herkomst en het nieuwe pleeggezin. Centraal thema van **"Benny and Joon"** is het samenleven met mensen die "anders" (mentaal gehandicapt, psychiatrische patiënt,...) zijn. De jeugdfilm **"Bach and Broccoli"** staat geprogrammeerd op de pleegzorg-ontmoetingsdag op zondag 8 oktober in De Pinte. Van de 2 andere films zijn er vertoningen in Leuven, Heusden-Zolder, Antwerpen, Brugge, Kortrijk, Geel, Gent en Wemmel.

Op deze manier kan iedereen die dat wil op een ongedwongen en aangename manier kennis maken met pleegzorg. Elke bezoeker ontvangt een info-pakket en na de avondvoorstelling is er telkens de mogelijkheid bij een drankje na te praten. De filmcyclus wordt georganiseerd i.s.m. Cinélibre en Gezin en Handicap. Meer info over pleegzorg in het algemeen of over de data en plaatsen van de filmvertoningen bij de Federatie Gezinsplaatsing, Postbus 65, 3000 Leuven-3, tel.: 016/23.97.75.

Intermediaire pedagogische hulpverlening

In het najaar 1995 (november 1995 - januari 1996) organiseert de Interaktie Akademie opnieuw de vijfdaagse cursus "Intermediaire pedagogische hulpverlening". Dit programma richt zich tot hulpverleners die ouderbegeleiding, pedagogische advisering en opvoedingsondersteuning in hun pakket hebben. Er komen daarbij een aantal methoden aan bod waarmee via ouders en/of andere opvoeders kan gewerkt worden aan moeilijkheden bij kinderen en jongeren.

Voor meer informatie: Interaktie Akademie, Van Schoonbekestraat 33, 2018 Antwerpen, tel.: 03/237.01.52.

Cursussen voor leerkrachten aan de U.I.A.

Het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren organiseert de volgende cursussen:

- donderdag 5 oktober: cursus over de achtergronden van leerproblemen;
- maandag 9 oktober: hoe werkstukken, produkten en gedragsvaardigheden beoordelen?
- vrijdag 13 oktober: congres over remediëring en socio-emotionele begeleiding in het secundair onderwijs;
- dinsdag 7 en donderdag 16 en 23 november: cursus over de socio-emotionele aspecten van remediëring;
- donderdag 9, 16 en 23 november: stemtechniek voor leerkrachten;

- donderdag 11 januari 1996: cursus over de organisatie van remediale hulp;

- dinsdag 7 november: cursus over leerlingactieve werkvormen: waarom en hoe?

Voor meer informatie: U.I.A.-CBL, Universiteitsplein 1 te 2610 Wilrijk, tel.: 03/820.29.60, fax : 03/820.22.49.

Programma van het Centrum voor Andragogiek

Het Centrum voor Andragogiek is een instelling voor vormingswerk met volwassenen en organiseert volgende cursussen voor directiesecretarissen, opvoeders-huismeesters, studiemeesters-opvoeders en werkmeesters van het gewoon onderwijs:

- 6, 13 en 20 oktober: spijbelen, wat is er aan te doen?

- 12, 19 en 26 oktober: het individueel leerlingendossier;

- 17 en 24 oktober, 14, 21 en 28 november: vaste benoemingen;

- 1, 8 en 15 december: rechtspositieregeling.

Voor inlichtingen over de cursusinhoud kan men terecht bij Geert Van Vooren, tel.: 03/220.46.88 of bij Piet Raus tel.: 03/220.46.92.

Veerle Van de Vondel kan uw praktische vragen beantwoorden op het nummer 03/220.46.93 of via de fax: 03/220.46.79 van het Centrum voor Andragogiek, Prinsstraat 8 te 2000 Antwerpen.

Studiedag over (on)gewenste intimiteit

"Zinnig innig" is de titel van de jaarlijkse studiedag van de Vlaamse Vereniging van Orthopedagogen die plaatsvindt op 24 november 1995 te Brussel. Deze studiedag wordt in samenwerking met de V.U.B. georganiseerd en is opgebouwd rond twee thema's: ortho(ped)agogisch begeleiden van de groei naar intimiteit en ortho(ped)agogisch begeleiden van personen die te maken hadden met ongewenste intimiteiten.

Geïnteresseerden kunnen zich voor verdere inlichtingen wenden tot het V.V.O.-secretariaat, Ruilare 110 te 9080 Zeveneken, tel.: 09/355.61.81.

100 jaar Freinet

Op 14 oktober 1995 viert de Appeltuin het honderdste geboortjaar van Célestine Freinet. Deze dag wordt georganiseerd door de Aktiegroep Kritisch Onderwijs (A.K.O.) en de Freinetbeweging Vlaanderen. De viering gaat gepaard met een studiedag die om 10 uur aanvangt met een toelichting bij 20 jaar Appeltuin en daarna een panelgesprek over de onderwijsvernieuwing vandaag en de actualiteit van de Freinetpedagogie. In de namiddag worden een 8-tal ateliers voorzien waaruit de deelnemers kunnen kiezen: levend rekenen, de praatronde, Freinet in het voortgezet onderwijs, correspondentie met E-mail, Freinet in het gemeenschapsonderwijs, de rechten van het kind, Freinet in de traditionele school en kinderen voor Tuzla. Het geheel wordt afgesloten met een fuif die start omstreeks 20 uur.

Voor meer informatie: A.K.O., Weldadigheidsstraat 30 te 3000 Leuven, tel.: 016/23.89.22.

Studiedag van het Vlaams Overleg Woonwagenwerk

Onder de titel "een bank vooruit" organiseert het Vlaams Overleg Woonwagenwerk een studiedag over twee jaar projectwerking met kinderen van woonwagenbewoners en zigeuners op school. Het uitgangspunt van deze studiedag is de evaluatie van de onderwijsprojecten die in 1993 in drie projectscholen werden opgestart. Daarbij kreeg elke school twee voltijdse leerkrachten die moesten instaan voor de ondersteuning van de leerkrachten (in de kleuterschool en in het lager onderwijs) in hun houding ten aanzien van woonwagenkinderen. Er werd immers vastgesteld dat deze kinderen slecht presteerden in de basisschool en reeds op 12-jarige leeftijd tekenen van schoolmoedigheid vertoonden. Bovendien bleek dat deze kinderen zich niet goed voelen op school en dat de leerkrachten weinig aandacht hebben voor de culturele achtergronden van deze kinderen. De studiedag is opgedeeld in vijf werkgroepen: de brug tussen ouders en school, voorschoolse stimulering, wederzijd-

se beeldvorming: hoe kijken doelgroep en onderwijs naar elkaar, open and distance learning en zorgverbreding: hoe kinderen die kansen geven waarop ze recht hebben. Elke deelnemer kan deelnemen aan twee werkgroepen.

De studiedag zal plaats vinden op 18 november 1995 in Hengelhof. Voor meer informatie: V.O.W., Annemie Wauters, Ravenstraat 112 te 3000 Leuven, tel.: 016/23.23.63, fax: 016/23.31.40.

Schoolopbouwwerk ... als brug tussen school, gezin en buurt

Op vraag van toenmalig Vlaams minister van Sociale Aangelegenheden L. Detiège verrichtte Uit de Marge vzw (Jeugdwelzijnscentrum voor maatschappelijk achtergestelde groepen) een onderzoek naar het belang van schoolopbouwwerkinitiatieven. In Vlaanderen en Brussel zijn de afgelopen jaren heel wat initiatieven opgestart die de ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren in een achterstellingssituatie willen verhogen aan de hand van de methodiek van het schoolopbouwwerk. Het aanbod van deze initiatieven varieert van huiswerkklasjes in buurt- en jeugdwelzijnswerkingen, moedergroepen rond bv. spelen met kinderen, ... tot periodieke overlegmomenten tussen scholen en organisaties uit het welzijns- en socio-cultureel werk. Centraal in het schoolopbouwwerk staat de samenwerking en toenadering tussen de drie *opvoedingsmilieus*: school, gezin en sociale omgeving (buurt).

Het schoolopbouwwerk in Vlaanderen en Brussel (over)leeft echter momenteel bij gratie van allerlei tijdelijke fondsen, het V.F.I.K. (Vlaams Fonds voor Integratie van Kansarmen) in het bijzonder. De tijdelijke projectvorm maakt het procesmatig werken aan maatschappelijke achterstelling soms heel moeilijk: continuïteit ontbreekt vaak, waardoor ervaren werk(st)ers moeten afvloeien, de vertrouwensrelatie met de doelgroep(en) moeilijk opgebouwd kan worden, samenwerking met scholen op langere termijn onmogelijk is, ...

Uit de Marge bezocht een aantal schoolopbouwwerkinitiatieven in Vlaanderen, en vroeg hun coördinatoren naar de eigenheid, kenmerken en resultaten van het initiatief. En op 28 september ging in Jeugdcentrum De Fabriek (Brussel) onder de noemer 'Over bruggen en schakels' een studiedag van Uit de marge door m.b.t. de schoolopbouwwerkinitiatieven en hun toekomst. In een artikel in het volgende Welwijs-nummer alvast de resultaten van het onderzoek, en de opmerkingen en inzichten die 'Over bruggen en schakels' opbracht.

BOEKEN

Sociale cognities en sociale competentie bij kinderen en jeugdigen.
STERNEMAN, P., PELZER, H. (red.)
Leuven, Garant, 1994, 93 p.

Dit boek presenteert het actuele kennisbestand over de ontwikkeling van sociale cognities bij kinderen en jeugdigen. Cruciaal in het

kader is de "theory of mind" wat betrekking heeft op de vaardigheid aan jezelf en aan anderen gedachten en gevoelens toe te schrijven en op basis daarvan te anticiperen op het gedrag van anderen. Het centraal thema in dit boek is hoe sociaal-cognitieve ontwikkelingsprocessen het verloop van therapeutische processen kunnen beïnvloeden. Uit de diverse bijdragen blijkt dat de sociaal-cognitieve ontwikkelingstheorie een kader biedt ten behoeve van het ontwikkelen van handelingsstrategieën bij kinderen en jeugdigen die moeilijkheden hebben in sociale situaties. Deze jongeren hebben het vaak moeilijk om zich te verplaatsen in het emotionele perspectief van de ander. Een hulpmiddel daarbij is de theory of mind. Bij de vertaling van theorie naar praktijk wordt in dit boek de centrale hypothese geformuleerd dat kinderen die eerst een (basis) training in sociale cognities hebben gevolgd, meer open staan voor een sociale vaardigheidstraining, een beter (sociaal) inzicht hebben, meer leren en tevens het geleerde beter weten toe te passen in sociale situaties.

Munt slaan uit verandering.

Basisvorming en autonomiseren van scholen.

VAN DEN BERG, J., BROEKEMA, M., VAN LAKERVELD, J. (red.)
Leuven, Garant, 1995, 95 p.

Het leren plannen van een invoering en vernieuwing als de basisvorming levert niet alleen een goede opzet en invoering van de basisvorming zelf op, maar leert scholen vooral hoe ingrijpende vak- en organisatievoornemens vernieuwingen kunnen worden aangepakt en benut voor verdere schoolontwikkeling.

In dit boek wordt aangegeven hoe scholen hun vermogen om grote vernieuwingen aan te pakken, kunnen versterken. Het is gebaseerd op ervaringen uit het project "schoolmanagement en basisvorming", waaraan veertien scholen hebben deelgenomen. In dit boek worden de lessen die uit dit project kunnen getrokken worden en waarbij de school voordeel heeft, toegelicht. Zo bijvoorbeeld kunnen scholen in een periode van beleidsontwikkeling bij de overheid kiezen tussen afwachten of anticiperen. Bij het laatste zijn ze volgens de auteurs beter af, omdat het daarbij gaat om eigen initiatief dat meer draagvlak heeft dan opgelegde zaken. In het eerste geval zou men altijd achter de feiten aanlopen en voor (te) korte invoeringsperiodes staan.

Orthopedagogiek en ouders.

Over ouders in relatie tot kinderen, hulpverleners en onderzoekers.
VAN DER PLOEG, D., SCHOORL, P., RUIJSSENAARS, A. (red.)
Leuven, Garant, 1995, 240 p.

In de orthopedagogische hulpverlening wordt steeds meer het accent gelegd op het optimaliseren van de opvoedingssituaties. Daarbij is de samenwerking van alle betrokkenen in een problematische opvoedingsituatie noodzakelijk.

In dit boek staat de samenwerking tussen professionele hulpverleners en ouders, als eerst verantwoordelijke opvoeders, centraal. Door de diverse auteurs wordt de relatie tussen ouder en orthopedagoog belicht vanuit verschillende invalshoeken. Hierbij doet het boek alle interessegebieden van de orthopedagogiek aan.

ERRATUM:

In het artikel over Diversificatie, Welwijs jg. 6 nr. 2 werd de referentie naar J. Van Damme foutief geciteerd. De cijfergegevens van Diversificatie over de evolutie van de studiekeuzegedrag van jongens en meisjes in T.S.O. en B.S.O. zijn opgenomen door prof. J. Van Damme et al. in: *Het Vlaams onderwijs in de kijker: een internationaal perspectief*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 1995, p. 9-12.

MAJONG

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

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

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

Hiertoe werden volgende activiteiten opgezet:

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

MAJONG v.z.w.

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

ASLK: 001-2064133-49.

PUBLIKATIES MAJONG/WELWIJS

Op 28 november 1990 en op 10 maart 1993 organiseerde Welwijs twee studiedagen. Van deze studiedagen zijn de verslagboeken verkrijgbaar bij de v.z.w. Majong. De kostprijs (per boek) bedraagt 350 Bfr. (inclusief verzendingskosten).

De drie werelden van Johnny en Marina

Deze studiedag vond plaats in 1990 met als thema de spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep.

In het verslagboek werden volgende bijdragen gebundeld:

- Inleiding (N. Vettenburg)
- Situering van het thema (M. Bouverne-De Bie)
- Bruggen over troebel water (J. Heene)
- Beeldenstorm. Over jongeren, gezin en school (P. Allegaert en L. Vanmarcke)
- Jongens en meisjes in veranderlijke gezinssituaties - belicht vanuit de echtscheidingsproblematiek (P. Van Den Bossche en J. Tallon)
- Jongeren in beeld (J.L. Hazekamp)
- De drie werelden van Johnny en Marina (M. Bouverne-De Bie)

Leerlingenbegeleiding: een antwoord op veranderende leerlingsituaties

Deze studiedag werd georganiseerd in 1993. Het verslagboek bevat volgende bijdragen:

- Veranderende leerlingsituaties: jongeren, onderwijs, welzijnswerk en samenleving vandaag (W. Wielemans)
- Concepten van leerlingenbegeleiding: een vergelijkend overzicht (L. Thys)
- Samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk (N. Vettenburg)
- Vragen en kanttekeningen vanuit de praktijk (B. Vandewiele, A. De Wilde, E. Bruneel, M. Nelissen)
- Inleiding en verslaggeving van de werkgroepen
- Leerlingenbegeleiding en lerarenopleiding (J. Heene)
- Synthese van de studiedag (M. Bouverne-De Bie)

INHOUD

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Je kunt niet meer zonder Groeien naar een schoolbeleid dat leerlingenbegeleiding au sérieux neemt <i>E. Janssens</i> | p. 3 |
| Deeltijds onderwijs een proeftuin voor samenwerking onderwijs - welzijnswerk <i>A. Demeulemeester</i> | p. 7 |
| Begrip en respect voor leerlingen als basis voor waardering <i>Leerkracht X.</i> | p. 15 |
| Intakes en leerlingenbegeleiding, een middel om de bomen in het bos te zien? Een bijdrage om wegzenden te voorkomen <i>J. Speetjens</i> | p. 17 |
| Katern Onderwijs overwint armoede <i>J. Maréchal</i> | p. 20 |
| Gedragsproblemen op school Over (on)mogelijkheden <i>J. Voets</i> | p. 25 |
| '... En wat met zelfmoord?' Schets van een project <i>K. Andriessen, G. Verthriest, T. Veys</i> | p. 32 |
| Wetwijs Maatregelen i.v.m. het onderwijsbeleid voor migranten in de eerste graad van het secundair onderwijs <i>J. Tallon</i> | p. 39 |
| Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i> | p. 40 |

STUDIEDAG WELWIJS

*Op 13 maart 1996 organiseert de redactie van WELWIJS een studiedag met als thema "Welzijnswerk en eindtermen, praktijkvoorbeelden en vragen". Meer informatie hierover in het decembernummer.
Noteer deze datum alvast in uw agenda.*