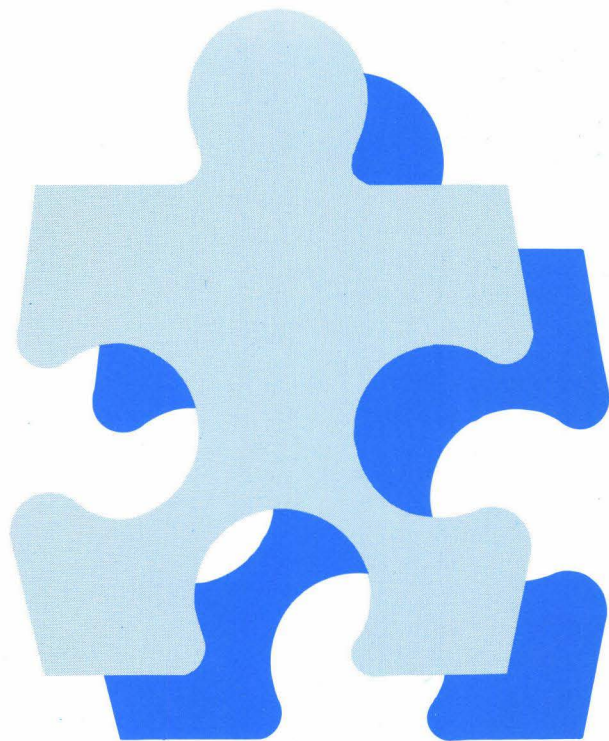


# WELWIJS

verschijnt 4× per jaar, jaargang 7, nummer 2, juni 1996

**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 Thys - 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 Fax. 016/32.54.68

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

**Met de steun van:**





# DRUGS IN DE JEUGDBEWEGING, HOE DEAL JE ERMEE?

## Theoretisch kader

Jeugdbewegingen beleven sedert het eind van de tachtiger jaren een nieuw elan. Ongeveer een derde van de Vlaamse kinderen en jongeren is lid van een jeugdbeweging.

De vitaliteit en het blijvende succes van het georganiseerde jongerenwerk verklaart Luk BRAL, verantwoordelijke bij de Algemene Planningsdienst van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, vanuit het gegeven dat jongeren in een jeugdbeweging of een jeugdhuis de vrijheid ervaren -weliswaar in een beschermd milieu- om hun jong-zijn autonoom vorm te geven. Binnen de structuren van dit milieu wordt hen de ruimte gelaten om op alle facetten een eigen jeugdculturele levensstijl te ontplooiën.

### Een "gedoogzone": tussen vrijheid en beperking

Jeugdbewegingen kennen een grote mate van vrijheid en tolerantie. Dit kenmerkende gegeven wordt als waardevol erkend én onderschreven door zowel de ouders van de jongeren die aangesloten zijn bij een jeugdbeweging, als door de ruime volwassenenwereld. In deze zin past de typering van jeugdbewegingen als "gedoogzone", waar veel kan en mag en waar alvast meer gedoogd wordt dan in de zogenaamde buitenwereld.

Een jeugdbeweging is voor vele jongeren de experimenteerterruimte bij uitstek. Het is voor hen de plaats waar zij hun eigen waarden en betekenissen vormen en er uitdrukking aan geven door middel van hun kledij en levensstijl. Jongeren krijgen er de kans om een deel van hun tijd zelfstandig in te vullen. Deze jongerencultuur krijgt gestalte binnen een eigen locatie, onder elkaar en dus zonder (veel) tussenkomst van veelal goed bedoelende volwassenen.

Echter, ook al is de jeugdbeweging een "gedoogzone", tegelijkertijd blijkt zij -en wellicht juist hierdoor- uiterst kwetsbaar te zijn. In hun experimenteren kunnen jongeren immers meermaals in botsing komen met een aantal maatschappelijk vigerende taboes. Deze verboden worden niet altijd door alle jongeren als dusdanig begrepen, waardoor zij een gedrag kunnen stellen dat maatschappelijk niet getolereerd wordt. Indien dergelijke zaken zich in of in de nabijheid van een jeugdbeweging afspelen is de kans reëel dat de ouders en de ruimere volwassenenwereld hun rol van kritische sympathisant met meer ijver ter harte gaan nemen. En soms gebeurt het dat zij van kritische toeschouwer uitgroeien tot ware spelbrekers.

De dualiteit tussen enerzijds vrijheid en anderzijds beperking, waarmee jeugdbewegingen geconfronteerd worden, kan gezien worden als een echo van twee tegenover elkaar staande visies op jongeren. Deze visies zijn terug te vinden in volgende veel gebruikte uitspraken:

- de jeugd heeft de toekomst
- de jeugd van tegenwoordig.

Deze dualiteit is steeds latent aanwezig. Nochtans zal in elke tijdsperiode één van de twee visies de meeste gel-

dingskracht toegemeten krijgen. Op dit ogenblik overheerst zeer duidelijk de tweede zienswijze op jongeren. In de media verschijnen jongeren overwegend als een groep, die problemen heeft of problemen veroorzaakt. Tussen de dominante visie en de benadering van beleidsverantwoordelijken tegenover de jongeren valt er een zeer duidelijke wisselwerking te constateren. Zolang het jong-zijn als een zorgeloze periode wordt aangerekend, is er van enig expliciet beleid weinig te merken. Dit verandert van het moment dat het jong-zijn geassocieerd raakt met een aantal vooral maatschappelijk geduide problemen. Druggebruik, vandalisme, kleine criminaliteit, hooliganisme, spijbelen, enz. vormen nu de stigma's naar jongeren toe. Of deze probleemduiding ook een reële waarheid kent, doet hierbij weinig ter zake. Het is de overheersende visie op jongeren, samen met deze stigma's die de wijze van het beleidsgericht werken naar jongeren toe bepalen.

Misschien is depressiviteit op dit ogenblik wel het meest reële probleem bij jongeren, maar omdat dit niet past in het dominante beeld over jongeren en weinig publieke aandacht wegdraagt, wordt hier beleidsmatig weinig over gesproken.

Op het moment dat een concreet gegeven als probleem ervaren wordt, treden er automatisch een aantal mechanismen in werking. Het meest opvallende mechanisme is ongetwijfeld dat men vanuit verschillende hoeken (overheid, justitie, ouders,...) één welbepaalde sector met de maatschappelijke opdracht gelast om deze problemen op te lossen. Meestal wordt deze taak toevertrouwd aan het onderwijs. Het moet dan ook instaan voor de oplossing van allerlei maatschappelijke kwalen: gaande van milieuvervuiling over racisme en de Europese eenheidsgedachte tot drugmisbruik. Dat het onderwijs bereid is -al dan niet goedschiks- deze opdrachten te aanvaarden, bewijst naar aanleiding van de drugproblematiek, de enorme respons waar projecten zoals "Een drugbeleid op school" van de V.A.D. of "Leefsleutels" van Lions Quest op kunnen rekenen.

### De spreekwoordelijke stok in het hoenderhok: drugs

Het illegale druggebruik en -misbruik is een toenemend, actueel maatschappelijk fenomeen. In Vlaanderen was het illegaal druggebruik tot begin jaren '90 eerder beperkt. Daarmee staken we fel af tegenover de ons omringende landen. Omstreeks oktober-november 1992 is er blijkbaar iets veranderd in Vlaanderen. Sindsdien is het druggebruik spectaculair gestegen. Deze evolutie is momenteel nog niet teneinde. De precieze oorzaak hiervan is niet zo duidelijk. Wel worden er verschillende verklaringen aangedragen.

Ook jeugdbewegingen worden meer en meer met dit fenomeen geconfronteerd. Binnen de context van een jeugdbeweging wordt het druggebruik als een ernstig probleem ervaren, zowel door de ouders of de publieke opinie, als door heel wat leidinggevend en verantwoordelijken uit de sector zelf. De bezorgdheid van de betrokkenen richt



zich vaak meer op de impact die dit gebruik kan hebben op het functioneren van de groep, dan wel op het gebruik op zich. Het verbodsaspect van illegale drugs wordt daarom dikwijls als belangrijkste en eerst voelbare aanleiding tot problemen in de jeugdbeweging aangehaald. Zolang druggebruik door de omgeving als ongewenst geduid wordt en door de wetgever als illegaal verklaard blijft, is een open debat uitgesloten. De discussies over het al dan niet gevaarlijk zijn van bepaalde produkten zijn dan van ondergeschikt belang in de bepaling van een eigen houding ten aanzien van drugs.

Een schijnbaar logische gevolgtrekking is hieruit af te leiden dat wanneer het gebruik van bepaalde produkten niet meer als onaanvaardbaar of illegaal beschouwd zou worden, het gebruik ervan in de jeugdbeweging zonder meer maar moet kunnen. Dit zal dan opnieuw bekeken moeten worden. Vooreerst moet het debat opnieuw worden geopend en de verschillende standpunten worden gehoord. Pas dan zal er immers ruimte zijn om over de voordelen en de risico's van het druggebruik op zich en in de jeugdbeweging te oordelen. Waarom zou men dan niet tot het besluit komen dat -net zoals nu reeds (overmatig) alcoholgebruik- de gelegaliseerde drugs niet thuishoren in een jeugdbeweging?

### **De koe bij de horens... of een beleid als antwoord op de uitdaging**

De hierboven aangestipte redenen dwingen de jeugdbewegingen steeds meer om een preventief en structureel antwoord te zoeken op de uitdaging uitgaande van de problematiek van het druggebruik, dat eventueel ook aanwezig is in de eigen gelederen. In samenwerking en overleg met vooraanstaande actoren uit de verschillende werkvelden heeft de V.A.D. een handleiding, verschenen onder de titel "drugs in de jeugdbeweging, hoe deal je ermee?", voor de ontwikkeling van een eigen drugbeleid uitgewerkt.

De documenten vertrekken vanuit de erkenning dat een jeugdbeweging een belangrijk medium is voor heel wat jongeren zowel in hun zoektocht naar plezier en ontspanning als naar zelfontplooiing en zelfrealisatie-in-gemeenschap.

Een moraliserende boodschap is bewust achterwege gelaten bij het opstellen van deze documenten. Jeugdbewegingen mogen niet ingeschakeld worden in de grote maatschappelijke strijd tegen het illegale druggebruik. Dit is nochtans een dreigend gevaar. De opdracht die aan het onderwijs toevertrouwd is, kan ook uitgebreid worden naar belendende sectoren, zoals het jeugdwerk. Jeugdbewegingen mogen zich hiertoe niet laten lenen, laat staan gedwongen worden door de publieke opinie. Drugpreventie in jeugdbewegingen kan nooit als een doel op zich beschouwd worden, maar is steeds schatplichtig aan een verderreikend doel. De zinvolheid van een eigen drugbeleid situeert zich in de concrete ondersteuning en veiligheid die het de jeugdbewegingen biedt om hun oorspronkelijke opdracht en missie in hun volheid te kunnen realiseren. Deze blijft er onveranderd in bestaan dat zij jongeren de kans willen geven om op een creatieve, niet-dwingende en vaak ludieke manier een aantal vaardigheden eigen te kunnen maken in hun groei naar volwassenheid en verantwoordelijkheid.

Vanuit deze optiek is het essentieel om zoveel mogelijk over te laten aan het initiatief en de vindingrijkheid van

de jongeren zelf. De bijdrage van het preventiewerk is gelegen in het scheppen van de immateriële en/of materiële voorwaarden hiertoe. Het document bevat daarom geen kant-en-klare oplossingen. Integendeel, via het aanreiken van methodieken en oefeningen kunnen de verantwoordelijken uit de verschillende jeugdbewegingen komen tot een eigen beleid inzake drugs.

Het vertrouwen dat er van een goed werkende jeugdbeweging op zich reeds een effectieve preventieve werking uitgaat wordt op deze manier niet geschonden. Door de jongeren een zinvolle vrijetijdsbesteding binnen een duidelijk kader aan te bieden worden heel wat potentiële en typische jongerenproblemen voorkomen of kunnen deze tenminste in goede banen worden geleid.

### **Op het terrein zelf**

In het voorgaande werd duidelijk dat de ontwikkeling van een drugbeleid niet los kan staan van het eigen project van de jeugdbeweging. De vertaling van dit gegeven in het praktijkveld kan enkel gebeuren indien men de groepssituatie kent en respecteert. Jeugdbewegingen kennen thans een duidelijke bloei. Algemeen beschouwd vertaalt dit zich in een stijgend ledenaantal. Bij Chirojeugd Vlaanderen echter gaat dit fenomeen gepaard met een vermindering van het aantal groepen. In eerste instantie werd dit probleem enkel in de grootsteden Antwerpen, Gent en Brussel ervaren. Landelijke gebieden bleven echter niet gespaard van deze malaise. Om groepen met een "slabakkende" werking te ondersteunen werd binnen het verbond Kempen van Chirojeugd Vlaanderen een werkgroep opgericht. De werkgroep kreeg tot taak suggesties te formuleren om zowel de verbondelijke als de gewestelijke werking beter af te stemmen op groepen die weinig of niet deelnamen aan de vormingsactiviteiten. Kenmerkend voor deze groepen was dikwijls dat het zeer kleine groepen, pas gestarte groepen of groepen met een uitgesproken jonge en onervaren leiding waren.

### **De terreinverkenning**

De eerste twee jaren investeerde de werkgroep vooral in de inventarisatie van het werkveld en het verzamelen van methodieken. Hiervoor werd beroep gedaan op mensen die ervaring hadden met de begeleiding en opvolging van groepen. Er werd eveneens deelgenomen aan studiomomenten hierover. Het tweede werkjaar werden enkele concrete initiatieven genomen om groepen te volgen. Hiervoor werden zowel medewerkers uit de gewestploegen als mensen van de werkgroep zelf aangesproken. De mensen uit de gewestploegen genoten het voordeel meer vertrouwd te zijn met de plaatselijke situatie. Er werd gezocht naar groepen die reeds een tijd het contact met de structuur verloren waren. De chirogroep die hierna beschreven wordt, verkeerde in deze situatie.

In een poging om een beeld te krijgen van deze groep werd getracht een "draagkracht- draaglastanalyse" te maken. Deze analyse kon pas tot stand komen na enkele maanden van intensieve observatie door een deelname aan de vergaderingen van de leiding en via gesprekken met volwassenen die zich betrokken voelden bij de werking van de groep.

Snel werd duidelijk dat deze groep geen goede reputatie genoot in de parochie. Geruchten over drank- en drug-



misbruik bij de leiding deden de ronde. Deze verdachtmakingen waren gedeeltelijk gegrond maar zeker geen voldoende reden tot een dergelijke polemiek. De onderliggende oorzaak moest gezocht worden in problemen door structureel misgroeide situaties. De leidingsploeg bestond hoofdzakelijk uit 15-16-jarigen. Omwille van hun jonge leeftijd waren zij principieel uitgesloten van de deelname aan de erkende chirocursussen. Bovendien hadden zij weinig leden die ouder waren dan 12 jaar. In de werking werden zelfs enkele kleuters toegelaten. Deze manier van werken legde een zware hypotheek op de toekomstmogelijkheden van de groep. Door het gebrek aan vorming slaagde de groep er evenmin in de eigen jaarwerking te structureren. De leidingsvergaderingen hadden op onregelmatige tijdstippen plaats en waren dikwijls zeer weinig gestructureerd. Door te weinig steun vanuit de parochie liet de huisvesting van deze groep te wensen over. Naarmate het ledenaantal daalde maakten andere parochiale verenigingen aanspraak op een deel van de lokalen welke ze vrij gemakkelijk toegewezen kregen. Kortom deze groep had te kampen met zeer veel elementen waardoor zij in haar voortbestaan bedreigd werd.

### Een mogelijke oplossing en het probleem drugs

De problemen van deze groep waren zo uitgebreid dat het niet zinvol was om ze één voor één aan te pakken. Er werd eerder gezocht naar een globale remediëring. De bedoeling was om deze groep zo snel mogelijk terug op te nemen binnen de chirostructuren. Dit vroeg van beide kanten (zowel van het kader als van de groep zelf) een positieve houding ten opzichte van dit initiatief. Bij de uitnodiging van de groep voor de verschillende vormingsmomenten werd steeds getracht hen persoonlijk aan te spreken en uit te nodigen. Zo was er de mogelijkheid om enige uitleg te verschaffen over het aangeboden programma. Deze methode sloeg aan. Enkele leidsters werden snel bereid gevonden om de groepsleidingsbijeenkomsten bij te wonen. Op die manier werden zij geconfronteerd met de vragen en problemen die andere groepsleidingen eveneens kennen om hun ploeg te motiveren. De programmering van deze initiatieven liet ook toe om op zeer concrete vragen in te gaan. Bijvoorbeeld: "hoe organiseer je een vergadering, hoe maak je met de leiding afspraken over drank en drugs, hoe bouwen we een goede +12-werking uit,...?" Deze aanpak vereiste wel dat er na elk vormingsmoment ruimte voorziet werd om de groep feedback te geven over het behandelde onderwerp. In het tweede werkjaar dat de groep begeleid werd, nam de leiding eveneens deel aan de basisvorming die tot het behalen van een brevet van basismonitor leidt. Enerzijds omdat ze nu de vereiste leeftijd bereikt hadden en anderzijds omdat ze ondertussen de noodzaak van een goede vorming en uitwisseling met andere leiding inzien hadden.

Het probleem van het drank- en druggebruik werd binnen deze groep via dezelfde bemiddelende structuren aangepakt. Tijdens het zomerkamp immers werd één van de leidsters verdacht van druggebruik op het bivak. Dit zorgde voor spanningen binnen de leidingsploeg en met de begeleidende volwassenen. Deze vroegen ten einde raad om advies van het kader. De tussenkomst verliep als volgt. Eerst en vooral werd er aangeraden om de juiste toedracht van de feiten na te gaan. Als er daadwerkelijk sprake was van druggebruik, kon een sanctie niet uitblijven. De leidster van het kamp wegzenden werd niet weerhou-

den als mogelijke sanctie vermits dit tot een onverantwoorde stigmatisering van zowel de leidster als de groep zou leiden. Het probleem werd, zonder verdere tussenkomst van gewestmedewerkers, met de leidingsploeg besproken. De betrokken leidster werd op haar verantwoordelijkheid gewezen en het kamp kon zonder verdere problemen beëindigd worden.

Bij het begin van het nieuwe werkjaar werden de gemaakte afspraken nog eens herhaald en bevestigd. Iedereen binnen de leidingsploeg was volledig akkoord met de redenen die aangehaald werden voor een streng vermijden van drank en drugs. Deze veroordeling komt vanuit de verantwoordelijkheid die zij droegen ten opzichte van de kinderen en jongeren die deelnamen aan de activiteiten. De betrokken leidster werkte dat jaar nog mee met dezelfde motivatie als voordien. Op het einde van dat werkjaar zette ze echter een punt achter haar engagement. De groep zelf zet, dank zij enkele nieuw aangesproken mensen in de leiding, de werking zonder noemenswaardige problemen verder. Er zijn zelfs stappen gezet in de richting van een volledig gemengde groep. Om dit te verwezenlijken werd in september '95 een leider aangesproken die dan de begeleiding van de jongens op zich neemt.

### Besluit

Jongeren hebben steeds een zeker experimenteergedrag vertoond. De laatste jaren lijkt dit meer en meer te verschuiven naar het gebruik van bewustzijnsbeïnvloedende middelen. Ook binnen de jeugdbeweging moet men dit erkennen. Een drugbeleid binnen de jeugdbeweging mag zich echter niet laten herleiden tot een zeer repressieve aanpak van het gebruik van drugs. Dit zou immers de betrokken jongeren ertoe kunnen aanzetten te kiezen voor een andere vrijetijdsbesteding waardoor ze de voeling met een controlerende groepering verliezen. De jeugdbeweging is de plaats bij uitstek waar jongeren hun experimenteergedrag kunnen toetsen aan de mening van hun leeftijdgenoten. De werkingsstructuur van een jeugdbeweging biedt bovendien voldoende mogelijkheden om preventief én regulerend op te treden. Snel zal dan voor eventuele druggebruikers blijken dat drug- en drankmisbruik niet zo algemeen geaccepteerd wordt bij jongeren. Voorwaarde voor dergelijke aanpak is echter wel dat de jongeren kunnen genieten van een goede begeleiding die beschikt over degelijke informatie. Vanuit dit opzicht is het belangrijk dat het landelijk jeugdwerk de voeling met de plaatselijke situatie niet verliest en alert genoeg kan reageren op signalen die vanuit die richting komen.

**Karel GOOS**  
Geelsebaan 109  
2430 Laakdal

**Eric NIJSMANS**  
Lange Dijk 26  
2430 Laakdal

### Literatuur

AERTSEN, P., NELISSEN, S., NIJSMANS, E., VAN TRICHT, P., *School voor de spiegel*, Stichting welzijnszorg provincie Antwerpen, 1994  
BURMS, A., DE DIJN, H., *De rationaliteit en haar grenzen. Kritiek en deconstructie*, Universitaire Pers Leuven, Van Gorcum Assen/ Maastricht, 1986  
BRAL, L., "Ze zijn zo..., meneer!" *Over de culturele ruimte van jongeren - een CJP-studiedag.*, 1993



# Het relationele aspect van de communicatie

## DE LEERKRACHT ALS WONDERDOENER

In het vorige welwijsnummer (1996, 1) werd onder dezelfde titel een eerste deel van een bijdrage van Monique D'AES opgenomen. Hierin vertrekt zij van de gedachte dat de weerbaarheid van leerkrachten vergroten zodat zij door het gedrag van de leerlingen niet persoonlijk gekwetst worden, meer mogelijkheden biedt dan het klas-sieke aan de deur zetten van een leerling. In het eerste deel werd een analyse van het fenomeen gemaakt. In dit tweede deel wordt ingegaan op de communicatietheorie van WATZLAWICK.

Deze wordt vervolgens omgezet in de praktijk zoals dit gebeurt in het PMS-centrum van het gemeenschapsonderwijs in Brasschaat: een concreet experiment dat, hoewel nog in zijn kinderschoenen, nieuwe wegen aanwijst waarbinnen de problematiek van leerlingen met probleemgedragingen door de school en het PMS-centrum aan-gepakt kan worden. Het experiment toont de *macht* van de leerkrachten aan waarvan zij zich niet altijd bewust zijn.

### Het onderscheid tussen "onmogelijke" en "hinderlijke" leerlingen

Het spreekt vanzelf dat er leerlingen zijn die werke-lijk gespecialiseerde opvang nodig hebben omdat hun gedrag door omstandigheden pathologische propor-ties heeft aangenomen. Jongeren die werkelijk al in de zware criminaliteit zitten of die door een zware drugverslaving niet meer in staat zijn om hun gedrag aan te passen aan de wensen van de omgeving, horen niet thuis op een gewone school.

In de praktijk blijkt echter dat niet enkel die jongere de deur gewezen worden, maar eveneens een grote categorie wier situatie nog niet zo ernstig is. Het zijn precies deze laatste jongeren die ten zeerste ge-baat zouden zijn bij hun aanvaarding door hun eigen school omdat het gevaar reëel is dat ze anders de weg op zullen gaan van de eerste categorie.

### EEN MANIER OM HET ANDERS TE BEKIJKEN

Het magisch woord voor de leerkracht die het gevoel heeft "eronder door te gaan", is: "afstand nemen". Zo wordt men minder gemakkelijk persoonlijk gekwetst - wat trouwens zelden de bedoeling is van de lastige leerling - en slaapt men's avonds geen gevoel van mis-lukking mee naar huis.

Eén van de manieren om afstand te nemen van ge-beurtenissen in de klas, ze in hun juist kader te plaat-sen en er gepast op te reageren wordt aangereikt door de Amerikaanse psycholoog Paul WATZLAWICK. Zijn visie op communicatie vestigt de aandacht op het relationele aspect van alle gedragingen. Door zich minder blind te staren op de oppervlakkige inhoud van wat de leerlingen meedelen of via hun gedrag la-ten zien, kunnen leerkrachten een beter inzicht krij-gen in de boodschap die er achter steekt. Tevens komt het enorme belang van communicatie aan het licht. Communicatie kan ziek maken: daar hoeven de leer-

krachten die thuis zitten met een depressie niet van overtuigd te worden. Maar communicatie kan ook ge-nezen. Dit aspect haalt maar zelden het nieuws: *de leerkracht als wonderdoener*.

WATZLAWICK redeneert als volgt:

#### 1. Elke mens heeft noodzakelijk een visie op het le-ven, een mensbeeld, een wereldbeeld.

Die visie is noodzakelijk een interpretatie en kan nooit een correcte beschrijving van de werkelijkheid zijn. Indien de realiteit niet klopt met het kader dat men zelf had opgesteld, zijn er twee mogelijkheden. Of-wel past men zijn beeld aan, ofwel tracht men zijn om-geving te veranderen zodat die opnieuw overeenkomt met het beeld dat men ervan had. Conflicten ontstaan op het ogenblik dat mensen hun eigen kijk op de wer-kelijkheid niet meer kunnen relativeren en ervan over-tuigd zijn de waarheid in pacht te hebben. Dan heeft de andere niet een eigen kijk (vanuit een eigen erva-ring), maar is hij "dom" of "ziek" of "gek" of "slecht" of "crimineel". In dat verband kan gedacht worden aan de studie van N. VETTENBURG (1988) waar-uit blijkt dat culturele factoren de belangrijkste bron van conflicten tussen leerlingen en leerkrachten vor-men wanneer de school de cultuur van de leerling be-stempelt als minderwaardig in plaats van als een cul-tuurvariant.

#### 2. Elke vorm van gedrag is tevens een vorm van com-municatie. Het is onmogelijk om je niét te gedragen. Het is dus eveneens onmogelijk om niét te communi-ceren.

Trekt men deze lijn verder door, dan kan men ook stellen dat het onmogelijk is om in een opvoedings-relatie niét aan opvoeding te doen. Het is immers even-zeer onmogelijk om geen wereldbeeld, geen mens-beeld, geen visie op het leven te hebben. En die visie deelt men automatisch mee in zijn gedragingen en dus in zijn communicatie. Het is eveneens totaal onmo-gelijk om géén relaties te hebben of om niét te beïn-



vloeden. In dit licht is de uitspraak van een leerkracht: "Ik ben op de eerste plaats overbrenger van leerstof. Ik heb niet gestudeerd voor opvoeder. Ik wil alleen maar lesgeven.", een absurditeit. In de manier waarop men voor de klas staat, in de houding tegenover de leerlingen toont men onvermijdelijk wat men van het leven vindt, geeft men een voorbeeld en voedt men dus op.

### **3. Elke communicatie speelt zich af op twee niveaus: inhoudelijk en relationeel.**

Het gaat hierbij niet eenvoudigweg om het onderscheid tussen wat iemand zegt en de manier waarop hij dat zegt (de toon, het volume, de mimiek,...). Ook wát iemand zegt kan volledig bepaald worden door zijn relatie tot de andere, waarbij de oppervlakkige inhoud van de boodschap in het niet vervalt. Zich bewust zijn van het aspect relaties kan een belangrijk hulpmiddel zijn voor leerkrachten. Wat leerlingen tentoonspreiden aan gedragingen - en dus aan communicatie - heeft immers vaak te maken met hun relatie ten opzichte van de leerkracht en de medeleerlingen. Zelfs een uitspraak of vraag over de leerstof kan dan gezien worden in het licht van hun betrekkingen tot die personen. Ook de opvatting "Ik ben hier om mijn leerplan af te werken en heb liefst zo weinig mogelijk te maken met jullie persoonlijkheden", komt op de leerlingen klaar en duidelijk over, ook al wordt die boodschap nooit in zoveel woorden uitgesproken.

### **4. Het relationele aspect van een communicatie moet steeds begrepen worden als een beschrijving van de relatie: "Zo zie ik jou" - "Zo zie ik mezelf" - "Zo denk ik dat jij mij ziet".**

Daarop kan de ander antwoorden met een bevestiging ("Zo zie ik het ook"), een verwerping ("Zo zie ik het niet"), of een negering. Het negeren van een boodschap - als geheel, of enkel wat het relationele aspect ervan betreft - wordt door de ander als erger ervaren dan een verwerping. Het komt neer op een ontkenning van zijn bestaan, hoewel het niet noodzakelijk opzettelijk gebeurt. Daarom valt het een leerkracht die alert is voor het relationele aspect dat aan bepaalde gedragingen ten grondslag ligt, gemakkelijker om hinderlijk gedrag correct te duiden. Hierdoor wordt het minder moeilijk om rustig te blijven als men geconfronteerd wordt met storend gedrag én kan men er meteen ook gepaster op reageren. Men gaat dan namelijk in op de werkelijke vraag of het werkelijk ap-pèl dat aan het gedrag ten grondslag ligt. Dit geldt des te meer naarmate men als leerkracht te maken heeft met leerlingen die weinig interesse betonen voor de leerstof. En het geldt zeker voor klassen met zogenaamde "moeilijke leerlingen" of leerlingen met "gedragsproblemen".

Dat leerkrachten zich ervan bewust zijn dat bepaalde vormen van communicatie een relationele boodschap bevatten, blijkt uit uitspraken als "Hij wil zich weer eens laten opvallen". De leerling die de aandacht vraagt, krijgt meestal zijn zin omdat de leerkracht zich verplicht voelt om op het storende gedrag te reageren. Uit de schrijvende Canadese documentaire "The

trouble with Evan", bleek onder meer dat probleemjongeren positieve aandacht natuurlijk heerlijk vinden, maar negatieve aandacht verkiezen boven helemaal geen aandacht. De leerling haalt dus zijn slag thuis, tot verdriet van de leerkracht die, vanuit een soort rechtvaardigheidsgevoel, die extra aandacht liever naar een zwakke, maar brave leerling zag gaan. De vraag is maar of dát dan weer rechtvaardig zou zijn tegenover de brave én goede leerlingen, die bijna nooit iets extra's krijgen.

### **5. Een andere interpretatie van de werkelijkheid: een kwestie van interpunctie.**

Deze vreemde stelling werpt een nieuw licht op de eindeloze conflicten tussen leerkrachten en leerlingen over "wie er is begonnen". Voor de leerkracht lijkt het geen twijfel dat de leerling zonder enige aanleiding gedragingen tentoonspreidde die niet door de beugel konden. Maar de leerling refereert naar zijn jarenlange carrière als "probleemleerling", waarbij hij meer dan eens, bij het begin van een nieuw schooljaar of zelfs op de eerste dag in een nieuwe school, geconfronteerd werd met een leerkracht die blijkbaar reeds van zijn hele dossier op de hoogte was en hem door een argwanende houding vanaf het begin geen kans gunde. Het komt er letterlijk op aan of je bereid bent om *een punt te zetten* en opnieuw te beginnen. Het grapje van de rat in het laboratorium maakt dit duidelijk. Zegt de rat, "Heb ik deze mens niet goed getraind? Telkens als ik op het hefboompje druk, geeft hij me voedsel!"

Het aspect van het "een punt willen zetten achter iets" om opnieuw te kunnen starten is één van de basisprincipes van het "Leerlingenbegeleidingsprogramma".

### **6. Relaties moeten niet gezien worden als lineair verloopend, via het mechanisme van oorzaak en gevolg, maar zijn circulair. Men gedraagt zich steeds op een wijze die het gedrag van de ander vooronderstelt.**

Met andere woorden bestaande relatievormen hebben de neiging om te verstarren, waardoor er een vicieuze cirkel ontstaat. B.v.: mensen die tijdens hun eerste contacten ruzie maken, zullen steeds meer ruzie maken, zodat ruzie een gewoonte wordt, ook al is er geen directe aanleiding meer toe. N. VETTENBURG beschrijft hoe jongeren uit de lagere sociale klassen, die op school niet goed meekunnen, minder voldoening vinden in de school en meer moeite hebben met de schooleisen. Hierdoor krijgen ze van hun leerkrachten het stigma van "domme en ongedisciplineerde leerling" toebedeeld. De leerlingen gaan zich naar dat stigma gedragen en worden dus steeds meer zo behandeld. Dit leidt tot een situatie met permanente conflicten en een steeds grotere stigmatisering.

De enige manier om deze cirkel te doorbreken is afstand te nemen van de relatie door erover te praten (metacommunicatie). Een leerkracht die het elke les opnieuw met dezelfde leerling aan de stok krijgt, zou b.v. kunnen zeggen: "Kijk eens, ik vind het echt niet prettig om elke les met jou ruzie te maken omdat ik



vind dat jij mij uitdaagt, terwijl jij vindt dat je niet meer misdoet dan de andere leerlingen. Misschien kun je eens een andere plaats kiezen in plaats van vlak voor m'n neus. Dan ben ik misschien minder geneigd om opmerkingen te maken en ga jij misschien minder agressief reageren."

Het praten *over* relaties is een belangrijk onderdeel van het "Leerlingenbegeleidingprogramma". Het weggeraken uit de vicieuze cirkel is de hoofdbedoeling ervan.

### **7. Taal geeft niet zozeer een werkelijkheid weer, maar scheidt er één.**

Via de "Leerlingenvolgkaart", die taal bevat die voor de "probleemleerling" totaal nieuw is - het betreft namelijk positieve taal! - scheidt de leerling een nieuw beeld van zichzelf *omdat* zijn leerkrachten dat doen. Als de leerling op het einde van de dag bekijkt hoezeer hij beschreven wordt in termen die hem totaal vreemd zijn, omdat ze betrekking hebben op "goede" leerlingen, ondergaat zijn wereldbeeld een ernstige schok. Hij wordt dan voor de keuze geplaatst (zie stelling 1) deze beschrijving van zichzelf af te doen als een leugen, óf zijn gedrag inderdaad bij deze beschrijving te doen aansluiten.

Volgens WATZLAWICK kan spontane verandering in iemands gedrag optreden indien nieuwe ervaringen niet meer in het vroegere wereldbeeld passen. Ook de leerkracht, die tot zijn verbazing geconfronteerd wordt met een "probleemleerling" die plotse-ling goed gedrag vertoont, zal moeten kiezen tussen de opvatting dat dit gedrag slechts huichelarij is of, indien oprecht, slechts van korte duur. Ofwel zal hij moeten besluiten dat hij zich in de leerling vergist heeft en dat die toch niet zo compleet verloren is als hij tevoren had gedacht.

## **EEN CONCREET VOORBEELD - EEN LEERLINGENBEGELEIDINGS-PROGRAMMA**

PMS-centra, die de plicht hebben een gepaste school te zoeken voor leerlingen die aan de deur worden gezet, worden het vaakst met hun neus gedrukt op de concrete moeilijkheden die een dergelijke maatregel met zich meebrengt. Het PMS-centrum van het Gemeenschapsonderwijs van Brasschaat zocht op een onconventionele manier een oplossing voor de problemen met moeilijke leerlingen in zijn werkgebied. Het centrum stelde zijn deuren open voor navormingsprojecten die rechtstreeks inspelen op de behoeften van leerkrachten die een opleiding wensen inzake leerlingenbegeleiding.

Het navormingsproject van de ARGO "De leerkracht als leerlingenbegeleider", dat vorig schooljaar van start ging, vond onderdak in dit PMS-centrum, dat een ruimte ter beschikking stelde om de deelnemers te ontvangen voor het programma-aanbod van elf verschillende onderwerpen. Het gevolg was dat vooral leer-

krachten binnen het werkgebied van het PMS-centrum van Brasschaat aan deze navorming deelnamen, waardoor hun scholen zich gesteund voelden. Anderzijds onderhield de directeur van het PMS-centrum nauwe contacten met de directies van deze scholen om tot een algemene strategie te komen met betrekking tot het omgaan met moeilijke leerlingen.

Tenslotte werd, onder impuls van Pedagogisch Adviseur van de ARGO, mevr. L. STROOBANTS, dit schooljaar een experimenteel project opgezet om te werken met leerlingen die door de leerkrachten als problematisch ervaren worden. In de praktijk betreft dit vaak jongeren die bovenaan het verlanglijstje prijken als "uit de school te verwijderen", meestal leerlingen uit het beroepsopleidingsonderwijs. Het is de bedoeling om met dit project een aanzet te geven om *tegelijktijd* de problemen van leerkrachten én moeilijke leerlingen op te lossen. Het heeft namelijk weinig zin een langdurige psychotherapie met probleemjongeren op te starten als de leerkrachten, die elke dag met hem in de klas moeten werken, ondertussen in de kou blijven staan.

In veel scholen worden lastige leerlingen gestraft met strafstudie of uitsluiting uit de lessen. Tijdens die uren moeten de leerlingen extra oefeningen maken, een opstel schrijven, hun schriften in orde brengen of een gedeelte van het schoolreglement overschrijven. Toch ligt het eigenlijk voor de hand om precies dan, nu men de probleemleerling apart heeft, zijn gedragsmoeilijkheden daadwerkelijk aan te pakken. Dat is het doel van het "Leerlingenbegeleidingprogramma".

### **WAT?**

Als een gunstige persoonlijkheidsontwikkeling omschreven kan worden als het vermogen om bevredigende relaties aan te gaan en te onderhouden, dan dienen twee vaardigheden - het vermogen om zich aan te passen en de bereidheid om zichzelf te ontwikkelen - evenwaardig aanwezig te zijn. Bij leerlingen met gedragsproblemen lijkt op het eerste gezicht het aanpassingsvermogen onvoldoende ontwikkeld te zijn. Het "Leerlingenbegeleidingprogramma" wil van twee opvoedingsstrategieën - ongewenst gedrag sanctioneren en gewenst gedrag aanmoedigen - tegelijkertijd gebruik maken door enerzijds de leerling gedurende korte tijd uit te sluiten van het normale klasgebeuren en hem anderzijds de mogelijkheid te bieden om gedrag te ontwikkelen dat uitnodigt tot goedkeuring door zijn omgeving.

In tegenstelling tot de gebruikelijke aanpak van het PMS-centrum om uitsluitend met de leerling te praten, hem aan het woord te laten, hem zijn verhaal te laten vertellen, begrip voor hem op te brengen en hem goede raad te geven, moet de leerling een aantal *oefeningen* doen. Is hij iemand die moeilijk kritiek kan verdragen, dan worden met hem een aantal situaties ingeoefend waarin hij leert om gepast op kritiek te reageren. Laat hij zich gemakkelijk meeslepen door vrienden, dan wordt er gewerkt aan het reageren op groepsdruk. Vindt hij het moeilijk om zich aan zijn goede voornemens te houden, dan worden technie-



ken ingeoeffend die iemand helpen om zijn doel te bereiken.

In de praktijk blijkt dat de meeste jongeren die storend gedrag vertonen op school, grotendeels dezelfde inzichten en vaardigheden missen. Kenmerkend zijn o.a.

- een laag zelfbeeld ("Ik ben een stuk crapule; dat zegt iedereen.")
- weinig zelfcontrole ("Zo ben ik nu eenmaal.")
- een fatalistische instelling ("Alles overkomt mij; ik kan er niets aan doen.")
- een beperkte vriendenkring (van gelijkgestemden)
- weinig sociale bindingen
- weinig vertrouwen in maatschappelijke instellingen
- een hekel aan "autoriteit".

Het "Leerlingenbegeleidingsprogramma" is daarom een standaardprogramma, dat aangepast kan worden aan de individuele noden. De oefeningen zijn erop gericht de zelfkennis te vergroten, het zelfwaardergevoel te versterken, probleemgedragingen precies te definiëren en alternatieven te ontwerpen, en de verantwoordelijkheid voor eigen keuzes te nemen. Een bewuste aanpassing van het eigen gedrag aan de normen van de school, kan ertoe leiden dat meer begrip wordt opgebracht voor autoriteiten als leerkrachten en schooldirectie. Ook wordt de mogelijkheid geopend om de vriendenkring uit te breiden omdat de aversie van de medeleerlingen tegenover hun "moeilijke" klasgenoten afneemt en de kloof tussen beide groepen minder groot wordt.

#### WIE?

Omdat de begeleider niet de functie opneemt van psycholoog of psychotherapeut, is het mogelijk dat leerkrachten of leden van het hulpopvoedend personeel deze taak op zich nemen. Ze is vergelijkbaar met het onderwijzen van "Leefsleutels" of andere opvoedingspakketten, afgezien van het feit dat er aan interventie gedaan wordt in plaats van aan preventie. De oefeningen zijn dus zeer concreet gericht op het oplossen van specifieke problemen over dié relatie met dié leerkracht en over dat probleem met dié directeur. Indien de begeleider een leerkracht is, zal meestal een beroep gedaan moeten worden op vrijwilligers. Ook een lid van het PMS-centrum zou deze taak op zich kunnen nemen. In elk geval moet de begeleider iemand zijn die het standpunt van de leerkrachten volkomen begrijpt en dus zeker niet met de leerling front vormt tegen de school!

#### HOE?

1. In de praktijk worden zelden meer dan drie dagen uitsluiting gegeven. De klasseraad beslist wanneer de begeleiding plaats zal vinden. Er kan gekozen worden voor één dag per week gedurende 3 weken, of voor 6 halve dagen gedurende 6 weken.

2. Bij voorkeur worden kleine groepjes van 'probleemleerlingen' bij elkaar gezet. Een leerling is zelden alleen in het vertonen van storend gedrag in de klas. In-

dien men hem zou scheiden van zijn kompanen zou hij door hen zwaar onder druk gezet worden om zijn vroeger gedrag te hervatten. Omgekeerd kunnen vrienden echter wel aangemoedigd worden om elkaar te steunen in hun nieuwe gedragingen. Ze zien niet graag één lid van het groepje uit de school verdwijnen en zullen dus hun best doen om bij elkaar te blijven.

3. De begeleider brengt aan deze leerlingen in de eerste plaats de boodschap over dat hij de vertegenwoordiger van de school is en dat de school ervoor gekozen heeft om hen niet alleen te straffen voor hun gedrag, maar ook om hen te helpen. Dit is uitermate belangrijk omdat het doel van de begeleiding is de leerlingen op een positieve manier tegenover de school te leren staan. Pas dan is fundamentele verandering mogelijk.

4. Als de leerlingen zich akkoord verklaren om het programma te volgen - ze hebben de mogelijkheid om voor een 'klassieke' uitsluiting te kiezen indien ze dat wensen -, wordt er een contract met hen getekend. Daarin verbinden ze zich ertoe om op tijd aanwezig te zijn op de voorziene dagen en geen informatie over elkaar door te geven aan buitenstaanders. De begeleider verbindt zich ertoe evenmin informatie door te spelen zonder de toestemming van de leerlingen. De leerlingen hebben het recht om niet te antwoorden op vragen, maar ze moeten wel alle oefeningen maken in hun werkboek. Ze hoeven dit werkboek niet te tonen -, het blijft hun persoonlijk bezit.

Indien de leerlingen in de loop van het programma niet zouden meewerken, wordt het contract als nietig beschouwd en keren de leerlingen terug naar de klassieke strafstudie. De vrees dat leerlingen het programma zouden gebruiken om helemaal niets te doen in plaats van straf te schrijven, blijkt echter ongegrond. In de praktijk snakken deze jongeren ernaar om zich van hun probleemgedrag los te maken en een 'gewone' leerling te zijn. Dat geldt des te meer als het programma door de school voorgesteld wordt als "een laatste kans"; bij mislukking volgt verwijdering uit de school.

5. Gelijktijdig met de start van het "Leerlingenbegeleidingsprogramma" wordt een "Leerlingenvolgkaart" ingevoerd. Het is een dagkaart die de leerlingen elke ochtend gaan ophalen in het leerlingensecretariaat en 's avonds weer binnenbrengen, bij voorkeur bij de directie. Elk lesuur presenteren ze de kaart aan hun leerkracht, die daarop *uitsluitend positieve gedragingen* noteert. Een lijst van positieve gedragingen is vooraf op de kaart ingevuld en de leerkracht hoeft niets meer te doen dan aan te kruisen of te paraferen welk gedrag inderdaad vertoond werd. Werden bepaalde gedragingen niet vertoond, dan blijven de betreffende vakjes blanco. Een leerling die 's avonds een volledig blanco kaart binnenbrengt, heeft die dag dus bijzonder slecht gepresteerd.

Dit is een omkering van de klassieke gedragskaart waarop de leerkracht voor zijn lesuur de negatieve gedragingen noteert. In dat geval betekent een blanco kaart dat de leerling goed gewerkt heeft. Het erken-



nen en bevestigen van positief gedrag werkt echter op leerlingen met probleemgedrag veel stimulerender dan het benoemen van negatief gedrag. Traditioneel geven leerkrachten meer opmerkingen aan leerlingen die zich negatief gedragen - niets zeggen, betekent dat het goed is. Leerlingen met probleemgedragingen zijn echter soms al zodanig gewend aan het feit dat ze veel opmerkingen krijgen, dat het zwijgen van de leerkrachten voor hen een straf zou betekenen. Door het verzamelen van zoveel mogelijk positieve opmerkingen, lopen ze niet het risico van aandachtsverlies, wat voor hen een ernstig nadeel van hun inspanningen zou betekenen.

Bovendien krijgen de leerlingen per dag een overzicht van wat de leerkrachten in hen *waarderen*. Dit is voor sommigen een buitengewoon nieuwe ervaring. Door het opsplitsen van "het gedrag" in kleine "deelgedragingen", wordt de indruk vermeden dat iemand in zijn totale persoonlijkheid veroordeeld wordt, een gevoel dat veel van deze 'probleemleerlingen' nochtans met zich meedragen. Door het verzamelen van goedgevulde dagkaarten, bouwt de leerling tevens een "positief dossier" op, een tegengewicht tegen het negatieve dossier dat zich meestal reeds in de school bevindt. Daarmee bewijst hij voor zichzelf en voor zijn leerkrachten iets wat niemand nog voor mogelijk gehouden had: dat het anders kan.

Uiteraard kunnen deze jongeren niet van de ene dag op de andere modelleren worden. Maar ze kunnen wél eindelijk eens dat schrift in orde brengen, en ze kunnen er ook aan denken om nu eens hun **teken-gerei** bij zich te hebben; ze kunnen zelfs proberen om voor de eerste keer geen ruzie te maken met de leerkracht van wie ze overtuigd zijn dat die hen niet kan luchten. En als de eerste vakjes op de kaart gevuld zijn, lijkt het al minder onmogelijk om er nog meer te laten vullen. En als het eerste compliment gegeven wordt, de eerste glimlach, de eerste aanmoediging, het eerste schouderklopje, dan kan de trein langzaam op gang komen en wordt de vicieuze cirkel van negatieve gedragingen - boze blikken - nog meer negatieve gedragingen - straffen - nóg meer negatieve gedragingen - enz., eindelijk doorbroken.

**Leerkrachten hebben die macht. Leerkrachten hebben de kracht om een negatieve cirkel, die soms al jaren aan de gang is, te doorbreken en te veranderen in een spiraal waardoor de leerling vrij wordt om zich goed te gedragen.** Tevoren zat hij immers gevangen in de dwanggedachte dat hij waardeloos was en dat daar niets aan kon veranderd worden.

Zonder de hulp van de leerkrachten is het 'Leerlingenbegeleidingsprogramma' gedoemd om te mislukken. De begeleider werkt slechts enkele uren met de leerlingen. De leerkrachten zien hen elke dag. Door te tonen dat ze de jongere niet in zijn totaliteit veroordelen, door elke kleine inspanning te erkennen en te bevestigen, geven ze hem de kans om te wennen aan nieuwe gedragingen, die meer voordelen bieden dan de oude. De dagkaarten vormen tevens het concrete materiaal waarmee de begeleider kan werken:

de triomf van de gevulde vakjes, de oorzaken van de blanco vakjes, de streefdoelen op korte termijn.

## OPMERKINGEN

1. Het is essentieel dat op de "Leerlingenvolgkaart" enkel positieve opmerkingen geformuleerd worden. Dit kan op verzet stuiten van sommige leerkrachten die daardoor het gevoel krijgen dat ze geen negatieve opmerkingen meer mogen formuleren, waardoor hen een belangrijk wapen uit handen wordt genomen. Het moet echter duidelijk zijn dat de "Leerlingenvolgkaart" naast en niet in de plaats van de gewone maatregelen komt die de leerkracht in zijn klas gebruikt. Het spreekt vanzelf dat deelname aan het "Leerlingenbegeleidingsprogramma" de leerling niet vrijstelt van de klassieke sancties die gelden voor alle leerlingen.

2. Men kan terecht stellen dat deze jongeren, van wie gezegd werd dat ze soms te kampen hebben met zeer ernstige problemen, behoefte hebben aan méér dan enkel een driedaags programma dat zich hoofdzakelijk concentreert op concrete gedragsveranderingen. Ook hier geldt de opmerking dat niets belet dat deze jongeren daarbuiten nog opgevangen worden door professionele hulpverleners. Voor de goede werking van de school is het echter noodzakelijk dat er zo snel mogelijk een werkbare oplossing uit de bus komt.

3. Sommige leerkrachten hebben principiële bezwaren tegen het feit dat leerlingen met problematisch gedrag hen beletten om hun aandacht gelijkmatig over alle leerlingen te verdelen. Ze hebben het gevoel dat de probleemleerlingen de tijd in beslag nemen die naar 'brave' maar zwakke leerlingen had moeten gaan. Dit probleem wordt door het toepassen van het "Leerlingenbegeleidingsprogramma" en de "Leerlingenvolgkaart" niet onmiddellijk opgelost. De probleemleerlingen blijven extra aandacht vragen, zij het dan in positieve zin. Er is veel geduld en tijd nodig om een probleemleerling te laten evolueren tot een 'goede' leerling. Bovendien moet men ervoor oppassen zijn eisen niet steeds hoger te stellen. Het is niet ondenkbaar dat een leerling die oorspronkelijk gestraft werd wegens agressief en baldadig gedrag, na verloop van tijd verweten wordt dat hij er apathisch bij zit en niet spontaan zijn hand opsteekt tijdens de les.

4. Een ander bezwaar is afkomstig van leerkrachten die vinden dat de probleemleerlingen in feite beloond worden voor hun negatieve gedragingen - ze worden niet "echt" gestraft, ze krijgen speciale aandacht en moeten op de koop toe nog eens extra in de watten gelegd worden met een "complimentenkaart". Daarentegen zijn er jongeren die evenveel of zelfs meer problemen hebben in hun thuissituatie, maar dat niet uiten in storend of agressief gedrag. Die krijgen echter niet die extra aandacht!

Dit belangrijke aandachtspunt roept de vraag op wat in feite "probleemgedrag" voor leerkrachten inhoudt? Is dat enkel een storende, brutale, agressieve, baldadige leerling? Of is dat ook een depressieve, schuwe,



teruggetrokken leerling die niettemin braaf zijn taken uitvoert? Worden voor de tweede categorie ook speciale klasseraden ingelegd? Liggen de leerkrachten er ook wel eens wakker van? Niets belet uiteraard dat met deze tweede groep jongeren ook een "Leerlingenbegeleidingsprogramma" wordt opgestart, aangepast aan hun behoeften.

Men kan zich trouwens afvragen of het terecht is dat de evenwichtige, gelukkige en goedstuderende jongeren in de klas de minste aandacht van iedereen krijgen. Niets belet echter dat elke leerkracht voor zijn les een eigen "complimentenkaart" opstelt die op het einde van het lesuur ingevuld wordt. Het zal de motivering van een aantal leerlingen zeker verhogen. Ook de klastitularis kan een dergelijk systeem invoeren voor zijn leerlingen. Het invullen van zinnige commentaren op de rapporten zal er zeker door vergemakkelijkt worden.

## BESLUIT

Hoe kan een concreet interventieprogramma zoals het bovenstaande "Leerlingenbegeleidingsprogramma" de weerbaarheid van leerkrachten en hun goed gevoel over zichzelf vergroten?

Het is een geweldige prestatie als leerkrachten erin slagen om van een 'probleemleerling' een 'gewone' leerling te maken. Als men zich de emotionele sfeer voor de geest roept tijdens de klasseraad waarop de verwijdering uit de school van de leerling geëist werd, en men ziet enkele maanden later dat de leerling zijn storend gedrag bijna volledig achterwege heeft gelaten, dan is dit iets waarop leerkrachten terecht trots mogen zijn. Zij zijn er immers in geslaagd om een jon-

gere, die dit probleemgedrag misschien al jaren vertoonde, een nieuwe start te geven. Daarmee zijn ze niet alleen zelf van de dagdagelijkse conflicten met die leerling verlost, maar geven ze de jongere in werkelijkheid nieuwe levenskansen. Indien de leerling uit de school verwijderd was, zou de situatie wellicht van kwaad naar erger evolueren.

Een leerkracht die zichzelf ervaart als wonderdoener, krijgt daardoor een extra pakketje energie, dat hem erdoor kan slepen op momenten dat het eens wat minder gaat. Een school die zich erop kan beroepen dat ze haar eigen problemen binnenshuis oplost, mag zich terecht 'leerlinggericht' noemen. Het is er misschien niet altijd zo gemakkelijk werken, maar men krijgt er wel meer voor terug dan enkel zijn maandwedde.

**Monique D'AES**

Navormingsproject

"De leerkracht als leerlingenbegeleider"

p.a. PMS-Centrum G.O.

Van Hemelrijcklei, 81

2930 Brasschaat

## Literatuur

- VETTENBURG N. Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid, K.U. Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 1988.
- WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D.: "De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie", Deventer, Van Loghum Slaterus, 1970.
- WATZLAWICK P.: "Wie weet is het ook anders. Over de techniek van de therapeutische communicatie", Deventer, Van Loghum Slaterus, 1978.



# LESGEVEN AAN FATIMA EN AHMED

## Werken met Marokkanen en Turken in het onderwijs

De onderwijspositie van migrantenleerlingen in Vlaanderen blijft, ondanks vele initiatieven op verschillende niveaus, over het algemeen vrij onzeker. Hun opleidingsniveau is bijvoorbeeld lager dan dat van de autochtonen. Een degelijke opleiding en goed onderwijs zijn nochtans belangrijke voorwaarden om zich voldoende weerbaar te kunnen opstellen in de maatschappij. Het is dus noodzakelijk om permanent te werken aan de verbetering van de onderwijssituatie van migrantenjongeren. Iemand die zich hier reeds jarenlang, binnen de Mechelse scholen, voor inzet, is Ali SALMI. Zelf van Marokkaanse origine, is hij thans coördinator van het 'Steunpunt Onderwijs' bij het 'Intercultureel Overleg Mechelen' (I.C.O.M.) en leerkracht-mentor aan een school van het secundair onderwijs in dezelfde stad. Daarnaast is hij, sinds 1995, ook raadslid van het Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Welzijn (O.C.M.W.) te Mechelen.

Vanuit zijn ervaringen binnen deze werkvelden schreef Ali SALMI een praktisch boek met veel bruikbare tips voor leerkrachten, directie, leerlingenbegeleiders.... namelijk 'Lesgeven aan Fatima en Ahmed. -Werken met Marokkanen en Turken in het onderwijs. Naar aanleiding van het verschijnen van dit boek had Katleen WALRAVENS een gesprek met hem. Hierbij wijst hij op een aantal verklaringen voor de huidige problemen en haalt hij een aantal factoren aan die de onderwijssituatie van migrantenleerlingen drastisch kunnen verbeteren. Hij pleit onder andere voor een betere communicatie en een beter inzicht in de thuissituatie en leefwereld van deze jongeren.

**KW: Wat is de bedoeling van het boek?**

AS: Het boek vertrekt vanuit de ervaring, die ik opgedaan heb op verschillende niveaus, dat leerkrachten niet altijd goed weten hoe ze migrantenleerlingen moeten benaderen. Hierdoor ontstaan misverstanden, conflicten en problemen waardoor één van mijn doelstellingen, namelijk de slaagkansen van de migrantenleerlingen verbeteren, niet kan gerealiseerd worden. Als je hieraan wil werken, moet je dan ook werken aan de manier waarop leerkrachten omgaan met migrantenleerlingen en omgekeerd. De relatie leerling-leerkracht is immers één van de belangrijkste aspecten binnen het onderwijs.

Het geheel van mijn activiteiten is dus uiteindelijk gericht op het verbeteren van de situatie van die groep leerlingen binnen het onderwijs. Dit boek wil hiertoe één bijdrage zijn, dit wil zeggen: werken aan de situatie van migrantenleerlingen via leerkrachten. Mijn boek wil leerkrachten en andere pedagogen meer vertrouwd maken met de specifieke situatie en leefwereld van deze leerlingen. Dit zal onvermijdelijk het inzicht van de leerkrachten doen toenemen en hen sterker maken.

**KW: Welke zijn volgens jou mogelijke oorzaken van misverstanden en problemen binnen het onderwijs?**

AS: Eigenlijk zie ik een veelheid van factoren, maar voornamelijk het feit dat deze groep van leerlingen een andere achtergrond heeft dan de westerse leerlingen, wat maakt dat leerkrachten niet vertrouwd zijn met die achtergrond. Zij kennen de thuissituatie en leefwereld van de migrantenjongeren onvoldoende. Maar juist door de onbekendheid met deze culturele verschillen, ontstaan communicatiestoornissen en groeien 'futiliteiten' uit tot iets immens groot. Van-

daar dat het vaak in het voordeel is van de leerkrachten om beter vertrouwd te raken met de eigenheid van deze leerlingen. Dat is eveneens de bedoeling van mijn boek. Er is bij leerkrachten, leerlingen en ouders nog steeds te weinig traditie met betrekking tot deze materie.

**KW: Kan je een aantal voorbeelden geven van die zogenaamde futiliteiten?**

AS: Neem nu als voorbeeld 'beleefdheid'. Leerkrachten hebben vaak problemen met het feit dat migrantenleerlingen niet beleefd zouden zijn. Maar volgens de normen van thuis zijn deze leerlingen wel beleefd in de klas, ook tegenover hun leerkrachten. Maar door een verschillende invulling van wat beleefd zijn is, ontstaan soms conflicten.

**KW: Hoe zouden migrantenleerlingen deze onbeleefdheid uiten?**

AS: Een typisch voorbeeld is het 'oogcontact'. Leerkrachten leren tijdens hun opleiding dat het hebben van oogcontact heel belangrijk is. Door de leerlingen aan te kijken, ontstaat er een bepaalde relatie. Beleefd zijn betekent dan ook dat de leerlingen hen moeten aankijken. Als een leerling de leerkracht niet aankijkt wil dit zeggen dat hij iets te verbergen heeft, of dat hij aan het liegen is, of dat hij onbeleefd is. De invulling van oogcontact bij migrantenleerlingen is echter anders, dikwijls omgekeerd. Beleefd zijn tegenover leerkrachten, betekent dat men die leerkracht niet mag aankijken, want iemand waar men respect voor heeft, een volwassene of een meerdere, mag men niet aankijken. Die persoon wél aankijken betekent dat je op hem of haar neerkijkt of dat hij of zij een gelijke is. Uit ervaring echter weet ik dat vanuit der-



gelijke misverstanden veel problemen en conflicten ontstaan: leerkrachten zeggen dat ze onbeleefd zijn, liegen of veel verbergen. Maar die leerlingen willen eigenlijk vriendelijk zijn en daar is men zich als leerkracht vaak niet van bewust. Op zich is dit dus een futiliteit, dikwijls met heel wat nare gevolgen.

**KW:** *Veel problemen ontstaan dus door die culturele verschillen, maar wat kan je als school doen, naar de ouders, toe opdat die verschillen overbrugd zouden kunnen worden?*

AS: Ik wil hierbij opmerken dat we binnen de problematiek van het werken aan de onderwijssituatie van de migrantenleerlingen te maken hebben met verschillende doelgroepen: de school (directie, leerkrachten en ander personeel), de ouders en de leerlingen. Ik vertrek vanuit het principe dat al deze betrokkenen vanuit hun eigen beginsituatie moeten benaderd worden. Dit boek vertrekt vanuit de praktijk en is gericht op de praktijk van de leerkrachten. Het werken aan de onderwijssituatie van de kinderen via de ouders is echter een heel andere manier van werken. Daarvoor is het boek niet geschreven.

Ik beperk mij dan ook tot het geven van een aantal tips naar leerkrachten toe met betrekking tot hoe ze ouders meer bij het onderwijsgebeuren kunnen betrekken. De benadering van deze ouders dient wel in overeenstemming te gebeuren met de beginsituatie en het referentiekader van deze ouders met betrekking tot het onderwijs. Ik wil uitdrukkelijk stellen dat deze ouders wel degelijk geïnteresseerd zijn. Het probleem is echter dat ze niet vertrouwd zijn met het onderwijsgebeuren en dat ze hiertoe de nodige vaardigheden missen. Dit wil zeggen dat naar ouders toe op een heel directe en persoonlijke manier moet gewerkt worden. Via gesprekken moeten ouders warm gemaakt worden en interesse krijgen voor onderwijs. Men kan ook hun achterstelling met betrekking tot onderwijs proberen weg te werken via een aantal initiatieven b.v. ouderavonden, moedergroepen,...

In eerste instantie is mijn boek echter gericht op het bijbrengen van inzicht in de thuissituatie en leefwereld van de migrantenleerlingen.

**KW:** *Moet dit ook niet binnen de lerarenopleiding mee opgenomen worden?*

AS: Inderdaad, een zwaar tekort binnen de lerarenopleiding is momenteel dat er geen of weinig aandacht uitgaat naar de aanwezigheid van die leerlingen binnen het onderwijs. Eigenlijk zouden de normaalscholen daar veel meer rekening mee moeten houden.

Het is immers belangrijk dat de lerarenopleiding evolueert, analoog aan de veranderingen die gebeuren binnen de samenleving. Zo is de huidige samenstelling van de scholen anders dan 30 jaar terug.

**KW:** *Wat moet volgens jou vooral bijgebracht worden binnen de lerarenopleiding?*

AS: Dat de gedachte 'een leerling is een leerling' niet altijd opgaat. Men kan echter wel spreken van subgroepen van leerlingen. Hierbij moet men vertrekken vanuit de *eigenheid* van die subgroepen en moet men oog hebben voor een aantal culturele en godsdienstige aspecten. Deze aspecten kunnen immers

een grote invloed hebben op iemands functioneren binnen de school. Als een bepaalde cultuur een dergelijke invloed heeft binnen de school, is het maar normaal dat men zich daar op afstemt. Als men hier geen rekening mee houdt, kan het zijn dat men veel investeert in deze groep van leerlingen binnen het onderwijs, maar met weinig rendement. Dat zou zonde zijn en bovendien contra-productief. Het is niet de bedoeling dat men een apartheidsregime moet gaan invoeren. Waar we nu mee te maken hebben, is eigenlijk een erfenis van de jaren '60 en '70. Bij de immigratie heeft men toen niets ondernomen met betrekking tot de participatie van die mensen binnen het onderwijs. De bedoeling van dit boek is dan ook die erfenis beter te kunnen dragen, zodanig dat op termijn, als men daar wat meer mee vertrouwd is, een aparte benadering niet meer nodig zal zijn.

**KW:** *Eigenlijk moet er dus een volledige mentaliteitsverandering doorgevoerd worden?*

AS: Dit gaat nu over onderwijs, maar ik haal ook aan dat niet alleen onderwijs belangrijk is. Een aantal andere sectoren binnen de maatschappij b.v. huisvesting en tewerkstelling, hebben ook onrechtstreeks invloed op het onderwijs.

Doorheen de jaren zijn er *samenlevingsproblemen* ontstaan die ook hun invloed hebben op het schools functioneren. Men is deze problemen echter gaan herleiden tot een wij-zij filosofie en dit is totaal verkeerd. Het heeft niets te maken met wij de 'Belgen' tegenover zij de 'migranten' of wij de 'migranten' tegenover zij de 'Belgen' maar vooral met de sociale klassen die er bestaan: ook bij de Belgen zijn er mensen die zware problemen hebben en die het niet goed hebben. Omgekeerd zijn er ook bij de migranten die geen problemen hebben. Men mag dit alles dus niet gaan herleiden tot nationaliteiten of culturele groepen. Maar door een aantal economische, politieke en sociologische factoren, leeft de teneur dat het te maken heeft met 'wij' tegenover 'zij' of met de herkomst.

Ook hiernaar refereer ik in mijn boek, maar dit vormt zeker niet de hoofdbrok. Toch mag men hier de ogen niet voor sluiten, het ene heeft invloed op het andere.

**KW:** *Ik zou nog even willen terugkomen op die culturele verschillen: 'eer en schande' staan centraal binnen de Islamitische cultuur, maar leerkrachten hebben daar geen weet van of kunnen zich daar geen beeld van vormen. Kan je dit wat beter omschrijven, of een aantal voorbeelden geven?*

AS: Zeker, want deze twee termen zijn determinerend voor heel wat zaken die te maken hebben met onderwijs en uiteindelijk heeft het ook te maken met hoe iemand functioneert binnen een bepaalde maatschappij. We hebben het hier over de ik- naast de wij-cultuur. Bij een ik-cultuur (overwegend westerse cultuur) kan men zelf bepalen hoe men leeft, hoe men zich kleedt, hoe men praat, wat men doet of niet doet, ... Men moet eigenlijk naar weinig omzien. Bij een wij-cultuur (overwegend Islamitische cultuur) echter gaat de groep eigenlijk de spelregels bepalen. Iemand die deel uitmaakt van een wij-cultuur is zich voortdurend bewust van de groep waartoe hij behoort. En alles wat hij doet of niet doet, wordt opgevolgd door die groep.



Dit is de befaamde *sociale controle*: de druk van de groep is enorm sterk. Vandaar dat in een wij-cultuur, het al dan niet uitvoeren van bepaalde activiteiten, vooral te maken heeft met: hoe zal dit worden ontvaard bij die groep?

Een concreet voorbeeld: vroeger (vooral in de jaren '80 en begin jaren '90) moesten er relatief veel meisjes van 16-17 jaar thuis blijven van school. In België bestaat er echter een leerplicht. Wanneer men de ouders hiermee confronteerde, vertelden ze vaak dat ze er persoonlijk niets op tegen hadden dat hun dochter naar school ging. Maar in de buurt kwam de vader hiermee tot schande omdat de ouders verantwoordelijk zijn voor de opvoeding van de kinderen. Een dochter hoorde thuis te blijven. Dus persoonlijk had hij er niets op tegen, maar zijn groep had dat niet graag. Gelukkig is deze situatie nu verbeterd en gaan meisjes de laatste jaren meer naar school. Toch is het een voorbeeld van hoe die 'eer en schande' een belangrijke rol kunnen spelen binnen het onderwijs.

**KW:** *Als de meisjes dan wel naar school gaan, kunnen ze tot schande komen door samen met jongens te gaan zwemmen.*

AS: De ouders hebben niets tegen het zwemmen op zich. Maar hun religieuze overtuiging bepaalt dat er een strikte scheiding moet zijn tussen de geslachten. Dit betekent dat jongens en meisjes best apart gaan zwemmen. Als dit kan gebeuren, dan is er geen enkel probleem en zullen zij hun dochter ook niet verbieden om mee te gaan zwemmen. Vandaar dat men zich bewust moet zijn van deze 'eer en schande' en dat men er rekening mee dient te houden.

**KW:** *We hadden het over die sterke sociale controle. Toch zien we een aantal migrantenjongeren die precies 'losgeslagen' zijn, waar niemand nog vat op heeft. Hoe is dat dan te verklaren binnen die sterke sociale controle?*

AS: We zijn nu in de jaren '90, er zijn veel eerste generatie migranten. Dit wil zeggen, Turken of Marokkanen, die ofwel op pensioen zijn of naar hun pensioen toe gaan. Dit zijn vaak mensen die het zwaar hebben gehad, zowel in hun eigen land, voor ze naar hier kwamen, als bij hun immigratie naar Vlaanderen of Nederland. Ze kwamen in een nieuw land toe en leefden hier jaren in eenzaamheid, zonder vrouw en kinderen. Bovendien hebben ze zware arbeid geleverd in de mijnen of de fabrieken. Dit alles heeft een zware tol geëist van die mensen. In de groep van de eerste generaties merken we dan ook dat veel mensen afgeleefd zijn. Ze hebben veel meegemaakt, zijn heel moe en hebben het bijna opgegeven. Ze kunnen het ook niet meer opbrengen om hun kinderen te begeleiden of op te volgen. Daarnaast hebben we de echte probleemgezinnen (gebroken gezinnen, gescheiden families,...), net zoals die bestaan bij Vlamingen en Nederlanders.

**KW:** *Worden die gezinnen dan door de familie in de steek gelaten of kunnen die wel nog ergens terecht?*

AS: Het probleem is dat de meeste van de gezinnen hier allemaal problemen hebben, de ene al wat meer dan de andere.

Het opvangnet in de thuislanden, Marokko en Turkije, is echter weggefallen. In de thuislanden hebben

we namelijk te maken met grootfamilies: de grootouders, de zonen, de vrouwen, de kleinkinderen,... leven samen. De grootouders hebben hier duidelijk de touwtjes in handen en bepalen hoe het er aan toe gaat, ook met betrekking tot de opvoeding van de kleinkinderen. Bij de immigratie valt deze steun echter weg. Daarnaast hebben veel van die ouders het zwaar gehad met betrekking tot de taal, hun labiele verblijfszekerheid, huisvesting, tewerkstelling, heimwee,... Dit maakt dat die mensen eigenlijk *andere prioriteiten* hebben, namelijk zorgen voor wat stabiliteit in het gezin, goede huisvesting, een inkomen, zorgen dat men ooit kan terugkeren,... Daar zijn zij eigenlijk mee bezig, en niet zozeer met opvoeding, opleiding, school,... Vandaar dat het belangrijk is om ook op deze sectoren in te werken.

**KW:** *Het is dan ook van hieruit te verklaren dat scholen soms geconfronteerd worden met het feit dat de ouders hun kinderen van school thuis houden b.v. om officiële zaken voor hen te gaan regelen.*

AS: Dit wordt vaak niet begrepen. Maar we mogen niet vergeten dat deze mensen met veel documenten in orde moeten zijn. Om die te kunnen verzamelen moet men bij verschillende instanties aankloppen én de taal kennen. Wie moet dat doen? Iemand van de kinderen. Op dat moment is dat dus een absolute prioriteit. Want als hun verblijf hier niet meer verzekerd is, dan vervalt ook het werken, de huisvesting, de school,...

Scholen reageren dan vaak vanuit een onwetendheid. Natuurlijk dient de school heel duidelijk de ouders te informeren over b.v. de leerplicht en het belang van onderwijs. Vandaar mijn pleidooi voor een betere communicatie. Hierdoor zouden veel problemen kunnen vermeden worden.

**KW:** *Een ander probleem, waar je ook in je boek regelmatig naar refereert, is het probleem van vrouwelijke leerkrachten, die heel vaak gezagsproblemen hebben met jongens. Van waaruit ontstaan die problemen en hoe kan je hieraan tegemoet komen als leerkracht?*

AS: Naast de bovenvermelde activiteiten (*n.v.d.r.: zie inleiding*) geef ik ook vormingen aan leerkrachten of toekomstige leerkrachten. Uit deze vormingssessies heb ik veel geleerd uit de vragen die leven bij leerkrachten.

Eén van de meest gestelde vragen heeft te maken met de relatie tussen vrouwelijke leerkrachten en Turkse of Marokkaanse jongens als leerlingen. Mijn standpunt hierbij is: het heeft niet te maken met de leerling zelf, maar het heeft vooral te maken met de *opstelling van de leerkracht*. Eén van mijn tips doorheen het boek is: zorg voor voldoende discipline in de klas. Deze leerlingen missen immers (door hun specifieke situatie) een kader waarbinnen ze kunnen functioneren. Zij hebben dus veel structuur, duidelijkheid en discipline nodig,... Vrouwelijke leerkrachten vertrekken echter naar die klas met veel twijfels en vragen met betrekking tot Turkse en Marokkaanse jongens. Ze denken op voorhand dat ze problemen gaan hebben en dat wordt bevestigd. Ze stellen zich veel te onzeker op. Vandaar dat ik zeg dat het vooral iets psychologisch is: ze moeten zich zelfzeker opstellen en vooral veel structuur aanbieden aan deze jongens.



Ik zeg niet dat er geen problemen zijn, maar na verloop van tijd gaan die problemen een eigen leven leiden, er wordt over verteld en geschreven. Door al deze voedingsbodems gaan zeker nieuwe en onervaren leerkrachten denken dat ze het moeilijk gaan hebben.

**KW:** *Je hecht eveneens enorm veel belang aan de relatie leerling-leerkracht. Leerkrachten moeten proberen het vertrouwen van die jongeren te winnen.*

AS: Dit is inderdaad heel belangrijk en veel leerkrachten beseffen eigenlijk niet welke invloed ze hebben op deze leerlingen. Dikwijls is de leerkracht de enige waar de leerlingen naar toe kunnen gaan en die ze in vertrouwen kunnen nemen. Een leerkracht heeft voor die groepen van leerlingen nog steeds veel aanzien (wat intussen wel veel verminderd is bij de autochtone bevolking). Dus kan hij of zij veel gedaan krijgen van die leerlingen. Dit betekent wel dat er een vertrouwensrelatie moet zijn tussen de leerkracht en de leerling. Deze kan b.v. tot stand komen door een juist inzicht te hebben *in de communicatie* met migrantenleerlingen, door tijd te maken voor die leerlingen,... Communicatieproblemen ontstaan echter door een aantal zaken die niet goed begrepen worden. Vandaar dat het belangrijk is om af te tasten of een bepaalde boodschap wel juist is overgekomen.

Binnen een slechte relatie gaat men elkaar zien als tegenstanders. Men mag niet vergeten dat deze leerlingen ook 'eer en schande' kennen. Dan zal men kiezen voor de eer en dingen doen die men eigenlijk niet wil doen: katekwaad uithalen, revolteren, tegenwerken,... Men wil het gezicht redden ten aanzien van de groep. De klas bepaalt op dat moment het functioneren van die leerling, hij mag niet afgaan ten aanzien van de klas.

**KW:** *Stel dat je het als leerkracht moeilijk hebt met een migrantenleerling en je vindt dat je de ouders moet inlichten. Hoe pak je dat het beste aan om die informatie naar thuis over te brengen?*

AS: Ook hier blijft het toch belangrijk om vooral het vertrouwen te hebben van de betrokken leerling.

Natuurlijk zijn de ouders verantwoordelijk, maar door hun specifieke situatie, gaan zij een aantal zaken toch niet goed begrijpen. Vandaar dat ik wat terughoudend ben om alles wat er gebeurt met een bepaalde leerling thuis te gaan vertellen. Dit heeft te maken met de leefwereld van de ouders en hun onbekendheid met het onderwijs.

Stel een Marokkaans meisje dat spijbelt en op school heeft gevochten. De school vindt dat ze de ouders moet inlichten en verwacht dat hierdoor verbetering komt in de houding van het meisje. Het is echter mogelijk dat dit een omgekeerd effect heeft. Want de ouders worden op de hoogte gebracht van een bepaalde negatieve houding binnen de school, dus hun dochter brengt hun familie tot schande. Hierdoor kunnen er thuis ernstige problemen ontstaan, waardoor bij het meisje geen verbetering met betrekking tot de houding en motivatie voor de school zal tot stand komen. Daarom is het belangrijk om de leerlingen te wijzen op hun *verantwoordelijkheden* en de regels van de school. Hierdoor kan je werken aan een betere relatie met die betrokken leerling en kan die leerling zich

bewijzen. Het probleem is juist dat deze jongeren zowel thuis als op school eigenlijk op weinig begrip kunnen rekenen. Zij vallen eigenlijk overal uit de boot.

**KW:** *Dus als je het hebt over het betrekken van ouders bij het schoolgebeuren, heeft dat eerder te maken met informatieverstrekking over de school, de schoolwerking, het schoolsysteem,... en niet zozeer met het inlichten van ouders als er al problemen zijn.*

AS: De ouders mogen uiteraard niet uitgesloten worden. Men dient evenwel te beseffen dat een negatief contact tussen ouders en school de samenwerking op langere termijn hypothekeert. Mijn einddoelstelling is eveneens: een goede relatie tussen school en ouders. Ik vertrek echter vanuit de beginsituatie van de school én de ouders. Ouders weten weinig af van scholen en hebben dus geen referentiekader waarop ze kunnen terugvallen. Door negatieve berichten door te spelen zal er geen positieve relatie tot stand komen. Integendeel: er ontstaat eerder een grotere afkeer ten opzichte van de scholen. Kijk maar naar de kansarme Belgen, die staan ook negatief ten opzichte van de school. Mijn standpunt is dat het werken aan de relatie school-ouders een proces is dat bestaat uit verschillende fasen. Men moet deze fasen wel chronologisch doorlopen zonder er één over te slaan. Het is beter de mensen eerst te informeren over de school, een agenda, het schoolreglement, een aantal tuchtmaatregelen,... Zo kan men ze weerbaarder maken, zodanig dat ze zelf de stap naar de school zetten. Het is een kwestie van te investeren in de toekomst. Dit houdt uiteraard in dat men soms 'weinig' kan doen in bepaalde situaties. De vraag is dan ook wat men wenst: ziet men onmiddellijke oplossingen met dikwijls negatieve gevolgen of kiest men voor *een permanente samenwerking* binnen afzienbare tijd?

**KW:** *Ouders kunnen het best geïnformeerd worden door middel van aparte oudercontacten en moedergroepen. Is dit niet enorm belastend voor de scholen? Scholen moeten al zoveel taken op zich nemen. Wordt er niet te veel gevraagd?*

AS: Schoolpersoneel wordt inderdaad fel overvraagd. De school dient dus keuzes te maken. Ouderavonden en moedergroepen zijn geen doelen op zich. Deze activiteiten zijn (tijdelijke) middelen om een bepaalde situatie te overbruggen. Als blijkt dat migranten niet veel afweten van de school, dan dient de school tijdelijk te investeren in informatieverstrekking en ouderparticipatie. Anders moet je niet klagen over het feit dat er geen reactie komt op nota's in de agenda. Als de ouders dat niet kennen, is dat vrij logisch. Vandaar: een tijdelijke investering, waar de school op langere termijn voordeel aan heeft. De kosten-baten analyse valt in het voordeel van de school, de ouders én de leerlingen uit. Als men de relatie school-ouders kan verbeteren, worden de leerlingen immers beter opgevolgd thuis en op school. Daarnaast komen bij deze contacten de twee opvoedingsmilieus in aanraking met elkaar en kunnen er ervaringen uitgewisseld worden, waardoor ze meer op elkaar kunnen afgestemd raken. Dat is één van de nevendoelestellingen van die initiatieven.



**KW: Scholen moeten ook kunnen omgaan met racisme en moeten rond racisme werken. Hoe werk je hieraan als school?**

AS: We komen weeral 30 jaar te laat. Uiteindelijk wordt het functioneren van die leerlingen ook bepaald door het zich al dan niet *aanvaard voelen*. Dat heeft te maken met gevoelens. Men kan dat als goedbedoelende Belg echt niet begrijpen, men moet dat ervaren hebben. Veel leerkrachten beseffen niet wat het betekent om ergens niet te mogen bijhoren. Want in eerste instantie zijn het jongeren en in tweede instantie zijn ze 'Turk of Marokkaan'. Ze zijn herkenbaar op straat, ze dragen een etiket mee: dé 'Marokkaan', dé 'Turk'. Vooroordelen, discriminatie en racisme bestaan nu éénmaal en we mogen dit niet negeren. Zo kan men veel geld en energie vrijmaken (b.v. extra leerkrachten, ontmoetingsmomenten organiseren,...). Als men daarnaast de ogen sluit voor hoe deze leerlingen zich voelen en hoe zij worden bejegend door bepaalde leerkrachten en medeleerlingen, dan zijn die middelen zonder rendement. Als men daar geen oog voor heeft, heb je leerlingen die echt kwaliteiten hebben, maar die gewoon verloren zijn voor het onderwijs en de toekomst. Vandaar dat de school, de directie, de inrichtende macht, hier een grote verantwoordelijkheid heeft. Zij moeten dan ook kleur *bekennen*: wij zijn ertegen. Spreek duidelijke taal zodanig dat die leerlingen zich daar goed en veilig kunnen voelen.

**KW: Hoe reageer je als leerkracht het beste op racistische uitspraken binnen de klasgroep?**

AS: Men moet dit vooral doen op een pedagogische manier: men kan geen racisme toelaten op school en daar moet men voor uit komen. Maar dat wil niet zeggen dat men het andere uiterste moet gaan propageren. Men moet de kerk in het midden houden en duidelijk zeggen waar het op aan komt.

Je mag niet vergeten dat de migrantenleerlingen veel eerbied en waardering hebben voor de leerkrachten. Maar ook bij Belgen bestaat er toch nog zo iets van 'als de leerkracht het gezegd heeft, is het bijna wet'. Als de leerkracht bepaalde zaken uit de krant gaat bevestigen en ondersteunen, is dat voor sommige leerlingen het bewijs. Dus moet men zich ten aanzien van de beide groepen bewust zijn van de invloed die men als leerkracht heeft. Dit betekent dat de leerkracht op een neutrale wijze democratisch en objectief dient te zijn.

**KW: Anderzijds kunnen we toch wel stellen dat migrantenleerlingen zich vaak geïsoleerd voelen.**

AS: Dat heeft ook weer te maken met hun positie. Je mag niet onderschatten wat dat betekent als migrant hier opgroeien. Men heeft daar niet voor gekozen, maar na verloop van tijd komt dat over als iets slechts, iets negatiefs. Vandaar dat sommige jongeren dat proberen te verdoezelen door b.v. Marokkaanse vrienden te negeren. Ze voelen zich inderdaad vlug geïsoleerd, maar dat heeft te maken met hun specifieke situatie. Niet enkel op school, maar ook op straat, in de bibliotheek, op café: altijd hebben ze het gevoel dat ze niet welkom zijn, dat ze teveel zijn.

Dit alles in een periode waarbij zij, als jongeren volop op zoek zijn naar hun eigen identiteit. Daar is elke

jongere mee bezig, maar bij hen komt daar een extra dimensie bij: ben ik nu een Turk of een Marokkaan of een Belg of beide? Bovendien krijgen ze weinig steun, want steun betekent begrip hebben. Vandaar omschrijf ik ze als 'lotgenoten die bondgenoten worden', want het zijn hun lotgenoten hun vrienden die hen het best begrijpen. Zij weten wat het is om constant uit de boot te vallen.

Daarom hecht ik ook zoveel belang aan de communicatie tussen leerling en leerkracht. Door verkeerde uitspraken kunnen zij denken dat je racist bent. Als leerlingen komen klagen gaat het ofwel om echt racisme ofwel om vermeend racisme. Dat heeft te maken met bepaalde uitspraken of het krijgen van straf. Maar als je dan doorvraagt dan blijkt vaak dat een Belg die straf ook zou gekregen hebben: dus geen discriminatie. Zo kan je de jongeren confronteren met hun gedachten en gevoelens.

**KW: Welke zijn de belangrijkste tips die je naar leerkrachten toe zou willen meegeven?**

AS: Als leerkracht kies je voor een bepaalde job: dat betekent dat je een warm hart moet hebben voor jonge mensen, dat je moet kunnen omgaan met jongeren. Ik ben niet iemand die zegt dat migranten een bevoorrechte positie moeten krijgen of dat bepaalde zaken door de vingers moeten gezien worden. Dat kan de lezer in het boek zeker terugvinden. Maar vanuit hun situatie betekent dat wel dat zij anders, gericht, moeten aangepakt worden. Bij bepaalde conflict-situaties is het b.v. beter om de leerlingen even apart te nemen. Zeg ook *duidelijk* wat je verwacht of wat je denkt, maar zeg dat niet in de klas, anders komt het aspect van eer en schande weer tot uiting. In een individueel gesprek komt dit veel minder tot uiting. Respecteer de leerlingen en maak tijd voor hen en laat ze echt voelen dat ze er mogen bij horen. Geef respect, dan krijg je respect.

**Katleen WALRAVENS**  
Leerlingenbegeleiding  
BSO-afdeling  
Coloma-Instituut  
Tervuursesteenweg 2  
2800 Mechelen

#### NOTEN

- SALMI, A. Migranten Overleg Mechelen. Steunpunt Onderwijs, *Welwijs*, 1993, 4. p. 15-17.
- SALMI, A. Non-discriminatiebeleid of toch een discriminatiebeleid?, *Welwijs*, 1995, 6, p. 25-27.



# KUNNEN 12- TOT 14-JARIGEN VERGADEREN?

Sinds een aantal jaren doet de Koning Boudewijnstichting onder de titel 'Jouw school is onze school' een aanbod naar de scholen dat kadert in de democratisering van het onderwijs. Het is een project dat met name een sensibilisering van een nog niet of reeds latent aanwezige democratische schoolcultuur teweeg wil brengen.

## Context

Een basisgedachte van die democratisering is dat alle participanten aan het onderwijsgebeuren met elkaar over allerhande zaken in overleg kunnen treden. Wat betreft de school betekent dat niet alleen dat de directie in een goede overlegstructuur met overheid en inrichtende macht is betrokken maar dat de informatie die dat overleg oplevert alle participanten in het schoolgebeuren bereikt en de werking van overlegstructuren binnen de school bevordert.

Overleg in allerlei vormen binnen de schoolstructuur is zo belangrijk omdat het zwaartepunt 'kennisoverdracht' in toenemende mate haar plaats moet delen met een steeds meer omvattende taak van de school: opvoeden in sociale vaardigheden. Die laatste taak, die steeds meer als een kerntaak wordt gezien, vraagt om een interactieve, dialogerende, sociaal vaardige benadering van de leerling door leerkrachten, opvoedend personeel, secretariaat, directie... Ongemerkt maar gestadig brengt dat een niet onbelangrijke accentverschuiving in de doelstelling van de school teweeg. Dat levert spanningen op omdat de schoolcultuur overwegend nog niet rijp is en leerkrachten nog niet toegerust of opgeleid zijn om met een dergelijke omschakeling professioneel om te gaan.

'Kennisoverdracht' vraagt om een geheel ander, eerder cognitief en rationeel gestuurd, controle- en begeleidingssysteem dan 'opvoeden tot sociaal vaardige burgers'. Een opvoedende taak vraagt om een normatief en expressief interactief begeleidingssysteem. Niet iedereen binnen een schoolstructuur kan dat zomaar. Dat vraagt om mentaliteitsveranderingen, nl. wat betreft opvattingen rond orde en tucht, rond gehoorzaamheid, rond vormgeven van mondigheid,...

## De Koning Boudewijnstichting

Op basis van een enquête onder jongeren in het kader van de 40-60 viering van koning Boudewijn en op grond van een uitgebreid onderzoek op 25 scholen naar de 'democratische schoolcultuur' is een uitgebreid project opgestart door de Koning Boudewijnstichting onder de titel 'Jouw school is onze school'. Naar het schooljaar '96/'97 gaat het zijn derde seizoen in.

Het aanbod omvat:

- spraakwater*: een hele dag voor groepen van maximaal 80 vierde- en vijfdejaars. Begeleid met een intake- en follow-up gesprek wordt er die dag met theaterlijke middelen gewerkt rond mondigheid en inspraak;
- gespreksvaardigheden*: drie halve dagen werken met bestaande leerlingenraden aan basisvaardigheden om efficiënt te kunnen vergaderen;

- impulsweekend*: directies en leerlingen van scholen die iets willen opzetten rond leerlingenparticipatie met elkaar in contact brengen en laten werken rond het thema 'democratisering van de schoolcultuur'.

## Middenscholen

Sinds twee schooljaren heeft de Middenschool G.O. van Maaseik enige ervaring met een leerlingenraad. Na enkele rondetafelgesprekken van personeelsleden, leerkrachten, opvoedsters en directie, ontstond de behoefte om meer in gesprek te komen met de leerlingen en hen op meerdere domeinen ernstiger te nemen zodat hun schoolbetrokkenheid zou vergroten.

Ondanks het feit dat de Koning Boudewijnstichting de scholen een uitgebreid vormingsprogramma biedt rond leerlingenparticipatie, geldt dat aanbod niet voor middenscholen. Toch kunnen de ideeën die in de brochure 'Jouw school is onze school' vermeld staan in aangepaste vorm gebruikt worden voor leerlingen van het eerste en tweede leerjaar van het middelbaar onderwijs.

Op vraag van een aantal directies van middenscholen en in overleg met de heer Jan BLONDEEL, projectleider van de Koning Boudewijnstichting voor het vormingsaanbod 'Jouw school is onze school', is er een aangepaste versie van *Gespreksvaardigheden* uitgewerkt voor leerlingenraden van drie middenscholen. Perspectief vzw heeft op twee middenscholen, nl. Middenschool G.O. van Maaseik en Middenschool Heilig Hart te Bree dit vormingsaanbod mogen begeleiden.

Veel gehoorde reacties van leerlingen waren:

*We hebben onbevreesd met elkaar kunnen spreken; de tussenkomsten gebeurden spontaan; de lesgeefsters hadden veel geduld en wezen ons op het positieve en hoe we een aantal uitspraken anders moesten verwoorden...*

*Als leerlingen van de Middenschool van Maaseik zijn we blij dat we via de Koning Boudewijnstichting de kans hebben gekregen om via de lessen tijdens die drie halve dagen beter te leren werken in de leerlingenraad.*

*We hebben ondervonden dat onze directeur ook kan luisteren als het erop aankomt en dat er tijdens de laatste sessie interesse was van enkele leerkrachten en een opvoedster die spontaan meewerkten.*

*Door zo een vorming hebben we meer kansen gekregen om als leerlingen beter aan bod te komen op onze school en hopelijk krijgen we een vervolg van deze sessie.*



Voor de laatste sessie hadden de leerlingen samen de agenda opgesteld om die met de directeur en enkele leerkrachten af te handelen. Een greep uit de tien agendapunten geeft een indruk van wat er op dat ogenblik bij leerlingen leefde:

- het gebruik van walkman op eigen risico;
- een afscheidsfeest voor de tweedejaars;
- hoe het contact met de leerkrachten bevorderen;
- leren werken met computers;
- hoe een sportdag organiseren;
- andere vormen van straf.

We hebben het als een voorrecht beschouwd dat we de kans kregen om via de Koning Boudewijnstichting ondersteund te worden in het bevorderen van leerlingenparticipatie in een middenschool.

Naar de toekomst lijkt het mij essentieel dat naast de leerlingen ook de leerkrachten en andere geïnteresseerde personeelsleden van de vormingskansen mogen genieten die de leerlingenbetrokkenheid bevorderen.

Niet alle leerkrachten van een school vinden het een vanzelfsprekendheid dat leerlingen hun zegje mogen hebben op school. Juist daardoor vergeten zij dat een leefbaar klimaat niet alleen bepaald mag worden door een directie en personeelsleden, maar onderschatten

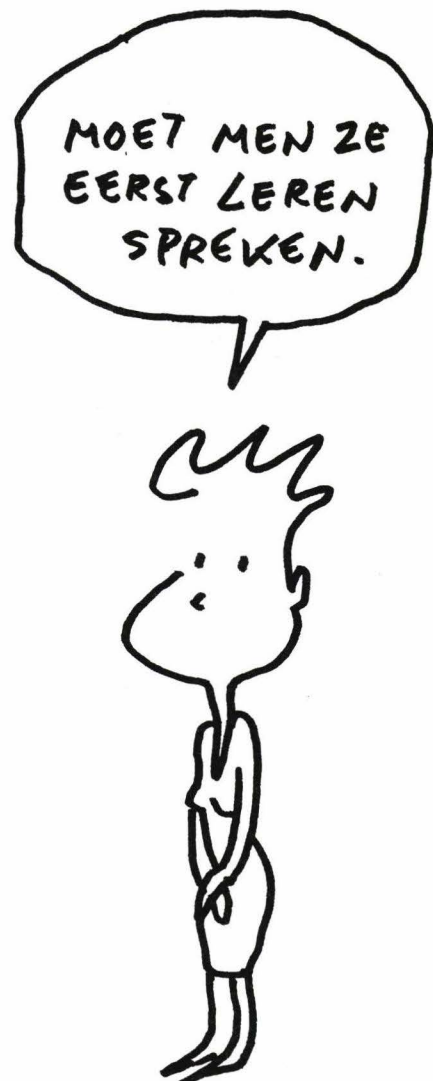
zij de waardevolle jonge en hedendaagse ideeën die leerlingen hun school kunnen bijbrengen.

Een concreet voorbeeld van een dergelijke bijdrage wordt geïllustreerd door het volgende. In de Middenschool Heilig Hart te Bree lieten we leerlingen vergaderen rond het thema pesten.

In het intakegesprek hadden leerlingen gemeld dat het een groot probleem was en dat de directrice wilde dat er aandacht aan besteed werd in samenwerking met leerlingen en leerkrachten.

De eerste stap was in vier groepjes van vijf leerlingen een vergadering voorbereiden rond het thema pesten: wat kunnen de leerlingen aan de school adviseren inzake pestproblemen? In de vier groepjes werden eerst de adviezen geïnventariseerd. In eerste instantie was het voor de leerlingen heel moeilijk om vat te krijgen op het thema. Maar nadat ze door de participerende leerkrachten op een denkspoor waren gezet kwamen hun ideeën los.

Vier vertegenwoordigers, bijgestaan door hun groep, werden voor deze opdracht 'adviseurs' van de school. De volgende adviezen werden geformuleerd en doorgegeven aan de directie:





- leerkrachten moeten soms ook gestraft kunnen worden vanwege ongelijkwaardige of onrechtvaardige behandeling van leerlingen;
- leerkrachten moeten meer ingrijpen;
- pestsituaties verergeren wanneer leerlingen daarmee naar directie of leerkrachten toe stappen;
- er moeten jaarlijks campagnes tegen pesten georganiseerd worden;
- leerlingen moeten er meer over vertellen en de gelegenheid daartoe krijgen;
- posters maken en ophangen in de school;
- kringgesprekken rond pesten voeren met de directie in de stille ruimte;
- klasgesprek voeren met klastitularis, onder elkaar of tijdens de godsdienstles;
- op pestgedrag moeten sancties volgen b.v. in de vorm van karweien in de school opknappen;
- de gepeste leerling moet met een getuige naar de klastitularis gestuurd worden die er gevolg aan moet geven. Helpt dat niet, dan pas mogen de ouders er, van school uit, bij betrokken worden;
- tijdens de dag van de Middenschool het thema pesten aanroeren;
- een lesinhoud aan het thema pesten wijden, b.v. een opstel Nederlands;
- er moet voldoende toezicht zijn;
- de gelegenheid tot uitpraten moet sowieso, in iedere pest- of conflictsituatie gecreëerd worden.

## Bevindingen

### Creativiteit

De leerlingen op de middenschool vertonen een opmerkelijke inventiviteit en creativiteit in het bedenken van initiatieven en praktische oplossingen van problemen. Dat is een opvallend verschil in het werken met ouderejaars. Jongeren van 12 en 13 jaar staan nog veel dichterbij hun fantasie en creativiteit zonder dat ze zich daarvoor schamen. Ze zijn vrijmoedig in het uiten van hun verontwaardiging, verbazing, enthousiasme over bepaalde zaken. Nu kan men zich afvragen welke bijdrage dat kan hebben aan zoiets saais als een vergadering? Met die creativiteit, met die directe ervaring, staan ze onmiddellijk bij de ervaringswereld van hun leeftijdgenoten. Dat wil zeggen dat ze die betrokkenheid in hun bijdrage aan een vergadering ook paraat hebben. Zij moeten alleen de 'gelegenheid' krijgen die betrokkenheid te uiten. Dat betekent dat wij (= de school, de directie, de leerkrachten, de opvoeders en studiemeesters) die gelegenheid mee moeten creëren. Een leerlingenraad opstarten is dan een eerste vereiste. Maar in het begeleiden van die leerlingenraad de leerlingen verantwoordelijkheid durven geven, toestaan dat dit niet altijd even makkelijk gaat, is heel wat moeilijker.

### Relaties met 'autoriteiten'

Op beide scholen geven de leerlingen er blijk van dat ze de discussie met de directie aankunnen. Dat betekent dat de 'eerste angst' voor autoriteiten (= leerkrachten en directie) snel overwonnen is wanneer de leerlingen merken dat achter die 'hoge' functies men-

sen schuilen met gevoelens en met wie te praten valt. Daarin ligt ook weer een belangrijk verschil met ouderejaars. Over het algemeen kunnen we zeggen dat het wantrouwen jegens autoriteiten van oudere leerlingen vaak dieper zit en veel moeilijker te overwinnen is in korte tijd. Bovendien verloopt het winnen van vertrouwen tussen leerkrachten, directie, opvoedend personeel en oudere leerlingen eerder via een rationele weg dan bij jongere leerlingen die nog heel gevoelig zijn voor een gevoelsmatig gelegd wantrouwen. Perspectief vzw heeft op de twee middenschoolen waar zij geweest is een open en ontspannen sfeer aangetroffen wanneer directie, leerkrachten en leerlingen met elkaar in gesprek gingen. Leerlingen konden effectief meemaken dat er veel bespreekbaar is.

### Abstractieniveau

Leerlingen worden sterk geconfronteerd met de concrete haalbaarheid van hun plannen. Het is daarbij belangrijk dat ze uitleg krijgen waarom iets geen gevolg krijgt of juist wel. De directeur/trice beslist daarin niet alleen maar is gebonden aan regels en de mening van anderen waaronder ook de ouders. Leerlingen krijgen zo een beter inzicht in de structuur van de school.

Soms blijkt dat thema's nog een te groot abstractieniveau vereisen van de leerlingen in deze leeftijdsgroep. Dit is bijvoorbeeld het geval als de leerlingen voorstellen doen voor het verbeteren van de relatie tussen leerlingen en leerkrachten. Ze moeten dan gaan nadenken over: wat is de positie van de leerkracht? Hoe ga je om met een 'moeilijke' leerkracht? Wat kan een vertrouwensleerkracht daarin betekenen? Dit zijn delicate zaken waarin er met veel rekening dient te worden gehouden. Met een zeer directe benadering is de brug tussen leerlingen en leerkrachten nog niet geslagen. Om na te denken over handelingsmogelijkheden in een dergelijk onderwerp hebben jonge leerlingen extra ondersteuning nodig.

Opmerkelijk was de ernst waarmee werd getracht om het protocol van de vergadering te volgen zoals het hoort: de voorzitters van de leerlingenraden op beide scholen hadden hier uiteraard een belangrijke rol in, maar ook de andere leerlingen werden zich welbewust van het feit dat zij niet 'zomaar' aan het praten waren maar volgens geijkte regels.

### Onbevangenheid

Tijdens de sessie gespreksvaardigheden werd de leerlingen gevraagd elkaar te interviewen rond een fictieve beleidsnota van de regering:

*de regering heeft gemeend iets creatiefs te moeten bedenken om discriminatie en pesten in het onderwijs tegen te gaan. Daarom vraagt ze de leerlingen na te denken over het volgend initiatief: vanaf september 1996 wordt iedere leerling verplicht, in het kader van sociale vaardigheden, vijf keer bij een ander gezin te gaan eten. Dat gezin moet ofwel van een andere cultuur ofwel van een andere maatschappelijke orde zijn. Als je bijvoorbeeld zelf uit een arbeidersmilieu komt dan ga je eten bij een artsengezin, of een middenstandsgesin. Kom je daarentegen uit een Turkse cultuur dan zoek je een Chi-*



*nees, Grieks of Vlaams milieu op. Het is de bedoeling dat iedere leerling zelf het contact legt, de afspraak maakt en een verslag schrijft over zijn ervaringen.*

De interviews verliepen zeer dynamisch en het was opvallend dat de leerlingen vrij snel hun eigen mening wisten te formuleren. Daarbij was het opvallend dat geen enkele leerling een expliciet vooroordeel uitsprak ten aanzien van het 'andere', maar dat de belangrijkste bezwaren zich met name concentreerden rond het 'vreemde' eten of 'je gaat toch niet zomaar naar een wildvreemde toe!'. Over het algemeen vonden de leerlingen het een zeer goed initiatief van de regering, vooral omdat discriminatie, uitsluiting en pesten onderdeel uitmaakt van hun directe ervaringswereld.

Wanneer deze zelfde interviewopdracht aan ouderejaars werd voorgelegd reageerden zij veel eerder op basis van vooroordelen. Men stond over het algemeen veel sceptischer tegenover het initiatief en bovendien formuleerden de leerlingen extra voorwaarden waaraan voldaan moest worden vooraleer zij bereid waren tot het uitvoeren van die opdracht. Een ander opmerkelijk verschil met de jongere leerlingen was dat de ouderejaars eerder in een grootscheeps debat terecht kwamen waarin argumenten van maatschappelijke en politieke aard een belangrijk aandeel vormden. Jongeren van 12 tot 14 jaar zijn minder bedacht op lange termijn gevolgen maar bekijken het nut vanuit een zeer directe ervaringspraktijk.

### **Vershil**

Interessant was dat, ondanks de verschillen die er bestonden ten aanzien van de implementatie van de leerlingenraad in het schoolgebeuren tussen de twee scholen waar Perspectief vzw dit vormingsaanbod verzorgd heeft, de resultaten sterk overeenkwamen.

Een wezenlijk en opmerkelijk verschil was dat er in Bree een vrij strakke structurering van de leerlingenraad bestaat: de raden (van het eerste en tweede jaar) worden er nauw gevolgd en begeleid door leerkrachten en directie.

Bovendien is de school er op allerlei wijzen op voorzien om de leerlingenraad een plaats te geven. In Maaseik begeleidt de directeur voornamelijk de leerlingenraad en moet deze nog een plaats krijgen binnen de school vooral naar de leerkrachten toe. Er bestaat een goede sfeer tussen directie en leerlingenraad en men staat op het punt om dat door te trekken naar de leerkrachten.

In Bree is er in elke klas tijd en ruimte voorzien om de vertegenwoordiger verslag te laten doen van de vergadering. In Maaseik daarentegen is er tot hertoe nog geen uniform verslag geweest dat de leerlingen konden voorlezen voor de klas. Men gaat ervan uit dat elke leerling naar eigen inzicht, al dan niet zijn/haar klas, informeert.

Een dergelijke structurering zoals in Bree biedt veel voordelen, en het is onze taak om de leerlingen hierop te wijzen. Langs de andere kant zijn er ook voordelen aan het (bewust) laten vieren en uit handen geven van de teugels.

Hiermee komt namelijk een grotere verantwoordelijkheid bij de leerlingen te liggen, hetgeen uiteindelijk de bedoeling is van een leerlingenraad. Het leren

van gespreksvaardigheden is daarbij wel een onontbeerlijke trampoline om met voldoende achtergrond deze verantwoordelijkheid ook daadwerkelijk op te kunnen nemen.

### **Waarom?**

Multiculturele samenleving, opkomend en hardnekkig aanwezig racisme, pesten, uitsluiting, vandalisme, criminaliteit... we horen er meer over, we lezen er steeds meer over en we worden er steeds vaker zelf mee geconfronteerd op steeds jongere leeftijd. Vandaar dat de stelling groeit dat de school in haar opvoedende taak een verantwoordelijkheid heeft naar het sociaal vaardig maken van haar leerlingen. 'We kunnen er niet vroeg genoeg mee beginnen', is een vaak gehoorde uitspraak. Deze verantwoordelijkheid ligt al lang niet meer uitsluitend bij de vakken maatschappijleer, zedenleer of godsdienst. Het is een vakoverschrijdende verantwoordelijkheid.

Vandaar dat het mee laten spreken en denken van jongeren in het schoolgebeuren via een leerlingenraad een zeer waardevol onderdeel is van die gevoelde verantwoordelijkheid.

En: vindt u ook niet dat ze het kunnen?!

**Suzan LANGENBERG**

Perspectief vzw  
Gelbergenstraat, 52  
3471 Kortenaken  
i.s.m.

**Ivo DRIESKENS**

Directeur Middenschool G.O.  
Burg. Philipslaan, 20  
3680 Maaseik



# PREVENTIEPROJECT: THUIS IN SCHOOLWERK

De huiswerkomstandigheden van kinderen als ingangspoort voor het bestrijden van kansenongelijkheid en de preventie van maatschappelijke kwetsbaarheid

## Situering binnen het comité voor Bijzondere Jeugdzorg

Op het raakvlak van de individuele hulpverlening en de algemene preventie.

De opdracht van het comité voor Bijzondere Jeugdzorg (C.B.J.) binnen de decreten inzake Bijzondere Jeugdbijstand situeert zich op twee niveaus: het comité organiseert individuele hulpverlening voor minderjarigen in problematische opvoedingssituaties. Tegelijkertijd dient het comité de toestanden weg te werken die een negatieve impact hebben op de ont-plooiingskansen van minderjarigen.

Wanneer de leeransen van kinderen in het gedrang komen door sociale omstandigheden, richt de hulpverlening zich hoofdzakelijk op het beïnvloeden van de thuissituatie. In dit kader zijn initiatieven zoals individuele begeleiding, thuisbegeleiding, huiswerkklases en dagcentra te plaatsen.

Het volstaat echter niet om het proces van schoolse achterstelling op grond van moeilijke thuisomstandigheden enkel thuis te bevechten. Ook de school moet hierbij betrokken worden. Het is van groot belang dat de verwachtingen van de school en van de individuele leerkrachten afgestemd zijn op de reële mogelijkheden van alle kinderen en hun thuissituatie.

Langs het dagelijks huiswerk maken en lessen leren wordt een stukje scholing - de verantwoordelijkheid van de leerkracht en de school - overgedragen aan kinderen en hun ouders. In de school gaat men ervan uit dat elk kind deze taken in gunstige omstandigheden en in een aanmoedigend klimaat kan verrichten. Maar de realiteit is anders! Niet alle ouders en kinderen weten wat van hen verwacht wordt en hoe zij deze taken moeten uitvoeren. Het herhaaldelijk niet in orde zijn met huiswerk en lessen wekt wrevel bij de leerkracht en kan leiden tot verkeerde interpretaties en misverstanden. Een negatieve beoordeling van het kind en zijn thuissituatie beïnvloedt de verwachtingen van de leerkracht op de schoolse prestaties. Op deze wijze sluipt sociale discriminatie de school binnen.

## Voorstelling van het project

Het project 'thuis in schoolwerk' is gegroeid vanuit een samenwerking van het comité voor Bijzondere Jeugdzorg, Leuven-Sociaal en het Permanent Kansarmoede Overleg van Tiel-Winge.<sup>1</sup>



## THUIS IN SCHOOLWERK

### Doelstelling

Het project is een **sensibilisatiecampagne** die wil bijdragen tot de **kansarmoedebestrijding**. Het project beoogt langs regelmatige klasgesprekken de materiële context en het psychisch klimaat waarin kinderen hun schoolwerk maken te beïnvloeden.

Tegelijkertijd wil het project bij de leerkrachten van lagere scholen een reflectie op gang brengen over de reële omstandigheden waarin de huistaken worden gemaakt. Dit moet de leerkrachten in staat stellen een exacter inzicht te verwerven in de mogelijkheden en de beperktheden van huistaken als didactisch instrument. Op basis van dit inzicht kan het leerkrachten-team zijn huiswerkbeleid op een meer gefundeerde wijze vastleggen en hebben de individuele leerkrachten de mogelijkheid hun eigen huiswerkregels te formuleren. Dan pas kunnen de school en de leerkrachten hun visie op huistaken duidelijk motiveren zowel naar kinderen als ouders en hun verwachtingen hieromtrent expliciteren. Dit bevordert het contact tussen school en gezin.

### Doelgroep

Het project 'thuis in schoolwerk' richt zich tot **lagere scholen** en loopt **gedurende een heel schooljaar**, van september tot juni.

De drie doelgroepen van het project zijn: **de leerlingen, hun ouders en de leerkrachten**.

### Methode

Via maandelijkse aandachtspunten wordt er binnen de klas gewerkt aan de beïnvloeding van de huiswerk-



situatie. De aandachtspunten zijn: goed genoteerd = half geleerd; ik begin klokvast; ik heb een vaste plaats; ik werk met licht en verwarming; ik werk in rust en stilte; schoolwerk = proper werk; mijn ouders zetten mij aan het werk; papa of mama zijn in de buurt; vragen lossen wij samen op en klaar voor morgen.

Elk aandachtspunt is uitgetekend op een kleurrijke sticker, welke thuis hoort op een verzamelposter. Deze poster krijgt elk kind bij de start van de campagne. Het aandachtspunt van de maand wordt telkens ook nog toelicht in een folder, welke voor het kind en zijn ouders geschreven is. Nadat het aandachtspunt in de klas aangebracht is, geeft de leerkracht aan elke leerling een sticker en een folder mee naar huis.

Methodisch werken wij aan de huiswerksituatie **langs de leerkracht**<sup>2</sup>. Wij verwachten van de individuele leerkrachten dat zij maandelijks het aandachtspunt in de klas - tijdens een kringgesprek - aanbrengen en met hun leerlingen bespreken. Wij vragen hen hier geen normen te stellen, maar samen met de leerlingen te onderzoeken hoe zij dit aandachtspunt in hun concrete situatie kunnen invullen. Zo brengen de kinderen elkaar op goede ideeën en maken zij elkaar sterk om deze aandachtspunten thuis voor zichzelf te realiseren.

Deze kringgesprekken hebben ook tot doel de ogen te openen van de leerkrachten voor de realiteit waarin kinderen huiswerk maken en lessen leren. Op grond van deze realiteit willen wij het denken ten aanzien van deze schoolse verplichtingen stimuleren en leerkrachten aanzetten hun verwachtingen opnieuw te bekijken, te concretiseren en te verduidelijken voor de kinderen en de ouders.

Wij vragen aan de leerkrachten om hun bevindingen op de maandelijkse vergadering van **het leerkrachtenteam** te bespreken: hoe breng ik het aandachtspunt aan? Hoe ga ik om met de bekomene informatie? Hoe werk ik verder met de reacties? Dit is belangrijk om de individuele leerkracht te ondersteunen bij confrontaties met ongekende en soms problematische opvoedingssituaties. Dit is ook essentieel om in het leerkrachtenteam een denkproces op te starten rond het uitwerken van een huiswerkbeleid: welke is de visie van de school op lerende kinderen, ook de kinderen zonder aanmoedigend thuismilieu? Wat is hierin de plaats van huiswerk en lessen? Wat verwachten de leerkrachten dan van ouders en hoe delen zij dit aan alle ouders mee?

### Ondersteuning

Om dit denkproces binnen het team te ondersteunen en de vlam gedurende het hele projectjaar brandende te houden, vragen wij aan de deelnemende scholen dit project met een externe begeleidingsdienst uit te werken. Zowel de netgebonden begeleiding als het PMS-centrum kunnen hiervoor aangesproken worden.

De methodische aanpak wordt toegelicht in een handleiding bij het preventieproject 'Over thuis gesproken'. Om de discussie rond het ontwikkelen van een huiswerkbeleid op te starten, schreven wij bovendien ook een brochure over huiswerkdidactiek en -beleid 'Over schoolwerk gesproken'<sup>3</sup>.

### Inbedding van het project in de ruimere kansarmoedebestrijding

Tijdens het projectjaar worden ook constant impulsen gegeven om de huiswerkthematiek in een breder kader van sociaal bepaalde kansongelijkheid te situeren. Wij organiseerden **studiedagen en navorming** voor alle directies, leerkrachten en externe begeleiders. Andrea THIENPONT gaf een workshop rond 'positief omgaan met kansarmoede in de klas'. Het thema 'onderwijsstructuur als bestendiger of bestrijder van de kansarmoede' werd door Laurent THYS en Nicole VETTENBURG behandeld. In de derde workshop beklemtoonde Magda DECKERS het belang van huiswerkdidactiek en gaf zij een draaiboek mee voor het opstarten van een huiswerkbeleid. Daarnaast zijn 16 scholen ingegaan op ons aanbod om op de eigen teamvergaderingen, een spreker of discussie-inleider uit te nodigen.

Voor de PMS-medewerkers, die betrokken waren in het project organiseerden wij intervisie rond procesbegeleiding van een schoolteam. Dit werd begeleid door Monique D'HERTEFELT. Wim FIERENS gaf een training in het hanteren van een sterkte-zwakte analyse. Dit is een instrument om het ontwikkelingsproces van het project in het team te evalueren.

### Projectuitwerkers

Het project 'thuis in schoolwerk' werd inhoudelijk uitgewerkt door een **denkgroep**. Deze was samengesteld uit hulpverleners van een huiswerkklasje, een team huiswerkbegeleiders-aan-huis en het comité. Vanuit de schoolwereld werkte een schooldirectrice, een taakleerkracht en twee PMS-consulenten mee.

De strategie van het project werd bepaald door een **stuurgroep**. Deze bestond uit een pedagogisch begeleider van elk onderwijsnet, een inspecteur van het ministerie van onderwijs, een PMS-directeur en PMS-medewerker, een medewerker van schoolopbouwwerk en twee preventieconsulenten van het comité voor Bijzondere Jeugdzorg. De stuurgroep werd voorzeten door een preventiecellid.

### De pilootgroep van het project 'thuis in schoolwerk'

In de stuurgroep werd de discussie gevoerd welke lagere scholen in dit project zouden betrokken worden. Een positieve discriminatie voor scholen met een grote concentratie aan kansarme kinderen leek ons deontologisch niet verantwoord. Het risico op stigmatisering van deze scholen was te groot. Aangezien wij met ons project de opvattingen en attitudes van leerkrachten willen beïnvloeden, was het van cruciaal belang dat de beslissing tot deelname gebaseerd zou zijn op een vrije en gemotiveerde beslissing van het gehele leerkrachtenkorps.

De stuurgroep besliste tenslotte alle lagere scholen (200) van het bestuurlijk arrondissement Leuven schriftelijk in te lichten over het project en over de voorwaarden om eraan deel te nemen. Als 'minimale voorwaarden' werden gesteld:



- Binnen het schoolteam (directie en leerkrachten) is er een gevoeligheid voor de problematiek van leerbedreigde kinderen en een bereidheid om via verbetering van de huiswerksituatie hieraan te werken. Een gezamenlijke en gemotiveerde beslissing van het leerkrachtenteam kan de kansen op succes aanzienlijk verhogen.

- Het leerkrachtenteam wil de dagelijkse praktijk van huiswerk maken en lessen leren ter discussie stellen.

- De individuele leerkrachten engageren zich om elke maand een aandachtspunt met hun leerlingen te bespreken.

- De school is bereid met het PMS-centrum de samenwerkingsmogelijkheden in het kader van dit project te onderzoeken.

Daarna werden geïnteresseerde scholen uitgenodigd op een informatievergadering. Daar werd het projectmateriaal en het samenwerkingsmodel (zie kader) toegelicht. Na het onderschrijven van het samenwerkingsmodel konden leerkrachtenteams zich definitief inschrijven.

Uiteindelijk beslisten vijftig scholen deel te nemen aan dit project. De pilootgroep bestond uit 12 gemeentescholen, 3 provinciale scholen, 11 gemeen-

## SAMENWERKINGSMODEL

De gemeenschappelijke doelstelling, het wederzijds engagement en de medewerking aan de evaluatie vormen de basis van het samenwerkingsmodel tussen het comité voor Bijzondere Jeugdzorg en elke deelnemende school aan het pilootproject.

**1. Instappen in het preventieproject "Thuis in schoolwerk" houdt in dat het schoolteam zich bereid verklaart om mee te werken aan de realisatie van de doelstellingen van het project.**

*Einddoelstelling:*

Bijdragen in de kansarmoedebestrijding, zodanig dat een kind niet gediscrimineerd wordt omwille van zijn huiswerksituatie.

*Algemene doelstellingen:*

- Het thuismilieu beter laten aansluiten op de schoolse situatie:
  - de materiële context en het psychisch klimaat van de huiswerksituatie van kinderen verbeteren;
  - de communicatie tussen gezin en school verbeteren;
- Het schoolmilieu beter laten aansluiten op het thuismilieu:
  - vanuit de reflectie over de omstandigheden waarin kinderen schoolwerk maken, handelen volgens de mogelijkheden en de beperkingen van dit didactisch instrument;
  - de communicatie tussen de school en de moeilijk te bereiken gezinnen vergemakkelijken;
  - aanzetten tot het ontwikkelen van een huiswerkbeleid;

**2. Instappen in het preventieproject "thuis in schoolwerk" is een wederzijds engagement**

- A. De ingeschreven scholen kunnen rekenen op volgende ondersteuning:
- Ze kunnen beroep doen op het PMS-centrum of de pedagogische begeleiders van hun net. De preventieconsulenten van het comité voor Bijzondere Jeugdzorg zullen dit proces ondersteunen.
  - Elke school krijgt gratis het projectmateriaal:
    - voor elke leerling een verzamelposter en 10 stickers;
    - voor elke ouder 10 informatieve folders;
    - voor elke directie en leerkracht een handleiding en een brochure over huiswerkdidactiek.

Voor het bespreken van de huiswerksituatie op ouderavonden, kan het themapakket "De School is uit?"

ontleend worden bij het comité voor Bijzondere Jeugdzorg.

B. De directie en het leerkrachtenteam engageren zich om van dit project een "schoolproject" te maken. Opdat dit zou slagen, is het nodig vooraf een aantal concrete afspraken te maken:

- Het schoolteam beslist gedurende het schooljaar 1994-1995, maar ook daarna nog, de problematiek van het schoolwerk extra aandacht te geven.
- Binnen de school wordt een **Interne ondersteuningsstructuur** gecreëerd. Een kernteam of coördinator neemt de verantwoordelijkheid op zich om de aandacht voor het project te bewaken:

- Het team of de coördinator onderhouden de contacten met de collega's, de begeleidende instanties of het C.B.J.
- Het team of de coördinator zorgt voor de voorbereiding en de begeleiding van de inhoudelijke bespreking (met behulp van de begeleidende instantie)

Hierbij zijn belangrijk:

- de reflectie over hoe het aandachtspunt bij de kinderen aanbrengen en de evaluatie hiervan ter sprake brengen;
- de uitwisseling van ervaringen tussen leerkrachten naar aanleiding van het project stimuleren;
- de ontwikkeling van een huiswerkbeleid opstarten.
- Voor de **externe ondersteuning** wil het schoolteam samenwerken met een externe begeleidingsdienst: P.M.S. of pedagogisch adviseurs.
- De wijze waarop men de samenleving met de verschillende doelgroepen concreet vorm zal geven, wordt opgenomen in een **globale planning**:
  - de samenwerking met de ouders;
  - de samenwerking met de oudervereniging, LORGO of participatieraad;
  - het aanbrengen van de aandachtspunten aan de leerlingen en het aanleren van de noodzakelijke vaardigheden;
  - de samenwerking met externe hulpverleners (huiswerkprojecten, C.B.J.)

**3. Deelnemen aan het pilootproject houdt in dat men wil meewerken aan het verbeteren van het materiaal en het concept. Het leerkrachtenteam is bereid mee te werken aan de evaluatie van het project.**



schapsscholen en 24 katholieke scholen. 21 scholen bevonden zich in een stad, 29 scholen op het platteland. 14 scholen telden minder dan 100 kinderen, 24 scholen hadden tussen de 100 en de 200 leerlingen en 12 scholen hadden meer dan 200 leerlingen. Tijdens het schooljaar september 1994 tot juni 1995 werden **8108 leerlingen, 444 leerkrachten, 17 PMS-centra en 2 projecten van Schoolbouwwerk** betrokken bij het project.

## Evaluatie van het project

### Wat kwam er uiteindelijk terecht van dit project?

Langs verschillende wegen hebben wij getracht hier zich op te krijgen. Tijdens het projectjaar heeft de preventiewerkster drie keer alle deelnemende scholen bezocht: bij het begin van het jaar voor het bespreken van de startfase, na drie maand voor een eerste evolutiegesprek met de directie of het kernteam en op het einde van het schooljaar voor een eindevaluatie.

Eind mei werden twee soorten vragenlijsten naar de scholen gestuurd: een individueel evaluatieformulier voor elke leerkracht en een vragenlijst voor het leerkrachtenteam. De individuele evaluatieformulieren peilden naar de beoordeling van het projectmateriaal en de persoonlijke bedenkingen van de leerkracht over het project. Meer dan 50% (241 op 444) van de leerkrachten heeft het evaluatieformulier ingevuld en teruggestuurd. De vragenlijst voor het leerkrachtenteam diende op de leerkrachtenvergadering besproken te worden. Aan het leerkrachtenteam werd de vraag gesteld welke doelstelling het uiteindelijk met dit project voor ogen had, wat het hiervan gerealiseerd heeft en waarrond het volgend schooljaar nog verder wil werken. Op het einde van het schooljaar contacteerde de preventiewerkster de directie om kennis te nemen van deze conclusies van het leerkrachtenteam.

Ook de externe begeleiders (pedagogisch adviseurs of PMS-medewerkers) waren belangrijke informatiekanalen bij de evaluatie van het project.

### Voornaamste bevindingen

Het **projectmateriaal** was **kindvriendelijk en gebruiksvriendelijk**. Leerkrachten en leerlingen werkten graag met de zelfklevers, de poster en de folders. Het leidde tot communicatie tussen de kinderen onderling en tussen de leerkracht en zijn leerlingen. Vooral de aandachtspunten waarvoor de leerlingen zelf verantwoordelijkheid kunnen dragen vonden leerkrachten belangrijk.

Het **project werd tijdens de uitvoeringsfase op het vlak van de doelgroepen verengd**.

Ons project richtte zich tot de drie doelgroepen: leerlingen, hun thuis en de leerkrachten. Hierbij stond nochtans de sensibilisering van de leerkrachten centraal.

Uit de individuele evaluatie van de leerkrachten blijkt dat zij vooral verwachtingen gesteld hebben naar veranderingen bij de kinderen en hun ouders. Zij vonden dat de doelstellingen van het project bereikt wa-

ren als zij veranderingen zagen bij de kinderen en hun ouders. Zij hadden duidelijk minder aandacht voor het in vraag stellen van en de reflectie over de eigen dagdagelijkse huiswerkpraktijk.

Uit de bespreking van de procesevaluatie met de directies blijkt daarentegen dat deze de klemtonen anders leggen. Reflectie over de eigen huiswerkpraktijk -bekeken vanuit de huiswerkomstandigheden van kinderen- binnen het team werd door de helft van de pilootscholen bij de start van het project tot doel gesteld. 42% van de pilootscholen vond dat het project tot het bereiken van dit doel had bijgedragen.

Drie maand na het beëindigen van het projectjaar werd de workshop rond huiswerkdidactiek en -beleid georganiseerd. Hieraan namen 15 van de 50 scholen deel.

Het is verrassend vast te stellen hoe het project 'thuis in schoolwerk' **in totaal verschillende (en zelfs tegengestelde) onderwijsstromingen werd gebruikt**.

Bij 41% van de pilootscholen kaderde de deelname aan het project in een ruimer engagement om aan de problematiek van de schoolse achterstelling en kansarmoede te werken. De ruimte en tijd, die vrijgemaakt werd om naar de leerlingen te luisteren leidde tot een grotere openheid en meer begrip voor de levenssituatie van hun leerlingen.

Andere pilootscholen (27%) hebben in het project vooral een middel gezien om 'zelfstandig leren' of 'leren leren' concreet naar hun leerlingen over te brengen. De focus lag hier op de kinderen en op de structuur die zij in de klas meekregen om thuis hun schoolwerk efficiënter te organiseren.

Weer andere scholen die vroeger samen met het oudercomité reeds afspraken rond huiswerk en lessen gemaakt hadden, vonden in dit project een bevestiging van deze afspraken, mooi uitgewerkt en in klare taal omschreven.

In enkele scholen namen de directies het initiatief om aan het project deel te nemen om huiswerkdidactiek en huiswerkbeleid binnen het leerkrachtenteam ter sprake te brengen.

**Succes met onderwijsverandering staat of valt met de begeleiding die aan het opvolgen van een proces wordt gegeven.**

Er werd verwacht dat deelnemende scholen een ondersteuningsstructuur zouden uitbouwen. In het samenwerkingsmodel werd dit omschreven: een kernteam samenstellen of een interne coördinator aanduiden, een maandelijks overlegmoment tussen leerkrachten afspreken en tot samenwerkingsafspraken komen met een externe begeleidingsdienst voor de procesbegeleiding. Deze kon aangevraagd worden zowel bij de pedagogisch adviseurs van de verschillende netten als bij de PMS-medewerkers.

De evaluatie leert dat bij de scholen die een ondersteuningsstructuur hadden uitgebouwd, het grootste enthousiasme over het project te vinden is. In deze scholen werd rond het project ook heel wat creativiteit ontwikkeld. Langs enquêtes, toneel en speelse werkvormen hebben ze gezocht om zoveel mogelijk feedback te krijgen van de kinderen en hun ouders. Het feit dat het project over een gans schooljaar liep heeft er ook toe bijgedragen dat eerder argwanende leerkrachten in de loop van het jaar sterker bij het project betrokken geraakten.



Rond dit model van teamoverleg en procesbegeleiding werden door andere scholen nochtans regelmatig bezwaren geformuleerd. Er werd gesteld dat dit een werkmodel is uit de welzijnssector, dat vooralsnog niet realiseerbaar is in het onderwijs. Binnen de werkuren zou er geen tijd voor overleg zijn. Leerkrachten zijn bovendien zo gewoon autonoom in hun klas te werken dat zij geen voordelen zien in teamwerking.

De externe begeleiders zelf stellen dat zij meer inhoudelijke ondersteuning hadden willen bieden, maar hiertoe de kans niet kregen. De pedagogische netbegeleiders betreurden de vrijblijvendheid van hun advies. De PMS-medewerkers ervoeren dat enkel individuele hulpverlening en doorverwijzing naar huiswerkklasjes of studiebegeleiding van hen verwacht werd.

## Bedenkingen achteraf

Het project 'thuis in schoolwerk' hebben wij gekaderd in de kansarmoedebestrijding. Wij hadden bij het uitwerken van het project beslist geen **theoretisch kader** expliciet in te lassen. Impliciet beïnvloedde de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid de opzet van het project.

In onze handleiding schrijven wij dat wij ervan uitgaan dat elk kind - ook het leerbedreigde of kansarme kind - het best de vruchten plukt van het (verplicht) onderwijs, als het kind zich goed voelt op school, gewaardeerd wordt voor zijn inspanningen en erkend wordt in zijn specificiteit door zijn leerkracht. Uiteindelijk beoogt het project 'de positieve binding tussen leerling en leerkracht te realiseren' door leerlingen, ouders en leerkrachten uit te nodigen zich hiervoor in te zetten en de inzet van de anderen te erkennen. Deze positieve binding is een centraal begrip in de theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid.

Door het expliciteren van deze theorie hadden we een aantal bezwaren van leerkrachten ten aanzien van het project beter kunnen opvangen.

Het eerste bezwaar is dat kansarmoedebestrijding een hopeloos iets is. Heel wat leerkrachten ervaren hoe determinerend leefsituaties zijn op de schoolse prestaties en op de integratie van de kinderen. Zij vragen zich af wat zij daaraan kunnen doen.

De theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid toont aan dat maatschappelijke kwetsbaarheid in essentie een cumulatief proces is. Negatieve schoolse ervaringen spelen versterkend in op de kansarmoedesituatie van een kind. Gezien deze interactie, kan de school het al dan niet ontwikkelen van maatschappelijke kwetsbaarheid ook beïnvloeden.

Een tweede bezwaar dat leerkrachten maakten is dat het project in hun klas niet thuis hoort 'omdat zij daar geen kansarme leerlingen hebben'. Zelfs indien dit zo is, denken wij dat dit project belangrijk is omdat het een concrete weg aangeeft om mee te werken aan de preventie van gedragsproblemen in het secundair onderwijs.

Uit de analyse van problemen zoals schoolmoeheid en spijbelen, alcohol- en druggebruik, vandalisme in de adolescentie blijkt dat ook hier de binding tussen leerkracht en leerling een cruciale factor is. Gezien

de basis hiervan in het lager onderwijs wordt gelegd, is het zeer belangrijk dat vanaf het eerste studiejaar aan het ontwikkelen van deze positieve binding tussen leerling en leerkracht veel aandacht wordt besteed.

Een tweede bedenking betreft **de rol van het comité voor Bijzondere Jeugdzorg** in de uitvoeringsfase. Had het comité dit proces intensiever moeten opvolgen door de externe begeleidingsfunctie op te nemen? Op korte termijn had dit misschien bijgedragen tot een betere doelbewaking en grotere rendabiliteit.

Maar onze ambities liggen op het vlak van duurzame veranderingen in het beleid van een school. Dit beleid is een meerjarenplan dat directie, leerkrachten en schoolbegeleiders samen uitbouwen vanuit de concrete realiteit van hun lagere school, hun leerlingenpopulatie en hun leerkrachtengroep.

### Tot slot: de overdraagbaarheid van dit project?

Er is interesse naar het projectmateriaal. Verschillende schooldirecties belden ons op om dit te bekomen. De evaluatie dwingt ons tot voorzichtigheid bij de verspreiding ervan.

Om de samenhang en de diepgang van het project te behouden, menen we dat procesbegeleiding ook moet voorzien worden.

Wij hopen dat dit projectmateriaal en de opgedane ervaring het instrumentarium van pedagogische begeleiders, centra voor navorming en procesbegeleiders uit de PMS-centra zal verrijken.

**Anneli VERSTRAETE**

**Willy WIETS**

preventieconsulenten

comité voor Bijzondere Jeugdzorg

Wieringstraat 2A

3000 Leuven

Tel. 016/23.60.70

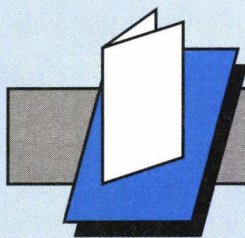
### Noten

<sup>1</sup> V.Z.W. Leuven Sociaal was een samenwerkingsverband van een twintigtal welzijnsorganisaties met als doel een integrale aanpak van kansarmoede binnen de Leuvense regio te organiseren. Het Permanent Kansarmoede Overleg in Tielt-Winge was een overleg tussen het OCMW, de lokale scholen, de ouders, de verschillende PMS-centra en het C.B.J. met als doel de integratie van kansarme jongeren in het schoolstelsel te bevorderen. Beide projecten werden mogelijk gemaakt door de VFIK-middelen en liepen in die structuur van 1990 tot 1995.

<sup>2</sup> Deze optie wordt bekritiseerd vanuit de hulpverlening aan kansarmen. Zij stellen dat zij veel dichterbij de kansarme gezinnen staan en dat zij met dit projectmateriaal de doelgroep efficiënter kunnen bereiken dan de leerkrachten.

<sup>3</sup> Het comité voor Bijzondere Jeugdzorg nam geen standpunt in in verband met het al dan niet zinvol zijn van huiswerk en lessen in functie van het didactisch leerproces.-





KATERN:

MEISJES-  
EMANCIPATIE

## GELIJKE KANSEN IN DE CONTEXT VAN MAATSCHAPPELIJKE VERNIEUWINGEN

De aanleiding tot dit artikel was het colloquium van het project "Diversificatie" (zie kadertekst) op 20 april 1996. Onder de titel "techniek voor meisjes rendeert" toonden de organisatoren aan dat aandacht voor de gelijke kansen van jongens en meisjes bijdraagt tot de kwaliteit van een school en dat de niet-traditionele keuze voor meisjes rendeert in aansluitend werk.

De mate waarin scholen aandacht besteden aan gelijke kansen in het algemeen en aan het aspect jongens en meisjes in het bijzonder, hangt mede af van de impulsen, het kader en de middelen die het beleidsniveau eraan besteedt. De *Beleidsbrief School maken in Vlaanderen* van Minister L. VAN DEN BOSSCHE vermeldt het thema als één van de doelstellingen van kwaliteitsonderwijs, maar vult geen concrete werkingspunten in. Voor andere aandachtspunten, zoals schoolmoeheid en leerlingwezen, is de beleidsbrief wel concreet en refereert hij aan het Witboek van de Europese Unie over Onderwijs, *Leren en onderwijzen in de kennismaatschappij*, dat in 1995 werd gepubliceerd. Ik vroeg mij af waarom dat ook niet in verband met gelijke kansen kon, aangezien het Europees beleid veel baanbrekend werk rond dit thema heeft geleverd. Bovendien wilde ik weten welke toekomstperspectieven er op het beleidsniveau voor het thema "gelijke kansen" beschikbaar zijn.

*Het project Diversificatie van de studiekeuze van meisjes in het voltijds technisch en beroepssecundair onderwijs*

*Een actie-onderzoek (1990-91), in opdracht van de toenmalige staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie, onderzocht de hindernissen en hefbomen voor een meer gediversifieerde studiekeuze van meisjes in negen Belgische scholen voor technisch en beroepssecundair onderwijs. De Vlaamse Minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken installeerde in 1992 in de Vlor een project dat samen met proefschole van de diverse netten meisjes moest stimuleren tot de nijverheidstechnische studierichtingen van het voltijds T.S.O. en B.S.O. In de eerste fase (1993-94) werkten 16 proefschole mee, in de verankeringsfase (1994-96) zijn het er 32. Er werden extra uren-leraar voor de projectwerking toegekend. De coördinatriceel in de Vlaamse onderwijsraad en de werking is gefinancierd door de Vlaamse Gemeenschap en de Europese Commissie.*

### Het Europees Witboek voor Onderwijs

Het Europees Witboek voor Onderwijs bestaat uit twee delen: het eerste is een analyse van de toekomstige uitdagingen voor onderwijs en opleiding; het tweede stelt vijf prioritaire actiepunten voor. In elk deel zijn enkele aspecten van gelijke kansen vermeld.

**Gelijke kansen in het analyse-gedeelte van het Witboek voor Onderwijs: de uitdagingen waarmee onderwijs en opleiding geconfronteerd worden**

\* Twee citaten uit het boek: "het individu is zelf de voornaamste verantwoordelijke voor de opbouw van zijn of haar kwalificaties" en "onderwijs en op-

leiding zijn, altijd al, de hefbomen geweest tot sociale integratie en vooruitgang".

De kennis die ieder individu moet verwerven is zowel een brede algemene vorming aangevuld door beroepsbekwaamheid als bepaalde attitudes zoals de bereidheid om levenslang bij te leren, autonomie en flexibiliteit;

\* de verandering in de maatschappij is gekenmerkt door drie voorname factoren: de informatie-technologie, de internationalisering, de wetenschappelijke en technologische evolutie;

\* in deze context van verandering en hoge eisen die aan het individu gesteld worden, is het gevaar voor een duale maatschappij groter dan vroeger.

De meest bedreigde groepen zijn vroegtijdige schoolverlaters, oudere werknemers, langdurig werklozen, herintredende vrouwen en kansarmen in de groot- en voorsteden.

Om dualiteit en uitsluiting te vermijden of te beperken moeten onderwijs en vorming vooral aandacht besteden aan inhaalmechanismen, zoals aangepast tweede kansonderwijs, en aan de erkenning en valorisatie van alternatieve kwalificatievormen, zoals leerbedrijf en alternerend leerlingwezen;

\* over "gelijke kansen" in het algemeen en van jongens/mannen en meisjes/vrouwen in het bijzonder, stelt het Witboek allereerst vast dat onderwijs en vorming in de XXste eeuw enorm veel bijgedragen hebben tot de emancipatie en de maatschappelijke en professionele vooruitgang van meisjes en vrouwen.



In toekomstperspectief blijft de studie- en beroepskeuze het voornaamste probleem.

“De sociale oorsprong, van welk individu dan ook, conditioneert nog altijd de studie- en beroepskeuze, ten koste van de sociale vooruitgang”.

Een evenwichtig en optimaal keuzegedrag wordt gehinderd door drie factoren:

- gebrek aan objectieve informatie en evaluatie van de opleidingen onderling;
- de moeilijkheid om te voorzien aan welke beroepen en vaardigheden in de toekomst vooral behoefte zal bestaan;
- de traditionele mentaliteiten.

Opmerkelijk is de vaststelling dat het toenemend belang van levenslange vorming en bijscholing een extra toegangprobleem voor bepaalde categorieën van volwassenen gaat vormen: namelijk voor laaggeschoolden, werklozen én vrouwen.

Vrouwen behoren hiertoe omdat zij minder in staf-functies en hoogtechnologische sectoren vertegenwoordigd zijn en door hun voorkeur voor deeltijds werk ook minder voor vorming in aanmerking genomen worden.

### Het actie-gedeelte van het Witboek voor onderwijs

De vijf prioriteiten om onderwijs en vorming aan te passen aan de moderne evoluties zijn:

- kennis verwerven, met bijzondere aandacht voor de definiëring van sleutelbekwaamheden, grotere mobiliteit en multimedia software voor opleidings- en vormingsdoeleinden;
- nauwere samenwerking tussen school en bedrijf;
- strijd tegen de uitsluiting van jongeren zonder diploma, oudere werknemers, langdurig werklozen, vrouwen-herintreedsters;
- talenkennis, minstens drie talen;
- opleiding en vorming fiscaal als investeringen in het patrimonium behandelen.

Voor het aspect “gelijke kansen” ligt de prioriteit bij informatie en keuzebegeleiding.

### Twee bedenkingen vanuit de coördinatie van het project Diversificatie

#### Een verschuiving in de aanpak van “gelijke kansen”

Aanvankelijk was het doelgroepenbeleid, bijvoorbeeld de sensibiliseringsacties van de tachtiger jaren, voornamelijk op de persoonlijke keuze van meisjes (en hun omgeving) gericht.

Hierop volgde de kritiek dat meisjes en vrouwen geculpatibiliseerd werden. Er moest ook rekening gehouden worden met de invloed van structurele factoren, zoals bijvoorbeeld het gebrek aan objectieve en volledige informatie over opleidingsmogelijkheden, het gebrek aan ervaringsmogelijkheden, mechanismen die voorsortering van leerlingen in de hand werken, de cultuur van de instellingen, de inherente boodschappen van verticale en horizontale functiesegregatie in de scholen en van leerboeken, de pedagogische en didactische methodes.

Deze structurele mechanismen zijn door onderzoek aangetoond en erkend. Ondertussen hebben over-

heid, scholen, PMS-consulenten en media ook al vele inspanningen geleverd om dat traditioneel keuzegedrag te doorbreken.

Nu verschuift het Witboek het accent opnieuw naar het individu: “hij/zij is zelf de initiatiefnemer en constructeur van zijn/haar vooruitgang”.

Ik denk dat het Witboek dit terecht doet. Om verdere vooruitgang te maken moeten verschillende niveaus en geledingen hun eigen verantwoordelijkheid willen opnemen.

#### De ouders en de meisjes/vrouwen zelf

Ouders moeten durven inzien dat zij door overbescherming of hang naar status, onbedoeld “loosers” van hun kinderen kunnen maken. Kinderen die moeten afhaken, kunnen immers moeilijk het nodige zelfvertrouwen en positief identiteitsgevoel ontwikkelen die zo nodig zijn in de huidige maatschappij.

De attitude van ouders en meisjes om een toekomstdroom vol rozegeur en maneschijn te verwachten, is in dubbel opzicht achterhaald: die rozegeur eindigt bij meer dan een derde van de huwelijken op een echtscheiding en levenslang kostwinnerschap van de man is ook niet meer zo zeker. Economische zelfstandigheid is dus even noodzakelijk voor de dochters als voor de zonen.

Niettegenstaande de traditioneel vrouwelijke opleidingen in de laatste jaren waardevolle initiatieven hebben ondernomen, blijft het probleem dat ze toeleiden naar subsectoren die te klein zijn ten opzichte van het huidige aantal jonge vrouwen dat beroepsactief wil zijn. Dat is al jarenlang aangetoond, onder andere door de toenmalige Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie, door het H.I.V.A. en de V.D.A.B. De ouders en meisjes moeten toch eens de gevolgtrekking willen maken, zeker ook wanneer ze zien hoe snel de technologisering overal doordringt! Jongens naar beroepsuitoefening in de traditioneel vrouwelijke subsectoren stimuleren is niet echt reëel, zolang de werkomstandigheden en de verloning er op vrouwen afgestemd zijn. Een eerste stap is jongens stimuleren tot meer respect voor traditioneel vrouwelijk werk en de bijdrage ervan aan het maatschappelijk leven. Dat gebeurt in het project Diversificatie bijvoorbeeld door zogenaamde “uitwisselingsdagen”, waarin jongens en meisjes van de traditioneel gesegregerde studierichtingen van T.S.O. en B.S.O. mekaar technieken leren verkennen.

#### Het onderwijsveld

Er zijn onderhand genoeg onderzoeken over de keuzeproblematiek uitgevoerd. Sinds 1991 waren er achtereenvolgens het actie-onderzoek Diversificatie, een parallel HIVA-onderzoek over studiekeuze van meisjes, het AGORA-project en de enquête van C.S.B.O. over de keuzebeleving in het secundair onderwijs. Nu zijn geen nieuwe analyses nodig, maar systematische actie!

De Vlaamse Gemeenschap had in de afgelopen vier jaren het project Diversificatie om meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs ook naar techniek te stimuleren. Ik meen dat de proefscholen en de coördinatie samen enorm veel vooruitgang heb-



ben geboekt: "we hebben vat gekregen op het actiepunt meisjes en techniek".

Eén element, namelijk het experiment om de optie en tweede graad electromechanica in drie traditionele meisjesscholen aan te bieden, is in twee scholen mislukt. De redenen hiervan zijn dat:

- de meeste meisjes niet het goede profiel van doorzeters en durvers hadden;
- omliggende scholen en PMS-centra nooit medewerking aan het initiatief gaven;
- de financiële last en de investering in uren-leraar ten behoeve van de kleine afdeling te zwaar was voor de experimentele scholen;
- en het initiatief door de omliggende bedrijfs wereld gewantwoord werd, vooral toen vanaf 1992 de recessie aanbrak.

De overblijvende meisjes zijn dus overgestapt naar de partner-nijverheidstechnische scholen en hebben hun opleiding daar met succes voltooid. Een enquête van 1995 wees uit dat 68% van het aantal dat verder ging studeren bij een industriële richting wilde blijven en dat diegenen die rechtstreeks naar de arbeidsmarkt gingen, allemaal een logisch aansluitende technische job wensten. Deze positieve resultaten wijzen erop dat de meisjes goed begeleid werden door de betreffende scholen.

Voor het overige hebben de bedrijven van het project Diversificatie voornamelijk positieve resultaten opgeleverd.

Er zijn methodes én materialen ontwikkeld om systematisch aan keuzeverruiming, begeleiding en opvolging te werken. Het zijn uiteraard geen wondermiddelen, maar ze laten wel een weloverwogen en continuë schoolwerking ten gunste van rol doorbreking van meisjes en jongens toe.

De werking blijkt te renderen in:

- motivatie en samenwerking van leerkrachten en van scholen onderling;
- herwaardering van T.S.O. en B.S.O. door gemotiveerde leerlingen die de sfeer in de klas en de cultuur in de school helpen verbeteren;
- verfijning en nieuwe elementen in de leerlinggerichte begeleiding;
- toename van meisjes in de nijverheidstechnische afdelingen van de bovenbouw: in de groep proefscho len van de eerste fase tussen 1992 en 1995 met 25% tegen maar 4% jongens.

Met cijfergegevens is bewezen dat meisjes in T.S.O. en B.S.O. met keuzeverruiming begonnen zijn en dat hun niet-traditionele keuze rendeert in aansluitend werk na de opleiding. Dat laatste is onder andere te vinden in het nieuw dossier *De arbeidsmarktpositie van de afgestudeerden van het T.S.O. en B.S.O. in het bijzonder van vrouwelijke en mannelijke afgestudeerden van de nijverheidstechnische richtingen*, dat door het H.I.V.A. in opdracht van de Vlor werd uitgewerkt.

Eén van de kenmerken van het dossier is dat het vergelijkingen tussen alle studierichtingen van het T.S.O. en B.S.O. onderling mogelijk maakt, precies zoals het Europees Witboek voor Onderwijs noodzakelijk acht. De opvolging van het project moet het materiaal, de methodes en onderzoeksgegevens verder integreren in kringen van P.M.S., scholen, lerarenopleiding, ouder- en vrouwenverenigingen.

## *De sociale partners*

Het is nu duidelijk dat er voor een gedeelte onterecht geklaagd werd over de medewerking van de nijverheid aan de keuzeverruiming van meisjes.

De Volkstellingsgegevens van 1991 die in het *Dossier arbeidsmarktpositie...* verwerkt zijn, bewijzen dat het aansluitingspercentage van meisjes van nijverheids-technische opleidingen van T.S.O. en B.S.O. naar technische functies van de nijverheid bijna even goed was als van jongens. De opvolging van de ingeschreven schoolverlaters bij de V.D.A.B. toont aan dat meisjes die een niet-traditionele studiekeuze maakten, ook daarna goed aan werk geraakten. Toch zijn er nog heel wat problemen van inschakeling, in de nijverheid, maar vooral in de bouwsector en, onverwacht, ook in de technische functies van de dienstensector. Andere problemen betreffen verloning, werkinhoud en -omstandigheden.

Een gedeelte ervan kan ongetwijfeld met overleg en positieve actie opgelost worden. Wellicht kan het andere dossier van Diversificatie *Vrouwelijke technici in technische functies van de nijverheid* daartoe bijdragen.

De steun van grote werkgevers, zoals de heer D. PANS die voor het colloquium praktijkvoorbeelden van EGE-MIN toelichtte, is enorm belangrijk om de publieke opinie te overtuigen van de positieve bijdragen van vrouwelijke gekwalificeerde technici in technische bedrijven en functies.

Enkele andere suggesties aan de sociale partners zijn een klachtenlijn, samenwerking met de proefscho len, systematische aandacht van de vakbonden, sensibilisering en vorming van ondernemers, uiteraard met integratie van specifieke aandacht voor vrouwelijke technici.

## *Het onderwijsbeleid van de Vlaamse Gemeenschap*

De Stuurgroep Diversificatie schreef een advies om een structuur en een tijdsruimte voor opvolging van het project Diversificatie te vragen. Het doel is de reikwijdte en impact van de investering van de Vlaamse Gemeenschap en de Europese Commissie in de keuzeverruiming van meisjes naar techniek, groter en dieper te maken.

Kernvraag is of meisjes en vrouwen nog (even) langer als "kansbedreigd" tegenover techniek en technologie kunnen beschouwd worden, zodat de prille verruiming wordt ondersteund. Ook werd geadviseerd om in onderwijs aandacht te geven aan de nieuwe dimensies van "gelijke kansen voor jongens en meisjes".

## **2. Aanvulling van het Witboek voor Onderwijs door het Witboek voor Sociaal Beleid**

Het actie-gedeelte van het Witboek voor Onderwijs richt zich praktisch uitsluitend op het economisch leven en behandelt de individuen louter als toekomstige werknemers in een maatschappij die gekenmerkt wordt door economische concurrentie en competitiviteit.

Onderwijs moet echter niet alleen vakbekwaamheid en -attitudes bijbrengen, maar ook bijdragen aan de





ontwikkeling van de persoonlijkheid, het sociaal engagement of burgerschap en de sociale vaardigheden. Om het vulgariserend te zeggen: “een mens leeft niet alleen om te werken, maar ook om te leven”. Ik bedoel daarmee dat hij/zij een zinvol leven moet kunnen leiden, ook als hij/zij geen werk heeft of in periodes dat hij/zij geen werk heeft. Iedere persoon maakt bovendien deel uit van een familie en partnerrelatie, wijkgemeenschap, personeelsteam, ideologische of politieke groep,...

In de Vlaamse Gemeenschap zijn burgerzin en sociale vaardigheden gelukkig wel opgenomen in de vakoverschrijdende eindtermen. De bedoeling is dat deze rekening houden met “de huidige maatschappelijke realiteit, de evoluties en nieuwe verwachtingen in de samenleving” (letterlijk de woorden uit de Beleidsbrief van minister VAN DEN BOSSCHE).

De stuurgroep van Diversificatie, die niet rechtstreeks betrokken werd in de voorbereiding, meldde twee tekorten vanuit het standpunt “gelijke kansen mannen en vrouwen”:

- deze eindtermen blijven bij het stadium van “illustreren en kunnen vernoemen”, zodat ze geen stimulering tot keuzeverruiming opleggen, terwijl deze opdracht anderzijds officieel erkend is!
- ze voorzien ook geen stimulering van jongens naar waardering voor en participatie in zorgtaken.

Terwijl meisjes en vrouwen in de XXste eeuw een enorme doorbraak in het openbaar leven kenden, zijn jongens en mannen slechts weinig vooruit gekomen in het private leven. Jongens/mannen kregen op dit terrein nog geen gelijke kansen, terwijl zij evengoed recht hebben op de meerwaarde die “zorg” aan het leven geeft.

Op Europees vlak wordt de gesignaleerde lacune van het Witboek voor Onderwijs echter aangevuld door het *Europees Witboek voor Sociaal beleid*, dat in 1994 tot stand kwam onder leiding van het DGV. Dit Witboek heeft het over een nieuwe fase van het gelijke kansenbeleid, dat niet langer eenzijdig gericht is op de participatie van vrouwen aan de arbeidsmarkt, maar

op gelijke kansen en partnerschap in de samenleving als geheel.

Het thema “gelijke kansen” wordt er veel ruimer ingevuld, met:

- integratie van migranten en bestrijding van racisme;
- sociale integratie, bestrijding van armoede en sociale uitsluiting, maatschappelijke integratie van gehandicapten, economische en sociale rol van ouderen;
- én een veranderde context van gelijke kansen voor mannen en vrouwen.

Er wordt rekening gehouden met de evolutie van het seksspecifiek aspect van gelijke kansen:

- meisjes hebben hun achterstand ten opzichte van jongens in het secundair en tertiair onderwijs ingehaald én hebben over het algemeen betere resultaten (uiteraard geldt dit niet voor alle meisjes en vrouwen);
- het is economisch noodzakelijk om deze goede prestaties te laten renderen;
- maar dat rendement wordt nog steeds afgeremd door de horizontale en verticale segregatie (*noteer dat het Witboek van Onderwijs alleen over segregatie handelt*) en de verschillende waardering voor diverse vormen van werk;
- om deze af te bouwen is het noodzakelijk dat arbeids- en gezinsleven beter op mekaar afgestemd worden. Hierbij hoort onder andere dat mannen meer gelijke kansen krijgen op zorgverantwoordelijkheid en kindbetrokkenheid.
- Een meer evenwichtige participatie van vrouwen en mannen in de besluitvorming moet meer kwaliteit geven aan de democratie.

Het project Diversificatie sloot bij deze geëvolueerde context aan met de *Module Algemene vakken* en vooral de Europese *Module BALANCE, socio-culturele opvoeding*, die in oktober beschikbaar zal zijn.

De ruimere visie op gelijke kansen is te vinden in de *Beleidsbrief Gelijke kansen in Vlaanderen* van de Vlaamse minister van gelijke kansenbeleid, mevrouw A. VAN ASBROECK.



## Conclusie

Als besluit vraag ik dus aan de beslissingnemers van het onderwijs om voor de actuele en concrete invulling van gelijke kansen verder te kijken dan alleen naar het *Witboek van de Europese Unie voor Onderwijs*. Ik minimaliseer niet de voorstellen die erin vermeld zijn over tweede kansonderwijs en erkenning van alternatieve opleidingsvormen zoals leerlingwezen, maar ik meen dat ze niet volledig zijn.

Ik stel voor dat de beslissingnemers van Onderwijs ook het *Europees Witboek voor sociaal beleid* gaan bestuderen. Daar is het seksespecifiek aspect van gelijke kansen wel concreet en actueel ingevuld en worden "gelijke kansen" in een ruimer perspectief, niet alleen op personen als toekomstige werknemers, maar op "volledige" personen gericht.

Het gaat niet om een utopie, maar om leefbaarheid van de maatschappij en de kwaliteit van leven. Duurzaam rendement van personen kan daarmee verzoend worden, maar dan wel in een maatschappelijke context die ruimer is dan alleen economische concurrentie en competitiviteit.

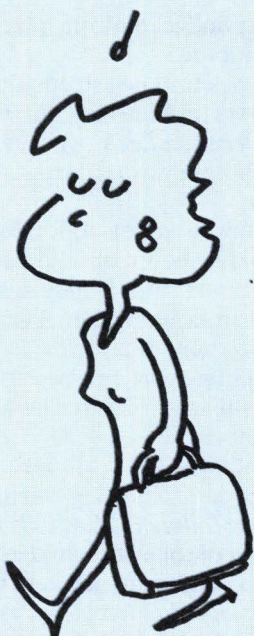
### J. DESMET-GOETHALS

coördinator van het project Diversificatie  
p/a Vlaamse Onderwijsraad  
Leuvenseplein, 4  
1000 Brussel

## Referenties

- Commission Européenne, Directions générales XXII et V, *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, 1995, ISBN 92-827-5699-8.
- Europese Commissie, Directoraat-generaal, V, *Europees sociaal beleid. Toekomstige acties voor de Unie. Een Witboek*, 1994 COM (94)333, ISBN 92-826-8529-2.
- L. VAN DEN BOSSCHE, minister vice-president van de Vlaamse regering, Vlaams minister van onderwijs en Ambtenarenzaken, *Beleidsbrief, School maken in Vlaanderen. Een voorwaarden-scheppend en integrerend onderwijsbeleid voor de 21ste eeuw*, 1995.
- A. VAN ASBROECK, Vlaams Minister van Brusselse aangelegenheden en Gelijke kansenbeleid. *Beleidsbrief, Gelijke kansen in Vlaanderen. Gelijke kansen voor vrouwen en minderheden*, oktober 1995.
- VDAB, Longitudinale studies over *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen*, 1992-93 en 1993-94.
- De publikaties van het project Diversificatie van de studiekeuze van meisjes in het voltijds T.S.O. en B.S.O. (1992-96):
  - drie modules voor keuzeverruimingsacties:
    - \* module doe-activiteiten voor het basisonderwijs (1995)
    - \* module technologische opvoeding (1994) met Franse vertaling (1995)
    - \* module algemene vakken (1994) met Franse vertaling (1995)
  - twee modules voor begeleiding in de tweede en derde graad T.S.O. en B.S.O.
    - \* module begeleiding van meisjes in nijverheidstechnische afdelingen van T.S.O. en B.S.O. (1996)
    - \* module BALANCE, socio-culturele opvoeding van meisjes en jongens (1996) in het Nederlands en Engels
  - twee dossiers als informatie- en sensibiliseringsmateriaal:
    - \* dossier: vrouwelijke technici in technische functies van de nijverheid (1995)
    - \* dossier: de arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van het T.S.O. en B.S.O. in het bijzonder van vrouwelijke en mannelijke afgestudeerden van de nijverheidstechnische afdelingen (1996).

GELIJKE KANSSEN VOOR  
VROUWEN BETEKENT  
TROUWENS OOK



MEER VERANT-  
WOORDELIJKHEDEN  
VOOR MANNEN.





# EL KENZ OF DE SCHAT - MEISJESWERKING IN MECHELEN

## Een plaats waar gezegd kan wat we voelen

De meisjeswerking El Kenz bestaat vier jaar. De werking ressorteert onder v.z.w. M.O.O.J. (Mechels Overleg en Organisatie van Jeugdwelzijnswerk) en wordt gesubsidieerd met VFIK-middelen. Het eigene van de werking ligt in het feit dat uitsluitend met tienermeisjes wordt gewerkt.

De algemene doelstellingen van de werking zijn het welzijn van de Mechelse meisjes bevorderen, door systematisch overleg en samenwerking tussen de werkers van de betrokken organisaties, diensten en instellingen, steeds met aandacht voor een maatschappelijk zwakkere groep. Er zijn geen selectiecriteria, behalve voor werkingen verbonden aan scholen. Hier moeten de meisjes ingeschreven zijn in de school om aan de activiteiten te kunnen deelnemen.

Binnen de doelgroep, namelijk meisjes van Marokkaanse nationaliteit en/of origine, vooral tweede generatiemeisjes, soms zelfs derde generatiemeisjes, kunnen we volgend onderscheid maken: truit de helft van hen zijn Berbersprekend en meer traditioneel dan de andere helft, de Arabisch sprekenden.

### Een plaats waar men zichzelf kan zijn

Men tracht de meisjes een thuis aan te bieden, waar ze aandacht krijgen voor hun specifieke situatie, waar ze bewust van hun eigen identiteit en mogelijkheden werken aan het doorbreken van hun isolement.

Alle groepen meisjes behoren tot dezelfde vriendengroep en zijn ook nog 'aflijnbaar' naar criterium 'school' en 'wijk'. Om deze redenen werd ook geopteerd voor een "schoolgerichte" en "wijkgerichte" gedifferentieerde werking. Typisch is ook dat de peer-groep, waarmee de meeste meisjes omgaan, relatief gemengd is, vooral dan voor de minder-traditionele meisjes. Zodoende zullen de activiteiten ook soms Belgische buurmeisjes of schoolvriendinnen aantrekken.

Een specifieke werking voor migrantenmeisjes is noodzakelijk omdat de vrijetijdsbesteding bij migrantenjongeren gescheiden verloopt voor jongens en meisjes. Binnen het jeugdwerk te Mechelen waren in het verleden verschillende initiatieven opgezet voor migrantenjongens maar bleven de initiatieven naar meisjes toe beperkt en versnipperd. Na een kleine werking binnen de kinderwerking El Kantra en in de vrouwen werking Dar El Yasmina, was er een sterke nood ontstaan aan een uitgebreidere werking, waarbij intensief gewerkt kon worden naar het bereiken en begeleiden van deze doelgroep. Een plaats waar ze zichzelf kunnen zijn is heel belangrijk. Ze mogen helemaal geen contacten met jongens hebben en worden hierop gecontroleerd door de ouders en naaste familieleden.

Eén van de redenen hiervoor is de vrees voor roddels van burens en kennissen. Ze zouden zo een slechte naam kunnen krijgen. Een andere reden ligt vervat binnen de opvoeding.

### Onderwijssituatie

In tegenstelling tot het land van herkomst (waar een sterke evolutie heeft plaatsgevonden), is er in België en in Nederland geen efficiënte begeleiding voor deze meisjes.

Doordat ze meer tijd doorbrengen voor de televisie worden ze hierdoor meer beïnvloed dan de jongens.

Het contrast tussen belevingswerelden (school, thuis en vrije tijd) is veel groter bij meisjes dan bij jongens.

De laatste jaren merken we bij de situatie van de meisjes wel een evolutie. In de thuislanden is deze positieve evolutie, al langer aan de gang.

In Vlaanderen en in Nederland beseffen sommige ouders nu meer dan ooit dat ook de meisjes moeten studeren.

Als we de situatie van de meisjes bekijken zien we dat zij het nog veel moeilijker hebben dan jongens. Aan jongens worden een aantal vrijheden gegeven, die voor pubermeisjes ondenkbaar zijn. Volgens een aantal ouders hoeven meisjes niet te leren, daar ze toch zullen trouwen en voor het huishouden moeten zorgen. Meisjes moeten in het huishouden helpen, ze moeten de kleine broertjes en zusjes opvoeden. Dit gaat op voor een deel van de meisjes, maar mag zeker niet veralgemeend worden.

Het volgen van *beroepsopleiding* schept minder problemen.

Datgene wat men leert is verzoenbaar met het verwachtingspatroon van de ouders.

Het meisje leert een aantal vaardigheden die ze later als vrouw en als moeder kan aanwenden.

In het technisch en in het algemeen secundair onderwijs kunnen wel enkele conflicten ontstaan:

- maken van huistaken;
- kritisch zijn, een eigen mening hebben of niet;
- eigen interesses (muziek, film, toneel, lezen,...)
- sociale contacten.

Een meisje kan dan op drie manieren reageren:

- ze kan zich afzetten tegen het Westers verwachtingspatroon. Dit zal problemen opleveren op school, waar men haar gedrag als niet conform met het schoolreglement zal interpreteren;

- ze kan kiezen voor het verwachtingspatroon van de school. Dit betekent dat het meisje zal moeten breken met thuis. In het verleden kwam dit meer dan eens voor;

- ze kan kiezen voor de gulden middenweg. Hierdoor zal ze zowel de school als de ouders tevreden stellen.



Eigenlijk vinden we bij meisjes dezelfde mechanismen terug als bij jongens. De verschillen tussen de twee leefwerelden zijn wel scherper, wat het moeilijker maakt. Men moet de leden van andere socio-culturele en etnisch-culturele groepen op een objectieve manier bekijken. Dit betekent dat men 'de andere' niet vanuit zijn eigen achtergrond mag bekijken, men dient daarentegen te vertrekken vanuit de eigen cultuur.

Toch is het zo dat er specifieke noden blijven, waardoor het belangrijk is dat de individuen kunnen participeren in een groep met dezelfde achtergrond.

## SPECIFIEKE DOELSTELLINGEN

### Oprichten van een meisjeswerking:

- men wil een ruimte creëren, waar de verschillende culturen aan bod komen en waar ze onbevangen kunnen praten over alles wat hen boeit;
- zinvolle vrijetijdsactiviteiten aanbieden, die zowel aantrekkelijk voor de meisjes als aanvaardbaar voor de ouders zijn;
- door middel van gerichte activiteiten de weerbaarheid van de meisjes verhogen;
- het opbouwen van een vertrouwensrelatie met de meisjes en beschikbaar zijn in acute noodsituaties;
- overlegorganen en werkgroepen opvolgen en contacten met instanties onderhouden zodat er op termijn een verbetering kan ontstaan in de sociale situatie;
- contacten met ouders en familie onderhouden.

### Aandacht voor schoolbegeleiding:

- sensibiliseren naar ouders toe zodat ze meer inzicht verwerven in ons schoolstelsel en zo hun dochters kunnen stimuleren in hun schoolwerk,...
- bemiddelen tussen ouders ten opzichte van school / PMS zodat een wederzijds begrip kan groeien. Moeilijke punten zoals zwemmen, vrijheid op school, deelname aan meerdaagse activiteiten,...
- contacten onderhouden met scholen, leerkrachten en directies, PMS-centra door middel van deelname aan teamvergaderingen, ouderavonden, individuele gesprekken,...
- uit de meisjeswerking is een naschoolse werking gegroeid die drie avonden per week tussen 16 en 18 uur doorgaat en tijdens de examenperiode dagelijks open is vanaf 13 uur in de namiddag. De bedoeling is hier dat ze op een rustige manier hun werken kunnen maken en hun lessen kunnen studeren en dit met meer mentale ondersteuning. De rol die hier door de twee begeleiders wordt vervuld is meer "oudervervangend" dan "leerstofmediërend". Het bestaan van de naschoolse werking wordt op verschillende manieren bekendgemaakt. Bij het begin van het schooljaar gaan de begeleiders van de werking naar de secundaire scholen om de leerlingen op de hoogte te brengen van de mogelijkheid om op de naschoolse werking te studeren. Aan de leerkrachten wordt langs de "Nieuwsbrief" een oproep gedaan om leerlingen die problemen hebben door te sturen. De ouders worden langs geëigende wegen en langs de "Nieuwsbrief voor ouders" ingelicht. Indien zich hier problemen voordoen, wordt soms een huisbezoek afgelegd om de ouders of de leerlingen van het belang te overtuigen.

De vertrouwensrelatie die op die manier wordt opgebouwd is van onschatbare waarde. Ze doet een band ontstaan die toelaat dat er kan gesproken worden over relaties met vrienden en leerkrachten, zowel binnen als buiten de school. Bij het ontstaan van conflicten zal ook

niet nagelaten worden door de begeleiders om als bemiddelaar op te treden tussen de verschillende partijen.

### Uitbouw van externe contacten:

- inrichten van gespreks- en vormingsavonden;
- meewerken aan verschillende initiatieven die leiden tot een betere verstandhouding tussen Belgische- en migrantenmeisjes;
- contacten onderhouden met allerlei instanties om een doorverwijs- en bemiddelingsfunctie te kunnen realiseren.

### Wat werd tot hertoe bereikt?

El Kenz koos voor een gedifferentieerde manier van werken teneinde de doelstellingen te verwezenlijken. Er werd in de loop van het project geopteerd om naast een meer centrale werking (Hanswijkstraat) te differentiëren naar scholen toe en naar kinderwerkingen in de buurten rond Mechelen. Dit biedt het voordeel dat laagdrempelig kan gewerkt worden.

In totaal werd door de meisjeswerking van El Kenz een groep van een 150-tal meisjes regelmatig bereikt. Hierbij kan een onderscheid gemaakt worden qua opkomst in de verschillende deelwerkingen en naar de inhoud van de activiteiten toe: zo merken we dat de werking in de scholen en de wijken een grotere opkomst kent, omdat zij laagdrempeliger zijn.

Globaal komen alle activiteiten tegemoet aan de doelstellingen: er zijn ontspannende en vormende activiteiten, die zowel aantrekkelijk zijn voor de meisjes als aanvaardbaar voor de ouder. Het spreekt vanzelf dat bepaalde activiteiten meer de "traditionele" meisjes aanspreken, terwijl dan weer andere activiteiten (zoals uitstappen) meisjes bereiken die al een stapje in de wereld willen zetten.

### Wat willen we nog

In de toekomst willen we deze werkingen verder uitdiepen: in de centrale werking zal de nadruk komen te liggen op de instuifmomenten op zondag.

Bij de geprogrammeerde activiteiten gaan we naast de meer traditionele activiteiten (koken, handvaardigheid, ...) ook andere activiteiten, zoals sport promoten en kunnen de meisjes mee beslissen welke activiteiten gedaan worden.

Naar de wijken toe, proberen we twee werkingsmomenten uit te bouwen, in plaats van één per maand, waardoor dan ook qua activiteiten aanbod verder kan gedifferentieerd worden.

### Slotbedenking

Niemand van de "buitenstaanders" zal ooit weten hoeveel we aan mekaar hebben of hadden. We proberen samen verder te gaan, in de overtuiging dat de werking bijdraagt tot de vorming van meisjes tot volwaardige vrouwen die in deze maatschappij hun plaats vinden.

Ingrid HENS  
Meisjeswerking El Kenz  
Hanswijkstraat, 30  
2800 Mechelen

### Bronnen:

Lesgeven aan Ali en Fatima, Ali Salmi  
Jaarverslag: meisjeswerking El Kenz.



# SAMENWERKING PMS-CENTRA EN WELZIJNSWERK

## Goede afspraken maken goede vrienden

PMS-centra onderhouden een bevoorrechte relatie met de onderwijswereld. Vanuit hun wettelijke opdracht zijn zij de aangewezen begeleidingsdienst van de scholen voor drie begeleidingsdomeinen: studiekeuzebegeleiding, het leren en studeren en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Vooraf op dit derde domein worden ze overspoeld met problemen. Dit heeft te maken met de maatschappelijke evolutie, de aandacht voor zorgverbreding van de school, maar ook met de sterke nabijheid van het PMS-centrum. Door deze sterke betrokkenheid wordt het PMS-centrum door de school en door vele ouders gepercipieerd als de "Welzijnsdienst van de school".

Heel wat jongeren bevinden zich in complexe probleemsituaties, waarin verschillende problematieken elkaar versterken, zoals een ontwrichte gezinssituatie, een laag zelfbeeld, gebrek aan impulscontrole, enz... Dit vraagt om een aanpak op vele fronten.

Hierdoor groeit de behoefte aan samenwerking met de welzijnssector. Deze samenwerking zal maar efficiënt zijn als ze kadert in de visie van de onderwijs- en PMS-wereld op leerlingenbegeleiding. Een visie die volop in ontwikkeling is en rekening wil houden met toekomstige evoluties in het onderwijs zoals de invoering van de eindtermen en de vraaggestuurde begeleiding. Ook de PMS-wereld is volop in evolutie (zie kadertekst).

We zullen onze PMS-visie omtrent leerlingenbegeleiding hier toelichten en enkele mogelijkheden van samenwerking bespreken. We steunen daarbij op de ervaringen die in de vrije PMS-centra werden opgedaan met de projecten "deeltijds onderwijs" en "sociaal-emotionele ontwikkelingsbegeleiding" (C.S.B.O., 1994). Deze visie stemt grotendeels overeen met deze die L. THYS ontwikkelde in het decembernummer (1995) van Welwijs.

### Leerlingenbegeleiding richt zich tot alle leerlingen en hun opvoeders

Uit de doelmatigheidsanalyse van de PMS-centra, uitgevoerd in opdracht van Minister van Begroting, Financiën en Gezondheidsbeleid Wivina DE MEESTER, blijkt dat 80% van de leerlingen minstens één keer in zijn schoolloopbaan zelf komt aankloppen bij het PMS-centrum (BORMANS, 1995).

Dit zijn gelukkig niet allemaal leerlingen met problemen. Sommigen hebben behoefte aan informatie, anderen aan een advies in verband met vragen die bij iedereen kunnen rijzen.

Door zijn uitgebouwde documentatiefunctie en zijn onafhankelijke opstelling slaagt het PMS-centrum erin aan deze behoefte tegemoet te komen. Het is, aldus het rapport, "zowat de goedkoopste en meest effectieve preventiedienst van het land". Dit zouden we de "gidsfunctie" van het PMS-centrum willen noemen.

In verband met de thema's waarmee opgroeiende jongeren begaan zijn zoals vriendenrelaties, gezagsrelaties, toekomstplannen enz... worden inzichten en oplossingsmethoden aangereikt die hen ondersteunen. Deze opstelling voorkomt problemen en zorgt ervoor dat bij heel wat jongeren de vraag niet tot een probleem verwordt. Het PMS-centrum stimuleert jongeren tot het zelf vinden van oplossingen zodat doorverwijzing naar de welzijnssector niet hoeft. Naar aanleiding van zulke "informatieve" gesprekken groeit het vertrouwen, dat maakt dat de jongere ook "ernstige" problemen ter sprake kan brengen. Dit is de "bufferfunctie" van het PMS-centrum ten aanzien van het welzijns-werk. Door een opvang dicht bij het natuurlijke opvoedings-

milieu wordt nodeloze problematisering en de voor jongeren onaangename etikettering vermeden. Een eenvoudig opvoedingsprobleem wordt niet "gemedicaliseerd" of doorverwezen naar een hoger echelon van hulpverlening.

Dit medische model van echelonnering (zie kadertekst echelonnering van de hulpverlening) of lijnen is waarschijnlijk voor leerlingenbegeleiding minder relevant. Op een bepaald ogenblik kan je als PMS-centrum zeer gespecialiseerd bezig zijn, bij voorbeeld met een faalangstraining of met het werken rond een slechte klassfeer. Die aanpak wordt mogelijk gemaakt door een laagdrempelige polyvalente opstelling. Je bent dus tegelijkertijd op verschillende echelons bezig. Terloops willen we stellen dat het scheiden van de drie begeleidingsdomeinen ook weinig doelmatig is. Er is een wisselwerking tussen studiekeuze en emotionele aanpassing. Een moeilijk verlopende studiekeuze kan het gevolg zijn van een slepend conflict tussen vader en zoon. Emotionele problemen kunnen leermoeiijkheden in de hand werken en omgekeerd. Leerlingenbegeleiding richt zich dus tot de ganse persoonlijkheid van de leerling.

### Leerlingenbegeleiding is de gedeelde verantwoordelijkheid van school en PMS-centrum

Hoe groot ook het engagement is van de PMS-medewerker, het is zeker niet de bedoeling dat het PMS-centrum een "eilandje voor moeilijke gevallen" wordt. Het is niet wenselijk dat "probleemleerlingen" systematisch worden doorgeschoven naar het PMS-centrum. Ook de school heeft hier een rol, die ze, gelukkig, meer en meer opneemt.



## Vernieuwing in de PMS-centra

Op 19 december 1995 formuleerde de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) een 'aanvullend advies betreffende herprofilering van de PMS-centra'.

Hieruit enkele krachtlijnen.

### DE KERNDOELEN

De PMS-werking wordt gekaderd in twee belangrijke beleidsopties: het verruimen van de zorgbreedte van de school en de bestrijding van de kansarmoede. Bovendien heeft het PMS-centrum een intermediaire functie tussen de school en de welzijns- en gezondheidssector.

**Eerste kerndoel: het verhogen van de kwaliteit van de individuele hulpverlening en deze beter toegankelijk maken ten aanzien van kansbelemmerden**

Het centrum werkt dus **prioritair als een eerste opvangdienst t.a.v. een breed spectrum van problematieken:**

- vragen en problemen van individuele leerlingen, ouders en leerkrachten die behoefte hebben aan informatie, advies (desgevallend attestering) en psycho-sociale hulp vanwege een autonome (onafhankelijke) instantie:

het zoekt samen met de betrokken leerlingen, ouders en leerkrachten naar oplossingen die in het gezin en in de school zelf kunnen gerealiseerd worden;

-indien nodig verwijst het centrum naar de gespecialiseerde dienstverlening van de welzijns- en gezondheidssector.

Het centrum werkt in principe **op vraag** ten aanzien van individuele leerlingen. Voor kansbelemmerden (dit wil zeggen niet alleen de sociaal-economische kansarmen) waarvan het algemeen bekend is dat zij zich minder spontaan wenden naar sociale nutsvoorzieningen kan het centrum zelf, in overleg met de school, naar deze leerlingen en ouders initiatieven nemen (o.m. via een nadrukkelijker aanbod). In de toekomst kan dit wellicht o.m. vanuit indicatoren voor kansarmoede.

**Tweede kerndoel: het bevorderen van de zorgverbreding van de school**

Het prioritair afstemmen van het PMS-werk op individuele vragen en begeleiding, heeft consequenties voor de school. Zij dient nl. zorgverbreding te realiseren op de vlakken waarop tot nog toe het PMS-centrum uitvoerend actief was naar alle leerlingen: signalering van ontwikkelings-, leer- en socio-emotionele problemen, leren studeren, leren studie- en beroepskeuzen maken, ontwikkelen van psycho-sociale vaardigheden en bevorderen van gezond gedrag. Ook door de eindtermen/ontwikkelingsdoelen en door de leerplannen worden die opdrachten toegewezen aan de school. Vanzelfsprekend hoort het bieden van individuele hulp aan leerlingen eveneens tot de zorgverbreding van de school.

In de mate dat het PMS-centrum (mede) deze individuele hulp opneemt interfereert zij ook met de manier waarop scholen hun zorg ten aanzien van hun leerlingen realiseren. Op deze manier wordt de prioritaire opdracht complementair en ondersteunend ten aanzien van de zorgverbreding van de school.

Ook door de centra voor buitengewoon onderwijs is in dit opzicht een specifieke deskundigheid opgebouwd die hier een belangrijke bijdrage kan leveren. Om de zorgverbreding te helpen mogelijk maken bieden de PMS-centra begeleidingshulp aan de **schoolteams** op vraag en in afspraak met de school.

### DE TAKEN

a- De **systematische opsporing** (collectief onderzoek) door de centra van leerlingen met problemen valt weg: zij wordt als **signaleringsfunctie** overgedragen naar de school; leerlingen en ouders kunnen ook problemen signaleren.

b) Door de eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden een aantal uitvoerende begeleidingstaken ten aanzien van alle leerlingen ingeschreven als taak van de school o.m.:

- leren studeren,
- leren een studie- en beroepskeuze maken,
- leren van psycho-sociale vaardigheden

Op vraag van de school ondersteunen de PMS-centra bij deze taken.

### SAMENWERKING MET DERDEN

a) M.S.T. en P.M.S. integreren om de kwaliteit van de gezamenlijke dienstverlening te bevorderen.

b) Synergie ontwikkelen met de pedagogische begeleiding door overleg over de vragen en de noden van de scholen te organiseren en door werkafspraken te maken voor het ondersteunen van scholen.

c) Synergie ontwikkelen met de welzijns- en gezondheidssector door:

- het netwerk van de welzijnszorg in kaart te brengen en toegankelijk te maken voor de schoolgaande jongeren, de ouders en de school;
- vaste overlegmomenten met de welzijnszorg te organiseren;
- binnen het gemeenschappelijk programma, naargelang van de beschikbare middelen, of via het aanvullend programma met betrekking tot specifieke initiatieven, schoolondersteunend in te gaan op signalen voor preventieve acties vanuit de welzijnssector;
- via verwijzing en opvolging beroep te doen op de therapeutische mogelijkheden van de welzijnssector.

Het PMS-centrum heeft via allerlei initiatieven studiedagen, publikaties- en via afspraken met de pedagogische begeleiding en het ouderverenigingswerk heel wat impulsen gegeven aan het onderwijs om de zorgverbreding voor leerlingen te vergroten. Ook vanuit het beleid verwacht men dat de school in de toekomst meer aandacht zal hebben voor leren studeren, leren kiezen, gezondheidsopvoeding,...

Op deze terreinen hebben scholen en PMS-centra dus een gedeelde verantwoordelijkheid. In de toekomst zal het PMS-centrum minder moeten screenen maar meer aandacht hebben voor de individuele leerling. Het zal school- en leraar-ondersteunend kunnen werken (THYS., 1995).

Deze manier van werken vraagt natuurlijk wel wat van de kant van de school. Het PMS-centrum verwacht van de school dat zij effectief signaleert ondermeer via leerlingenbesprekingen en het bijhouden van een leerlingvolgsysteem (HERMANS 1995).

Aangezien het PMS-centrum zelf niet meer zal instaan voor het screenen van klasgroepen, verwacht het dat elke leraar oog heeft voor problemen met leerlingen en voor een eerste opvang zorgt. Dit omwille van het subsidiariteitsbeginsel, het kiezen voor de minst ingrijpende interventie.

In hun dagelijkse lespraktijk moeten de leerkrachten ook aandacht hebben voor het welbevinden van leerlingen. Daar-



bij zullen ze zelf interventies uitvoeren en daarbij kunnen rekenen op ondersteuning van het PMS-centrum (coaching-functie).

Het benadrukken van het feit dat alle leerkrachten ook leerlingenbegeleiders zijn, heeft ook te maken met de valkuil van "groene leerkrachten" of interne leerlingenbegeleiders. Hoe goed de intenties hier ook zijn, groene leerkrachten houden steeds het gevaar in van afschuifoperaties. Terwijl het vanzelfsprekend zou moeten zijn dat leraren leerlingen helpen. Hoe ver ze daarin kunnen gaan zal uitgeklaard worden in een goed samenspel met de PMS-medewerker.

Vanuit de gerichtheid op leerlingen heeft het PMS-centrum ook aandacht voor zijn werkcondities: het organisatieklimaat van de school. Het dient tot niets leerlingen die gepest worden of faalangstig zijn weerbaarder te maken als men niets doet aan het onveilig schoolklimaat. Dit is zweilen met de kraan open.

Het is belangrijk dat rond zulke thema's een schooloverleg kan tot stand komen. De oprichting van een "Cel leerlingenbegeleiding" in elke school is hiervoor een belangrijk instrument. Het gaat om een vast kernteam dat naast de directie en de PMS-verantwoordelijke bestaat uit leerkrachten van verschillende graden en hulpopvoedend personeel<sup>1</sup>. De opdracht van zulke cel leerlingenbegeleiding is oog te hebben voor de wijze waarop de school via functies (b.v. remedial teacher), structuren en procedures (b.v. signalisering) de leerlingenbegeleiding vorm geeft. Dit overleg laat toe te komen tot een systematische planning van begeleidingsinitiatieven, het opstellen van een preventieplan, het coördineren van navorming en afspraken met externen (welzijnswerk, hulpverlenende diensten).

## PMS-centrum en preventie

Een offensieve aanpak van de leerlingenbegeleiding houdt in dat men aan preventie doet op een ogenblik dat zich nog geen problemen voordoen. Naar ouders toe wordt opvoedingsondersteuning gegeven (zie verder). Naar de school toe bestaat een groot aanbod van preventieprogramma's. Goede programma's zijn gericht op het ontwikkelen van algemene sociale vaardigheden, aangevuld met werken rond specifieke thema's. Het bevoorwaarden van deze sociale vaardigheden (keuzes maken, opkomen voor mekaar en zichzelf, neen zeggen) behoort tot de pedagogische opdracht van de school. Ze houden rechtstreeks verband met een goed klas- en schoolklimaat.

Op dit ogenblik bestaat een tendens om de psycho-sociale preventie te problematiseren en te fragmenteren. Vanuit een probleem (voorbeeld: drugs, aids) komt men aandragen met een pakket. Dan is er een specialist welzijnswerker of preventiewerker nodig om dit pakket te introduceren. Het gevaar van een "schoolvreemde" benadering is dan reëel. Men verklaart - minstens tijdelijk - ouders en school een stukje onbevoegd. Het ontwikkelen van de sociale vaardigheden binnen het curriculum door de leraars, in samenwerking met het PMS-centrum, houdt minder dit gevaar in.

Het zou wenselijk zijn dat programma-ontwikkeling meer tot stand komt in samenspraak met of door de PMS-sector. Voor de studiekeuzebegeleiding en de leerhulp gebeurt dit regelmatig. Evenzo wenselijk zou zijn dat nieuwe initiatieven en middelen met betrekking tot preventie in het onderwijs niet verspreid worden over allerlei

## Echelonnering van de hulpverlening

*In een medisch model van hulpverlening wordt nogal eens het drie lijnen model gebruikt.*

*De eerste lijn staat voor laagdrempelige opvang en polyvalente probleembenadering. Voorbeelden hiervan zijn huisarts, O.C.M.W., J.A.C.*

*De tweede lijn staat voor ambulante hulpverlening van een meer gespecialiseerd karakter. Deze hulpverlening start meestal na de verwijzing vanuit de eerste lijn.*

*Voorbeelden hiervan zijn: geneesheer-specialist, centrum voor geestelijke gezondheidszorg, comité Bijzondere Jeugdzorg.*

*De derde lijn staat voor residentiële hulpverlening.*

*Deze diensten geven meestal een langdurige therapie in een 'nieuwe' omgeving.*

*Voorbeelden: jeugdpsychiatrische kliniek, onthaal- en observatiecentrum.*

*Algemeen kan gesteld worden dat men best kiest voor de minst ingrijpende interventie (subsidiariteitsbeginsel). De jongere kan het best geholpen worden in zijn eerste opvoedingsmilieu (gezin en school).*

*Het PMS-centrum situeert zich op de eerste lijn wat betreft zijn gidsfunctie, het situeert zich op de tweede lijn als het b.v. aan pedagogische hulpverlening doet, leerlingen traint om om te gaan met faalangst, leerkrachten ondersteunt die een eerste opvang doen.*

projecten en diensten, maar toegekend worden aan een samenwerkingsverband van PMS-centra.

Bij geïsoleerde projecten is dikwijls de implementatie een probleem. Een aantal leerkrachten heeft het bij voorbeeld moeilijk om een rollenspel te gebruiken, of men laat belangrijke thema's uit de lessen weg omwille van gebrek aan tijd. Leerkrachten hebben nood aan "coaching" voor methodische aspecten waarin ze zich zwak voelen. Ze hebben een concrete vraag naar ondersteuning in moeilijke klassituaties. Zulke ondersteuning ligt binnen de opdracht van de PMS-begeleiders.

Op lokaal vlak heeft de school behoefte aan kennis van het aanbod, aan het opstellen van de eigen beginsituatie (VAN HAM, 1995) en het bepalen van de veranderingsdoelstellingen. Ze dient na te gaan in welke mate de projecten passen in het begeleidingsplan van de school (VAN DEN HOUTE, 1992). PMS-medewerkers kunnen scholen helpen kiezen en nadien de implementatie van het gekozen project begeleiden. Ook de follow-up in het lokale schoolteam zal vaak door de PMS-medewerker gebeuren. Voor de concrete uitvoering is de inbreng van jeugdwelzijnswerkers of preventiewerkers een pluspunt, als die kadert in zulk begeleidingsplan.

## Het PMS-centrum betreft zoveel mogelijk de ouders en de jongeren zelf.

In de begeleiding is een emancipatorische houding fundamenteel; respect voor een betrokkenheid van de jongere en het gezin zijn een noodzaak.

Dit is, gezien vanuit het onderwijs, niet zo evident. Leerkrachten gaan er immers van uit dat de jongere zich dient aan te passen aan de eisen van de school. Ze zien vaak ook de ouders als moeilijk te bereiken of mede-aansprakelijk voor het probleem. En als ouders al bereikbaar zijn, voelen leerkrachten zich soms niet deskundig genoeg om met ou-



ders over probleemgedrag te praten. De school contacteert dan vaak rechtstreeks de hulpverlening of laat het "slecht nieuws" gesprek over aan het PMS-centrum (DEMEULEMEESTER, 1995).

Bij hulpverlening zijn dus duidelijke afspraken nodig tussen school en PMS-centrum. Het is alleszins aangewezen dat de school zelf de ouders contacteert en voldoende duidelijk is in verband met het gestelde probleem. Blijkt intensieve hulp noodzakelijk, dan wordt, omwille van de deskundigheid van de PMS-medewerker, doorverwezen naar het PMS-centrum. De PMS-medewerker onderzoekt samen met de ouders en leerling welke personen hulp kunnen bieden en of doorverwijzing noodzakelijk is. Bij adolescenten zal het noodzakelijk zijn ook hun eigen visie te expliciteren zodat een doorverwijzing meer kans op succes heeft (VAN AUDENHOVE, 1984).

De PMS-centra streven het betrekken van ouders bij de school na door het organiseren van veelvuldige oudercontacten. In samenwerking met allerlei sociale organisaties wordt vorming voor ouders georganiseerd.

Om de "afwezige ouders" te bereiken zijn inzichten en methoden vanuit het welzijnswerk nuttig. Initiatieven inzake schoolopbouw, bij voorbeeld in het kader van kansarmoedeprojecten of onderwijsvoorrangsbeleid, hebben voor speciale doelgroepen hun waarde bewezen. Het is goed dat de school zich laagdrempelig opstelt voor alle ouders, maar het is niet haar taak om te werken aan de "emancipatie van de ouders". Hier kan een netwerk met de vormingssector of de welzijnssector nuttig zijn (zie verder: PMS-centrum en netwerkvorming).

De preventieve opvoedingsondersteuning wordt op dit ogenblik reeds in vele PMS-centra aangeboden. Het gaat om gesprekken met ouders die moeilijkheden beginnen te ervaren in de aanpak van hun kinderen. Op deze manier bereiken we een deskundigheidsverhoging bij de ouders. Het maatschappelijk belang hiervan kunnen we moeilijk overschatten.

## Het PMS-centrum en doorverwijzen

Met betrekking tot een aantal problematieken is het PMS-centrum de meest gespecialiseerde dienst. Voor de studien beroepskeuzebegeleiding zal het nooit doorverwijzen. Ook een aantal andere problematieken worden best opgenomen door het PMS-centrum omdat ze ontwikkelingspsychologisch te verwachten zijn of omdat ze nauw met het schoollopen verbonden zijn.

Heel wat probleemgedrag bij jongeren van 14 tot 18 jaar kan ontwikkelingspsychologisch gezien worden als een teken van normale persoonlijkheidsontwikkeling: het zoeken naar zelfstandigheid en de eigen rol binnen de samenleving (VETTENBURG, 1988). Een voorbeeld hiervan is het *experimenteren met alcohol of drugs*.

Voorbeelden van schoolgebonden problematieken zijn *faalangst, pestgedrag, storend gedrag in de klas*.

In het eerste geval zou doorverwijzing een nodeloze stigmatisering tot gevolg hebben en vele overbodige aanmeldingen bij reeds overbelaste gespecialiseerde diensten.

In het tweede geval worden de contextuele schoolse factoren noodzakelijkerwijs betrokken bij de behandeling. De meest schoolnabije instantie, het PMS-centrum, is hiervoor aangewezen.

Als doorverwijzing toch aan de orde is, dient deze zorgvuldig te gebeuren. Het afstemmen van de expertvisie en de

cliëntvisie vraagt heel wat aandacht (VAN AUDENHOVE, 1984).

Met expertvisie bedoelen we dat, na de diagnosestelling, een overzicht wordt gegeven van opvang- en behandelingsmogelijkheden in de regio.

Deze expertise steunt op probleeminzicht en op de kennis van de regionale sociale kaart; een doorleefde kennis op basis van ervaringen.

Met cliëntvisie bedoelen we het bevragen van de cliënt over het "hoe, waar en door wie hij geholpen wil worden". Mits de nodige informatie kan men de cliënt brengen tot een keuze waar hij kan achterstaan, zodat de hulp heel wat meer kansen biedt op succes.

Zoals eerder gesteld, zal de PMS-medewerker een scharnierfunctie hebben bij doorverwijzing:

- 1) hij informeert de school over de regionale welzijnskaart;
- 2) hij peilt de verwachtingen van de jongere, overlegt en kiest samen met hem een begeleidingsinstantie;
- 3) hij begeleidt de aanmelding van de jongere bij de gekozen instantie;
- 4) hij draagt zorg voor het schoolse luik van de "behandeling";
- 5) hij vergemakkelijkt de transfer van de behandeling naar de school.

Het PMS-centrum zal de scholen informeren over de bestaande welzijnsvoorzieningen in de eigen streek.

Bij de scholen bestaat immers slechts een geringe kennis van de welzijnssector. Tevens is slechts een beperkte bereidheid tot samenwerking aanwezig. Dit heeft te maken met de taakinfilling van de leerkracht maar evenzeer met de ondoorzichtigheid en de onderwijsvreemde benadering van sommige welzijnsdiensten. Is het voor een doorsnee school wel mogelijk om samen te werken met een tiental welzijnsdiensten? Is het voor al deze welzijnsdiensten mogelijk om een zicht te krijgen op de organisatiecultuur van de school, om de bereidheid tot veranderen aan te moedigen, om oog te hebben voor het effect van externe begeleidingstussenkosten? Hier is het PMS-centrum alleszins beter geplaatst en kan het zeker een brugfunctie vervullen naar de welzijns- en gezondheidssector.

Deze informatie over de welzijnsvoorzieningen wordt niet gegeven om de scholen toe te laten zelf contact op te nemen of te verwijzen. Dit lijkt ons om diverse redenen nadelig, ondermeer omwille van het voorbijgaan aan de ouders, wantrouwen bij de jongere zelf, angst voor controle en/of schending van het beroepsgeheim. Ook mag men van de leerkrachten geen diagnosestelling noch indicatiestelling verwachten.

Taken 4) en 5) zijn maar mogelijk indien het welzijnswerk het PMS-centrum tijdig betreft bij zijn begeleidingswerk. De welzijnssector zou respect voor de privacy van de cliënt niet mogen gebruiken als alibi om aan PMS-centra geen informatie door te geven. Wat belangrijk is voor deze begeleiding is niet de oorzakomschrijving van probleemgedrag, maar wel de concrete wijze waarop dit probleemgedrag dient aangepakt te worden (DEMEULEMEESTER, 1995). Het PMS-centrum kan aan de school uitleggen wat van de jongere tijdens of na de behandeling kan verwacht worden. Het kan tevens de spelregels van de school aan de welzijnsdiensten verduidelijken, bij voorbeeld in verband met afwezigheden, deliberatieprocedures, enz... Het lijkt ons over het algemeen minder wenselijk dat de welzijnsdiensten rechtstreeks contact opnemen met leerkrachten of hulpopvoedend personeel, laat staan zelf leerlingen of leerkrachten gaan begeleiden in de school.



## PMS-centrum en netwerkvorming

De brugfunctie tussen onderwijs en welzijns- of gezondheidsvoorzieningen kan het P.M.S. waarmaken omdat het aanwezig is in de regionale overlegplatforms met de welzijnsvoorzieningen. Door die aanwezigheid worden persoonlijke contacten opgebouwd tussen de hulpverleners, wat de samenwerking, de terugkoppeling en de uitwisseling van de gegevens bevordert.

In verband met preventieprojecten kunnen gezamenlijke afspraken gemaakt worden om een school te ondersteunen.

*Voorbeeld: Een school vraagt om medewerking in verband met het opzetten van een drugpreventieprogramma. De school zet zich rond de tafel met alle diensten die bij dit programma betrokken worden. Na een visiebegrip wordt een concreet programma ontwikkeld. Vervolgens worden concrete taakafspraken gemaakt: wie gaat wat doen? De PMS-medewerker neemt hier een coördinerende taak op zich.*

Zulk overleg laat toe een goede fasering te bekomen. Eerst zal men de leerkrachten vormen, daarna acties met de leerlingen en ouders plannen. Via dit overleg met het PMS-centrum wordt bovendien gezorgd dat het betrokken project aansluit bij het schoolklimaat.

Vooraf voor zijn werking ten aanzien van de groep kansbellemmerde ouders dient het PMS-centrum een beroep te doen op de welzijnssector. Het opnemen van deze taak via een samenwerking met het schoolopbouwwerk ligt voor de hand (THYS, 1995). Belangrijk is dat het schoolopbouwwerk kan steunen op de deskundigheid van een organisatie die reeds een vertrouwensrelatie kon opbouwen met kansbellemmerde gezinnen, bijvoorbeeld een buurtwerking of een integratiecentrum. Ook is gebleken dat schoolopbouwwerkers die kunnen werken vanuit de betrokken PMS-centra een groot voordeel hebben (VAN HOOTEGEM, 1995). De medewerking van de scholen is minder een probleem, er zijn betere afspraken mogelijk in verband met huisbezoeken en betrekken van interculturele bemiddelaars enz.

Voor andere problematieken zoals kindermishandeling is netwerkvorming noodzakelijk. Een netwerk bestaat uit de verschillende actoren die in een bepaalde regio met de problematiek te maken hebben. Zulke netwerkvorming moet rekening houden met de eigen opdracht van de deelnemers. Ze zal maar efficiënt zijn als elk van de actoren voor zichzelf in dit netwerk een "meerwaarde" vindt zonder dat afbreuk wordt gedaan aan het realiseren van de opdracht.

Hier vormt de versnippering van de initiatieven een groot probleem: als P.M.S. is men lokaal aanwezig in een overlegplatform kansarmoede, het schoolopbouwwerk, het stedelijk preventieoverleg, de adviesraad integratiecentrum, de naschoolse begeleiding van het buurtwerk, het platform kindermishandeling, het stedelijk drugoverleg, enz... Is dit haalbaar, als men weet dat een PMS-centrum meerdere lokaliteiten bedient?

Zou het niet wenselijk zijn dat initiatieven die vanuit Welzijn, Binnenlandse Zaken, Gezondheidsbeleid en dergelijke genomen worden en bedoeld zijn voor het onderwijs, niet telkens door andere diensten zouden opgenomen worden, maar, samen met de middelen, "gedetacheerd" worden naar het PMS/MST-verband, dat voor de nodige coördinatie en continuïteit zou kunnen zorgen. Of is dit luidop dromen? We hopen ook dat de herstructurering van het algemene welzijnswerk de overlegmogelijkheden met de PMS-centra zal vergroten.

## Tot slot

Het PMS-centrum neemt als "Welzijnsdienst van de school" duidelijk een aparte plaats in binnen het welzijnswerk. Het heeft zowel een bufferfunctie als een brugfunctie. De bufferfunctie betekent dat PMS-centra maken dat een aantal vragen, twijfels of conflicten niet nodeloos escaleren. De brugfunctie betekent dat via het PMS-centrum de school de weg vindt naar welzijnsdiensten en omgekeerd. Daarbij kunnen welzijnsdiensten en PMS-centra wederzijds heel wat voordeel halen uit een intense samenwerking. Ouders en school vragen dit ook.

Het PMS-centrum kan van "Welzijn" wel wat opsteken inzake laagdrempeligheid emancipatorisch werken, methoden als schoolopbouwwerk en vormingswerk voor volwassenen. Daarbij blijven de centra hun autonome opstelling ten aanzien van de school opeisen, zodat jongeren en hun ouders er "in vertrouwen" terecht kunnen.

Welzijn kan via de PMS-centra meer rekening houden met de specifieke spelregels en de cultuur van de school. Het zou een actievere rol kunnen spelen bij het benutten van de brugfunctie of scharnierfunctie van P.M.S. naar school en naar ouders toe.

En het PMS-centrum is vragende partij om aan de versnippering en wildgroei op het domein van de psycho-sociale preventie in het onderwijs een einde te maken.

**Wim JACOBS**  
Gendarmeriestraat 63  
1800 Vilvoorde

**Frans VERHERSTRAETEN**  
Einde 67  
3920 Lommel

### Noten

<sup>1</sup> Naargelang het thema uit te breiden met schoolarts, afgevaardigde van leerlingen- of ouderaad. De ervaringen hieromtrent zijn gebundeld in de tekst "Cel leerlingenbegeleiding" (uitgeverij Garant). In heel wat BSO-scholen deed men reeds ervaring op met beleidsgerichte leerlingenbegeleiding.

### Bronnen

BORMANS, L. (red.), PMS-doelmatigheidsanalyse, *Klasse*, maart 1996.

C.S.B.O., *Begeleiding van sociaal-emotionele problemen door het PMS-centrum*. Visietekst, mei 1994.

DEMEULEMEESTER, A., Deeltijds Onderwijs: een proeftuin voor samenwerking onderwijs welzijn, *Welwijs*, 1995 (3), 7-14.

HERMANS, A., Een hervormingsplan voor de PMS-centra, *Ca-leidoscoop*, 1995 (6).

THYS, L., Het PMS op zoek naar een nieuw gezicht, *Welwijs*, 1995 (4), 22-24.

VAN AUDENHOVE, Ch. en VERTOMMEN, H., Indicatiestelling voor psychotherapie door overleg, *Tijdschrift voor psychotherapie*, 1984 (1).

VAN DEN HOUTE, M., Een begeleidingsplan opstellen. In: *Handboek voor leerlingenbegeleiding*, 1992, afl. 5.

VAN HAM, P. (red.), *De Cel leerlingenbegeleiding*. C.S.B.O. september 1995.

VAN HOOTEGEM, H., Over bruggen en latjes, *Welwijs*, 1995 (4), 7-11.

VETTENBURG, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, K.U.-Leuven, 1988.



# PESTEN OP SCHOOL

## Over zin en onzin van preventieprojecten

Pesten op school is een probleem dat de laatste jaren sterk in de belangstelling is komen te staan. Verschillende onderzoeken brachten aan het licht hoe kinderen en jongeren elkaar dagelijks, goed versholven, enorm veel leed kunnen berokkenen. En deze treitercampagnes laten sporen na, soms diepe sporen, zowel bij daders als bij slachtoffers. De tijd heeft niet stilgestaan, en vandaag draait een groot deel van de pestliteratuur rond preventie. Wij bekeken de preventieprojecten wat nader, en vroegen ons af wat nu gemeenschappelijk is aan deze voorstellen tot preventie, en waarin projecten juist van elkaar verschillen. Over deze gelijkenissen en soms fundamentele verschillen gaat het in een eerste deel van dit artikel.

In het tweede deel stellen we ons de vraag of de pestproblematiek op school misschien te maken heeft met wat er gaande is in onze samenleving. Auteurs van preventieprojecten leggen die link niet altijd. Rene GIRARD, een hedendaags filosoof en schrijver van "De Zondebok", bekijkt pesten wel als een probleem van de maatschappij én van heel de mensheid.

In het laatste deel trachten we pestpreventie te kaderen binnen een ruimer project, dat wil werken aan een verbetering van het basisklimaat in onze samenleving.

### Preventie in vogelvlucht

#### Waar men het over eens is

Het tijdperk van "die zwakkelingen moeten nu maar eens eindelijk assertief gaan worden" lijkt - althans wat de literatuur betreft - voorbij. De meeste auteurs herkennen drie belangrijke betrokken partijen: de pestkoppen, de slachtoffers en de middengroep (de overige leerlingen van de klas). Deze drie partijen worden als volgt beschreven.

*Slachtoffers* zouden angstiger en onrustiger zijn dan hun doorsnee medeleerlingen, hebben weinig zelfvertrouwen, en beoordelen zichzelf en hun situatie eerder negatief. Vaak ontbreken een aantal sociale vaardigheden bij gepeste leerlingen, en vaardigheden die bij het intreden in de groep leeftijdsgenoten van belang zijn. Ze hebben lang niet altijd fysisch opvallende kenmerken (bril, rood haar...) maar worden om de een of andere reden door klasgenoten ervaren als "afwijkend van de norm", wat die norm ook moge zijn... Een kleine groep slachtoffers zijn 'provocerende slachtoffers'. Ze worden snel agressief en lijken agressie uit te lokken. De vraag of al deze slachtofferkenmerken oorzaak dan wel gevolg zijn van pesterijen blijft vaak onbeantwoord.

Over *pestkoppen* lopen de meningen wat meer uit elkaar. Voelen zij zich goed in hun vel of niet? Zijn zij populair of niet? In elk geval hebben zij de neiging om standvastig agressief te reageren. Vaak zijn ze fysisch sterk, of blijken toch zeer bekwam om zichzelf als groot en sterk te projecteren. Ze maken daarbij gebruik van een zeer agressieve (lichaams)taal. Net als slachtoffers hebben ze een gebrek aan sociale vaardigheden, alleen slagen ze erin hun gebreken beter te verbergen. Vaak in samenwerking met enkele handlangers nemen ze een bepaald soort gedrag aan waardoor ze toch aandacht krijgen en controle uitoefenen op hun omgeving. De onderliggende redenen van hun gedrag kunnen sterk variëren.

Wat de *middengroep* betreft putten we uit onderzoek van Vlaamse bodem<sup>1</sup>. Deze toeschouwers zijn soms medeplichtig aan pesterijen, door pesters openlijk aan te moedigen, of door hen stilletjes hun gang te laten gaan. Toch blijkt 80% van de leerlingen het vervelend te vinden wanneer iemand gepest wordt. Bovendien probeert 68% van de leerlingen uit het basisonderwijs en 39% van de leerlingen uit het secundair onderwijs tussenbeide te komen bij pesten. Niet elke leerling laat gepeste leerlingen aan hun lot over.

Preventieprojecten vandaag hebben begrepen dat het niet de zwakste groep van de slachtoffers kan zijn die heel de pestproblematiek zal oplossen. Zowel slachtoffers, als pestkoppen, als de middengroep moeten leren op een andere manier met machtsmisbruik om te gaan. Dat men ook pestkoppen benadert lijkt logisch: deze mensen vinden heel wat baat bij het leren van positieve, coöperatieve sociale vaardigheden.

Het nieuwe, en ook het mooie van hedendaagse preventieprogramma's is dat de middengroep zo sterk benaderd wordt, dat vooral de kracht van deze groep mensen met gezonde sociale vaardigheden positief gebruikt wordt met de boodschap: laat in uw klas geen onrecht toe! Je kan je hiertegen verzetten. Deze middengroep blijvend aanmoedigen en mobiliseren wordt een taak van heel de school, de schoolomgeving (buschauffeurs, keukenpersoneel...) en van de ouders. Zo kan preventie een totaalproject worden dat vaak veel meer doet dan pesterijen voorkomen: het schoolklimaat verbetert.

#### Fundamentele verschillen

Pestpreventieprojecten kunnen ook heel eigen accenten gaan leggen, die volgens ons te maken hebben met de wijze waarop auteurs pestgedrag verklaren. Wij konden een viertal verschillende verklaringsmodellen onderscheiden die we hier elk zeer kort zullen illustreren.



Een verklaringmodel vanuit de *sociale leertheorie* wordt geïllustreerd door het werk van STEVENS en VAN OOST. Zij gaan ervan uit dat storend gedrag beïnvloed en afgeleerd kan worden, en dat dit in het geval van pestgedrag ook moet gebeuren.

Heel de school wordt betrokken: iedereen leert op een consequente wijze pestgedrag af te keuren en op een efficiënte wijze slachtoffers te ondersteunen.

Enkele kernleerkrachten leren dieper in te gaan op het probleem.

Dit soort projecten zijn zeer efficiënt en concreet, de school kan er meteen mee aan de slag. Het "waarom" van pesterijen wordt hier niet uitdrukkelijk bevestigd. Men blijft ergens op een veilige afstand praten over pestgedrag zonder de school, het schoolsysteem of onze samenleving kritisch in vraag te stellen. BYRNE<sup>2</sup> vertegenwoordigt een *psychosociale denkrichting*. Deze auteur meent pesten te moeten verklaren vanuit persoonlijkheidsfactoren en gezinsachtergronden. De school kan tot op zekere hoogte preventief werken door een openheid voor, en een betrokkenheid op psychosociale problemen te creëren. Leerlingen en ouders moeten weten dat ze op school terecht kunnen wanneer ze het moeilijk hebben.

Maar uiteindelijk liggen de oorzaken van pestgedrag volgens BYRNE buiten de schoolmuren. Wil men het probleem bij de wortels aanpakken, dan moet men met pestkoppen en slachtoffers individueel, of met gezinnen werken. Dit is geen taak van een school.

BYRNE wijst sterk op de grenzen van een school. Mag men in tijden van voortdurende hervormingen en besparingen nog zoveel verwachten van een school? Lijnrecht tegenover deze visie staat die van KEISE<sup>3</sup> die het probleem bekijkt vanuit *feministisch standpunt*. Zij merkt op dat er toch nog altijd scholen zijn die, ondanks forse besparingsmaatregelen, er beter in slagen dan andere om leerlingen te blijven motiveren. Op deze scholen wordt minder gepest en behalen leerlingen gemiddeld betere resultaten, zonder dat dit iets te maken heeft met de sociale afkomst van die leerlingen. Volgens KEISE heeft pesten op school alles te maken met de waarden die door volwassenen in de school worden voorgeleefd. En deze waarden zijn, aangezien wij in een mannenmaatschappij leven, maar al te vaak masculiene waarden die concurrentie en agressie in de hand werken. Effectieve pestpreventie op school is mogelijk wanneer de school andere waarden gaat voorleven, waarden die samenwerking en respect voor anderen centraal stellen. Deze doelstelling concretiseren naar duidelijke richtlijnen voor de school is vaak zoekwerk.

VAN DER MEER<sup>4</sup> tracht een heleboel factoren die hij relevant acht met betrekking tot pesten (gezins-, klas-, schoolsituatie; maatschappij) te integreren in één *zondeboktheorie*. Hij stelt zich wel degelijk de vraag waarom jongeren pesten. Hij gaat ervan uit dat, wanneer leerlingen zich om welke reden dan ook onveilig voelen, zij hun frustraties in de meeste gevallen gaan afreageren op een onschuldig slachtoffer. De redenen van de onveiligheid kunnen te maken hebben met gebeurtenissen die zich binnen of buiten de school afspeelen. De klassfeer wordt negatief, men pikt er iemand uit waarnaar de agressie gekanaliseerd kan worden.

Wanneer men slachtoffers weerbaar maakt, maar verzuimt de onveiligheid in de klas aan te pakken, pikken pestkoppen er meestal snel een nieuw slachtoffer uit. Hun probleem is hiermee niet opgelost. Dat slachtoffers subassertief of agressief reageren vindt VAN DER MEER heel normaal voor mensen die voortdurend geconfronteerd worden met gevoelens van onmacht, miskennis en vernedering.

Preventie moet volgens hem niet altijd verlopen volgens eenzelfde vooraf op te stellen strategie. Activiteiten met een verschillend karakter kunnen effectief zijn, wanneer ze leerlingen leren op een constructieve manier met agressie om te gaan, wanneer ze werken aan een veilig schoolklimaat.

Wij stonden even stil bij deze verschillende verklaringmodellen, niet om nu een keuze te maken voor dé enige ware visie op pestpreventie (alsof die zou bestaan), maar wel om te wijzen op het feit dat er verschillende invalshoeken zijn. Wij wilden de mogelijkheden en beperkingen van elke invalshoek even naar voren brengen.

## De geschiedenis van de zondebok

Cijfergegevens bestaan niet, toch uiten onderzoekers en onderwijzers het vermoeden dat er vandaag meer gepest wordt dan vroeger. Zijn daar redenen toe? Leven jongeren vandaag misschien in omstandigheden die meer aanzetten tot pestgedrag dan vroeger het geval was? Auteurs van preventieprojecten leggen zelden de link tussen maatschappij en schoolgebeuren, of doen dit enkel in de marge. Zoals we in de inleiding aankondigden zoeken we een antwoord op onze vraag bij de filosoof René GIRARD, die het nergens heeft over pesten op school in het bijzonder, maar die het vervolgen van zondebokken bekijkt als een probleem van heel de mensheid. Zich baserend op mythen en middeleeuwse vervolgingsteksten komt GIRARD tot de vaststelling dat mensen altijd de neiging hebben gehad om in perioden van crisis zondebokken te vervolgen. Of het nu gaat om een hongersnood, een aardbeving, een economische crisis, overbevolking: rampen en crisissen hebben zo'n ontwrichtend en ontredend effect op samenlevingsverbanden, dat uiteindelijk het ontbreken van elk stukje menselijke verbondenheid zelf als ramp wordt ervaren. De 'ware' oorzaak wordt bijzaak. Aangezien de crisis als een soort vertrouwenscrisis tussen mensen wordt ervaren, wordt ook op dit terrein van menselijke verhoudingen de oplossing gezocht. De meest voor de hand liggende oplossing voor een gebroken samenleving is dan: zich weer aaneenrijgen en verbonden weten tegen een gemeenschappelijke vijand, een zondebok. De groepsleden denken op die manier weer voeten in de aarde te krijgen, bouwen een stukje identiteit op rond gemeenschappelijke doelen, gemeenschappelijke normen, die ze een beetje (veel) van elkaar afkijken. Wat mooi is, goed is, belangrijk is, wordt door de groepsgenoten van elkaar geïmiteerd, want ze willen er allemaal bijhoren. Wie deze imitatie niet kan of wil volgen is abnormaal en bedreigend, de ideale zondebok, een irritante figuur die de bestaansnormen van de groep niet overneemt en op die manier



in vraag stelt, een onschuldig schaap dat uiteindelijk niets met de crisis te maken heeft.

Volgens GIRARD zijn wij allemaal een beetje imiterende wezens die van elkaar afkijken wat hoort en wat niet hoort. We voelen ons allemaal al eens bedreigd wanneer mensen onze imitatie - onze bestaansnormen - in vraag stellen. En in tijden van crisis voelen we ons snel bedreigd.

Om deze 'crisis' gaat het ons nu. Critici wijzen er ons op dat onze huidige samenleving heel wat crisiskenmerken vertoont. Volgens DEKLERCK<sup>5</sup> bijvoorbeeld kenmerkt onze samenleving zich door tendenzen als individualisering, pluralisering, fragmentering. In onze maatschappij, zegt hij, wordt enorm veel belang gehecht aan het individu dat op basis van vrije keuzen zijn eigen weg moet kunnen uitstippelen en zijn eigen doel moet kunnen bereiken. Dit betekent dat de plaats en de taak van de mens niet langer vastligt, standaardpatronen en houvasten verdwijnen. Wie kan nog voorspellen *"waar een kind zal leven, welk beroep het zal uitoefenen, of het een gezin zal uitbouwen en hoe dit er dan wel zal uitzien, welk geloof en welke filosofische opvatting het zal delen, waar het zijn partner zal vinden en hoe lang het bij deze partner zal blijven, welke zijn eet- en leeftradities zullen zijn, hoe het zijn kinderen zal opvoeden, welke taal dezen zullen spreken, welke technologische middelen hun ter beschikking zullen staan."*<sup>5</sup>. In deze wankele onzekere tijden moeten jongeren zich een weg banen en een identiteit opbouwen.

Hoe moeten deze jongeren hun 'vrijheid' overleven? En dan hebben we het nog niet gehad over de verschuivingen die zich momenteel voordoen op politiek, economisch en ecologisch wereldniveau. Het kan niet anders dan dat jongeren op de één of andere manier lijden onder de huidige toestand van crisis, een toestand waarin volgens GIRARD mensen snel overgaan tot het vervolgen van zondebokken - waarin jongeren misschien sneller overgaan tot pesten.

## Het basisklimaat in onze samenleving

### De school zal het wel oplossen...?

Pestgedrag van jongeren kan in verband gebracht worden met het crisisklimaat in onze samenleving. Jongeren groeien op in een gecompliceerde samenleving. Velen weten van de mogelijkheden van onze tijd positief gebruik te maken. Anderen gaan, bij gebrek aan perspectief of aan eenduidige identificatiefiguren, negatieve houvasten zoeken. Het plegen van respectloze daden, en dan liefst in groep, is voor hen een wijze van omgaan met de onzekerheden waarmee ze zich geconfronteerd weten. Door de vervolging van een klasgenoot trachten jongeren structuur en eenheid te brengen in hun mini-samenleving.

Moet en kan een school dit probleem, dat blijkbaar zo geworteld zit in een schooloverstijgende context, aanpakken? Hebben preventieprojecten zin? En hoe zit het dan met de preventie van spijbelen, vandalisme, drugs, aids, racisme, seksisme, stress, faalangst...? Hoe beginnen we eraan? Waar eindigt dit?

Al deze vragen lijken ons zeer terecht. Wij willen alvast volgende bedenkingen formuleren bij *projectwerking*.

Vooreerst zijn projecten tijdelijk. Problemen als pesten zijn dit helaas niet. Projecten hebben een sensibiliserende werking, maar maatregelen op lange termijn dienen verankerd te zitten in de schoolstructuur. Projecten willen elk één specifiek probleem aanpakken. Op school bestaan vele problemen naast elkaar. Een probleem in de verf zetten gebeurt vaak ten koste van andere. Moet men dan probleem na probleem gaan 'afhandelen'? Heeft dit wel zin?

En mag men verwachten dat leerkrachten zich telkens weer voor een nieuw project gaan engageren, terwijl zij hier niet voor werden opgeleid, vaak niet voor worden gewaardeerd, laat staan gehonoreerd?

## De zin van geïntegreerde projecten

Ook kleine projecten kunnen zinvol zijn, en in de praktijk werd dit ongetwijfeld al vaker bewezen, wanneer ze zich weten te plaatsen binnen dat ruimere project, dat we 'werken aan het basisklimaat in de samenleving' kunnen noemen. Scholen moeten en kunnen problemen van de maatschappij niet oplossen, maar kunnen wel bijdragen tot een positieve sfeer in de klas, een positief schoolklimaat, waarbinnen respectloos gedrag niet meer goed gaat gedijen.

En wie weet komen die kleine positieve veranderingen in de mini-samenlevingen van leerlingen - het hoeft niet altijd spectaculair of meetbaar te zijn - uiteindelijk toch ten goede aan dat grote geheel dat we 'de samenleving' noemen.

Eerder citeerden we Deklercks visie op het crisiskarakter van onze maatschappij. Dezelfde auteur zocht naar een model waar preventiemaatregelen van verschillende aard een plaats in kunnen krijgen. Het wordt schematisch voorgesteld in de preventiepiramide (zie verder).

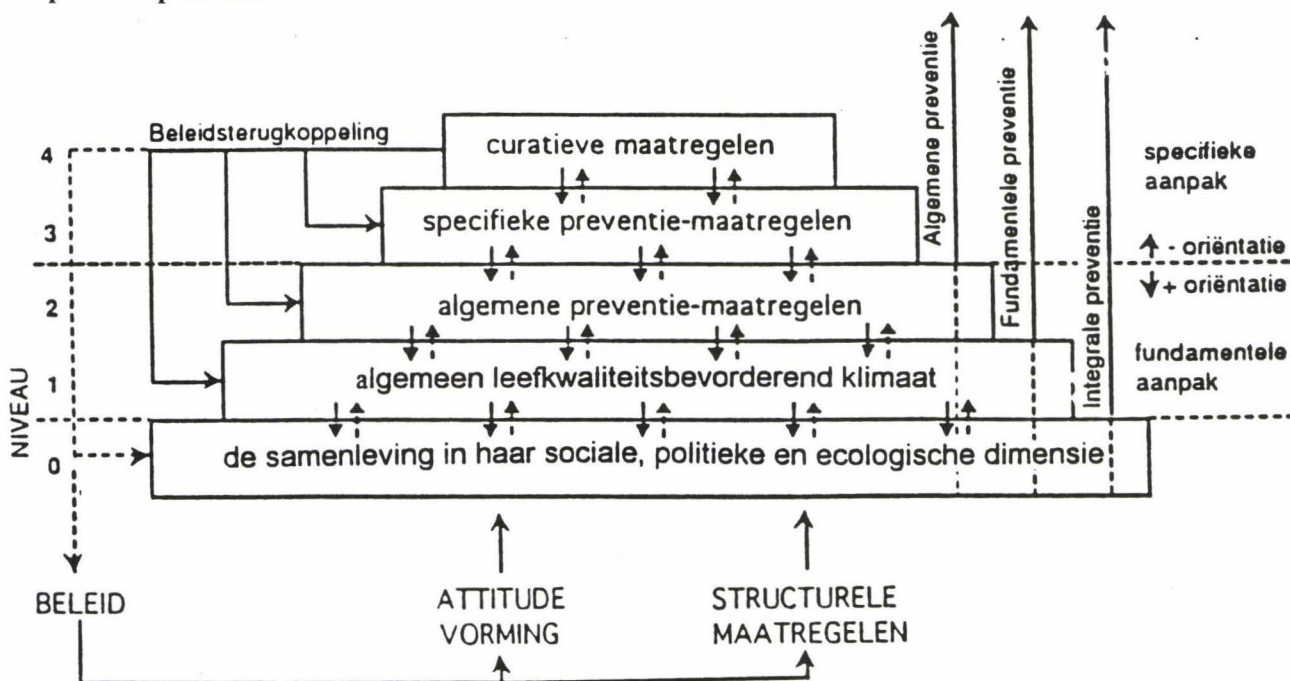
We beperken ons hier tot een zeer summier beschrijving.

De niveaus van dit model zijn niet strikt van elkaar te scheiden. Ze dienen te worden beschouwd als een continuüm, waarbij de verschillende preventieniveaus vloeiend van het ene in het andere overlopen. Cijfergegevens worden het meest geleverd op *niveau vier*. Maatregelen op dit niveau bestaan uit opsporing, vervolging, strafuitvoering. Preventiemaatregelen op de andere niveaus zijn minder meetbaar, maar daarom niet minder belangrijk! Bij preventie wordt spontaan het meest aan de groep maatregelen van *niveau drie* gedacht. Deze spelen rechtstreeks in op een specifiek probleem dat men wil voorkomen of begrenzen. Niveaus drie en vier zijn probleemgericht. Een negatief gegeven dat vermeden of bestreden dient te worden staat centraal. Men spreekt van een *negatieve oriëntatie*. Dit is anders dan in de volgende niveaus.

Maatregelen op *niveau twee* hebben naast rechtstreeks na te streven preventiedoeleinden vaak ook meer maatschappelijke doelen. Er wordt van uitgegaan dat waar men constructief ingrijpt in of omgaat met omgevingsfactoren, men een klimaat schept waar storend gedrag onmogelijk wordt gemaakt, minder of niet meer



## De preventiepiramide



gedijt. Maatregelen op *niveau één* stellen zich als uitdrukkelijk doel het basisklimaat in de samenleving te verbeteren. Ze hebben een onrechtstreeks preventie-effect, maar beïnvloeden rechtstreeks de algemene leefkwaliteit van de samenleving en bieden op deze manier een draagvlak voor een meer gericht preventiebeleid. Maatregelen van de laatste twee niveaus zijn gericht op een positief doel; men spreekt van *positieve oriëntatie*. Een preventiebeleid speelt zich af binnen een ruimere samenlevingscontext en kan nooit los daarvan gezien worden.

Deze ruimere context wordt voorgesteld door *niveau nul*. Preventiemaatregelen op hogere niveaus zullen weinig renderen wanneer ze geen aansluiting vinden binnen deze samenlevingscontext, of wanneer zich binnen deze context ernstige problemen voordoen. DEKLERCK legt ook uit dat een gevoel van veiligheid het best zal bereikt worden wanneer er gestreefd wordt naar een evenwicht tussen negatief en positief georiënteerde maatregelen, met vooral aandacht voor een positieve oriëntatie.

En om dit gevoel van veiligheid was het ons te doen. Blijkbaar zijn er inderdaad vele wegen om aan een aangename leef sfeer te werken. Dit preventiemodel laat ons toe te stellen dat vele projecten op hun manier zinvol zijn, op voorwaarde dat ze kaderen in een algemeen leefkwaliteitsbevorderend beleid. Wij eindigen dan ook niet met een pleidooi voor of tegen één bepaald preventieproject. Wij eindigen met een pleidooi voor een duidelijk schoolbeleid, waarbij elk

probleem afzonderlijk slechts zinvol kan worden benaderd indien het globale leefklimaat aandacht krijgt; met een pleidooi ook voor een degelijke omkadering van diegenen die dagelijks worden geconfronteerd met jongeren in moeilijkheden. Misschien loont het toch wel de moeite...

**Greet WIELEMANS**  
vzw CHEOBS  
Leopoldstraat 26  
3000 Leuven

### Noten

- STEVENSON, V. & VAN OOST, P. (1994) *Pesten op school. Een actieprogramma*. 2 delen. Gent, Rijksuniversiteit, Onderzoeksgroep gedrag en gezondheid. (Publicatie naar aanleiding van een project binnen het kader van het V.I.G., gefinancierd door de gemeenschapsminister van Tewerkstelling en Sociale Aangelegenheden).
- BYRNE, B., (1994) *Coping with bullying in schools*. London, Cassell.
- KEISE, Celestine (1992) *Sugar and Spice? Bullying in Single-Sex Schools*. Stoke-on Trent, Trentham Books.
- VAN DER MEER, B. (1993) *Kinderen en pesten: wat volwassenen ervan moeten weten en eraan kunnen doen*. Utrecht-Antwerpen, Kosmos-Z&K.
- DEKLERCK, J. (1996) *De preventiepiramide een oriëntatiekader voor geïntegreerde preventie*. Ingediend ter publikatie in *Panopticon*.

Dit artikel is een neerslag van een eindverhandeling over pesten: WIELEMANS, G. (1995) *Pesten op school. Over de zin en onzin van het preventieproject. Een kritische studie van preventieprojecten aan de hand van René Girards zondeboktheorie*. Leuven, Katholieke Universiteit, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.



# WEL HOUSER, NIET GEBRUIKER:

## Verkendend onderzoek naar harde-kern housers die geen illegale drugs gebruiken<sup>1</sup>

In september 1995 sloten wij ons onderzoek naar megadancings in België af<sup>2</sup>. Dit onderzoek had de bedoeling een beschrijving te geven van het fenomeen van megadancings in België en de problemen die daaraan verbonden zijn. Meest besproken probleem was dit van het illegaal druggebruik in megadancings. Onze bevindingen maakten evenwel duidelijk dat niet alle megadancingbezoekers illegale druggebruikers zijn en dat zelfs een meerderheid van de discotheekbezoekers niet-gebruiker is. In de beeldvorming over house en megadancings is de niet-gebruiker echter afwezig. Om twee redenen vonden we het belangrijk om deze groep te belichten.

Ten eerste wilden we via de niet-gebruikers informatie krijgen die relevant is voor (drug)preventie. Tot nu toe wordt voornamelijk gewerkt op basis van kennis die men heeft van druggebruik. Informatie over de motieven om niet te gebruiken ontbreekt immers. Nochtans is het met het oog op preventie niet enkel belangrijk om te weten waarom mensen gebruiken, doch ook om te weten waarom mensen *niet* gebruiken. Op basis van deze informatie kunnen preventie-initiatieven meer aansluiten bij wat voor jongeren belangrijk is bij de 'beslissing' om al dan niet illegale drugs te gebruiken.

Ten tweede vinden we de aandacht en valorisering van het niet-gebruik belangrijk op zich. Tot nog toe wordt de groep (problematische) recreatieve druggebruikers immers overbelicht. Dit gebeurt in die mate dat de niet-gebruiker onzichtbaar wordt ondanks het feit dat deze groep geen kleine minderheid is binnen de megadancing- en housescene.

### Housers tussen beeld en werkelijkheid

De media schetsten een spectaculair beeld van de housers. Het waren jongeren die een heel (extra verlengd) weekend lang ononderbroken uitgingen op het ritme van de housebeat en xtc. Ons onderzoek ontcrachtte dit beeld. Het sensationele mediabeeld bleek slechts op te gaan voor een zeer klein percentage van de megadancingbezoekers. De meerderheid van deze jongeren gaat daarentegen slechts één avond per week weg (op vrijdag of zaterdag), heeft een voorkeur voor een discotheek in de buurt (dit is binnen de straal van 30 km van de woonplaats), bezoekt per avond één dancing en gebruikt geen illegale drugs.

Voor dit artikel is met name dit laatste interessant. We diepen dit punt hieronder uit aan de hand van onze onderzoeksbevindingen.

In een schriftelijke vragenlijst<sup>3</sup> bevroegen we alcohol- en ander druggebruik bij het megadancingpubliek.

Dit geeft volgend beeld. (Zie tabel 1).

Voor **alcohol** werd niet het alcoholgebruik op zich bevraagd dan wel 'teveel alcohol drinken'. Desondanks blijft het cijfer in de categorie 'zelf gedaan' het hoogste van allemaal. Met name bijna de helft van de bevroegden heeft ooit wel eens zelf teveel alcohol gedronken bij een discotheekbezoek. Ook zien de mees-

ten wel eens vrienden of onbekenden die teveel alcohol op hebben. Deze hoge cijfers geven duidelijk aan dat alcohol een maatschappelijk aanvaarde drug is. Bovendien rust blijkbaar weinig taboe op het 'teveel alcohol drinken' gezien het hoge cijfer bij de 'self-report'.

Wat de **illegale drugs** betreft, zien we dat slechts een minderheid van de megadancingbezoekers aangeeft deze middelen zelf te gebruiken. Gezien het illegale karakter van dit druggebruik kunnen we vermoeden dat deze cijfers een onderschatting inhouden. Precies daarom vroegen we aan megadancingbezoekers tevens of ze wel eens vrienden of mensen die ze niet persoonlijk kennen illegale drugs zien gebruiken. De veronderstelling hierbij is dat het makkelijker is om toe te geven dat vrienden illegale drugs gebruiken en nog gemakkelijker om te zeggen dat onbekenden drugs gebruiken. In de lijn van de verwachtingen liggen deze cijfers dan ook hoger. Het percentage 'zien doen door onbekenden' kan echter niet zonder meer worden vertaald als zijnde het percentage van de megadancingpopulatie dat gebruikt. Het gedrag van één persoon kan immers door verschillende personen worden waargenomen.

Niet alleen is bovenstaande tabel interessant om een idee te krijgen van het percentage druggebruik binnen de megadancing- en housescene, tevens krijgen we meer informatie over het type middelen dat wordt

Tabel 1: Alcohol- en andere druggebruik<sup>4</sup>

	Zien doen door onbekenden		Zien doen door vrienden		Zelf gedaan		Nooit gezien of gedaan <sup>5</sup>	
Teveel alcohol drinken	129	57,59	139	62,05	108	48,21	6	2,68
Weed, marihuana of hasj roken	125	55,80	83	37,05	46	20,54	55	24,55
Xtc gebruiken	119	52,13	80	35,71	40	17,86	62	27,68
Andere drugs gebruiken dan hasj en xtc gebruiken	98	43,95	63	28,25	33	14,80	89	39,91

(Percentages - N = 224)



Tabel 2: Twee stellingen inzake druggebruik<sup>6</sup> - Percentages (N = 224)

	Helemaal oneens	Oneens	Noch oneens, noch eens	Eens	Helemaal eens
Iedereen zou xtc moeten geprobeerd hebben alvorens het af te keuren	63,51	5,41	15,77	7,21	8,11
Iedereen is vrij om al dan niet drugs te gebruiken, de wet moet zich daar niet mee bemoeien	34,68	14,41	22,52	12,16	16,22

gebruikt. De cijfers voor weed- (e.d.) en xtc-gebruik liggen zeer dicht bij elkaar. Ruim de helft zag wel eens onbekenden weed of xtc gebruiken. Iets meer dan 35% zag reeds vrienden weed of xtc gebruiken en ongeveer een vijfde gebruikte reeds zelf weed en/of xtc. De cijfers voor andere drugs dan hasj en xtc liggen overal net iets lager. Opvallend is dat de cijfers voor de verschillende producten niet ver uit elkaar liggen en dat xtc niet opmerkelijk méér wordt gebruikt in deze scène. Desondanks brak vooral paniek rond het gebruik van xtc los wat laat vermoeden dat de hetze rond xtc een mediahetze was..

In onze schriftelijke vragenlijst bevroegen we niet enkel het illegaal druggebruik maar ook de **tolerantie tegenover illegaal druggebruik**. Onderstaande tabel laat zien dat het housemilieu niet wordt gekenmerkt door 100% tolerantie. (Zie tabel 2).

Bij de eerste stelling zien we een opvallende meerderheid aan de kant oneens. Bijna twee derde van onze bevrageden vinden we terug in de categorie 'helemaal oneens'.

Bij de tweede stelling liggen de meningen meer verspreid, maar ook hier vinden we geen meerderheid aan de eens-zijde. De grootste groep van onze bevrageden (ruim een derde) plaatst zich in de categorie 'helemaal oneens'. Voegen we de categorieën 'helemaal oneens' en 'oneens' samen, dan vinden we hierin bijna de helft van onze bevrageden terug.

## Wel houser, niet gebruiker: een verkenning

### Doelpubliek

Ons doelpubliek was zoals reeds gezegd de niet-gebruiker. Daar dit onderzoek slechts drie maanden besloeg, was het onmogelijk om alle niet-gebruikers (n = ± 180) te bevragen. Daar wij in het megadancing-onderzoek hadden vastgesteld dat het druggebruik sterker is naarmate men meer betrokken is bij de housescène, opteerden we ervoor een vergelijkbare groep niet-gebruikers te bevragen. De bevragede groep niet-gebruikers is met andere woorden geen willekeurige noch representatieve groep, wat belangrijk is naar besluitvorming toe. Een eerste selectie is immers het feit dat we enkel met jongeren werken die megadancings bezoeken. Een tweede selectie is dat we ons focussen op 'de harde kern' binnen de housescène, nl. zij voor wie house méér is dan een leuk verzetje; zij die zich identificeren met die cultuur en het als hun levenswijze beschouwen.

Informatie over de mate van betrokkenheid bij de housescène hadden we via onze vragenlijst. Hierin waren drie indicatoren voor deze betrokkenheid opgenomen, met name:

- Zichzelf als houser zien
- House als een manier van leven beschouwen
- Naar after-clubs gaan

Deze drie indicatoren hangen onderling zeer sterk samen of concreet: wie zichzelf als houser ziet, beschouwt house als een manier van leven en gaat niet alleen uit in megadancings maar ook in after-clubs. Op basis van deze indicatoren selecteerden we 20 jongeren voor een interview<sup>7</sup>.

### Nooit- en ooit-gebruiker

Ook al hadden onze respondenten zich in de schriftelijke vragenlijst als niet-gebruikers aangeduid, toch wilden we dit gegeven checken aan het begin van het interview. Zoals reeds hoger vermeld, mogen we - mede door de illegaliteit- veronderstellen dat (illegaal) druggebruik nog steeds in zekere mate in een taboesfeer zit, wat concreet betekent dat men zichzelf niet steeds als gebruiker wil opgeven.

Deze veronderstelling leek terecht. Van de 19 geïnterviewden hadden er 9 geen enkele illegale drug geprobeerd, 5 hadden ervaring met het roken van joints en 5 hadden ook ervaring met andere middelen. De term niet-gebruiker die we tot nog toe hanteerden moet in die zin gerelativeerd worden.

Onze groep niet-gebruikers bestaat nl. uit twee groepen; de nooit-gebruikers en de ooit-gebruikers. Deze laatste groep beschouwt zich desondanks niet als gebruiker. Dit is op zich niet zo onlogisch: wie één of enkele keren een jenever drinkt, zal zichzelf ook niet als een jeneverdrinker beschouwen.

### De ervaren niet-gebruiker

De bevragede niet-gebruikers zijn, mede door onze selectie, geen leek op het gebied van illegale drugs. Sommigen hebben zelf ervaring met illegale drugs en allemaal hebben ze vrienden die gebruiken. Onze niet-gebruikers hebben mede door deze ervaring een eigen houding ontwikkeld ten aanzien van illegale drugs en illegale druggebruikers. Ook hierin zien we twee interessante punten voor preventie.

### - Legale en illegale drugs

De meerderheid van de niet-gebruikers denkt op dezelfde manier over legale en illegale drugs. Beide zijn ze verslavend en schadelijk. Hierbij wordt voornamelijk op de risico's van alcohol gewezen. Zij die wel onderscheid maken beklemtonen dat het verslavingsrisico bij legale drugs kleiner is.

Leeft het onderscheid legale/illegale drugs weinig of niet bij de niet-gebruikers, het onderscheid soft/hard-drugs is voor hen wel reëel. De softdrugs worden door hen op dezelfde lijn geplaatst als de legale drugs. Over



wat wel en niet softdrugs zijn, is echter geen eensgezindheid en vaak kan men deze categorie moeilijk voor zichzelf invullen.

#### **- Houding tegenover illegale druggebruikers**

Alle niet-gebruikers die we bevroegden hebben contact met gebruikers, de meesten in hun directe vriendenkring<sup>8</sup>. Toch geven de meeste niet-gebruikers aan dat er weinig over illegaal druggebruik wordt gepraat binnen de vriendenkring. Een aantal geïnterviewden merkt op dat er op zich niet wordt gepraat over illegaal druggebruik, maar wel wanneer iemand overdrijft. Soms wordt daarop in groep gereageerd.

De algemene houding van niet-gebruikers ten opzichte van hun vrienden en kennissen die illegale drugs gebruiken is: ik bemoei mij er niet mee, het is hun leven, hun probleem. Daar wordt soms aan toegevoegd dat het hen niet stoort, zolang ze met rust worden gelaten. In verschillende interviews komt tevens naar voor dat de houding van niet-gebruikers ten opzichte van gebruikers veranderde door in contact te komen met gebruikers. Door dit contact leerden ze dat het beeld dat ze van gebruikers hadden (nl. dat het verslaafden en misdadigers waren) niet strookte met de realiteit. Die realiteit was veel minder negatief. Door deze confrontatie werden de niet-gebruikers toleranter tegenover gebruikers.

Ten slotte zeggen de meeste niet-gebruikers dat hun niet-gebruik niet verhindert dat ze er echt bij horen. Wel worden er al lachend vaak opmerkingen gemaakt in de zin van 'je weet niet wat je mist'.

#### **Tien motieven om geen illegale drugs te gebruiken**

In de interviews komen tien verschillende motieven naar voor om geen illegale drugs te gebruiken. We sommen ze hieronder op en illustreren ze aan de hand van een citaat.

##### **(1) ER GEEN BEHOEFTE AAN HEBBEN**

*Voor mij is dat gewoon, ik weet niet, ik heb het nog nooit geprobeerd, dus ik weet niet of dat dat, ik amuseer mij zo ook en die mannen, allé, ik ken veel kameraden die dat pakken dan zitten die een ganse avond op een stoel en de volgende dag als ge die dan ziet en ge vraagt "hebt ge u geamuseerd", dan zeggen die "ja, het was heel neig" ... en die hebben daar dan de ganse avond gezeten, dus ik snap niet hoe dat die zich kunnen amuseren met daar te gaan zitten. Ze zeggen dat ge daarvan kunt doorgaan en ge neig opgewonden zijt, maar die zitten daar gewoon, dus volgens mij is dat gewoon een gevoel, een gevoel dat zij zich opgewonden voelen, maar dat is niet zo. (R10)*

##### **(2) ANGST VOOR VERSLAVING**

→ Nog nooit drugs geprobeerd?

Nee, nog nooit.

→ Heb je daar een bepaalde reden voor?

*Het moet wel eens tof zijn, maar ik denk dat je er rap aan verslaafd geraakt. En daarom zal ik dat nooit doen.*

→ Het is dus eigenlijk de angst voor..

*Ja, van het meer te doen. Eén keer, als je weet, ik kan daar mee stoppen, ja. Maar, ik denk, een keer als je het neemt, dat je gaat zeggen van ik amuseer me niet meer zo. (R2)*

##### **(3) HET IS ONGEZOND**

*Als het niet schadelijk moest zijn, dan had ik het misschien kunnen proberen, maar het is schadelijk ook, dus... (R9)*

##### **(4) HET IS TE DUUR**

→ Je hebt jezelf opgegeven als niet-druggebruiker. Heb je daar een specifieke reden voor, wat is uw...

*Motivatie? Gewoon ik denk dat geld waarschijnlijk. Dat kost een grapke, hé. Als ik zie, kameraden, ik ken kameraden die dat wel gebruiken, die gaan maar ene keer op de week weg, gewoonweg omdat ze dan drie-, vierduizend frank op een dag op doen.*

→ Aan wat?

*Meestal aan pillen, dus diegenen die dat doen die komen na een paar weken al niet meer toe met één pil, dat is uitgewerkt op drie uur zeggen ze, dus die komen met één pil niet meer toe en die doen kei veel geld op.*

→ En voor jou is dat de belangrijkste reden om...

*Ja, ik geef mijn geld liever aan iets anders, gewoon, daar gebruik ik dat niet voor. (R11)*

##### **(5) SPORTEN**

*We waren met een groep van rond de veertig, vijftig en we gingen altijd weg en er was er ene begonnen met drugs en heel onze groep is begonnen. Ik deed toen ook heel veel sport en de zondag moest ik dan tornooi tennissen en ik kreeg schuim op mijn mond, ik begon te bibberen en zo, gewoon van de drugs en dan heb ik gezegd, nu is het gedaan. (R10)*

##### **(6) JE WEET NIET WAT JE SLIKT**

*Xtc, dat is chemisch samengesteld. Je weet dus niet wat je pakt, wat daar in zit, dus dat is eigenlijk voorlopig het enigste dat er mij van af houdt omdat ge dus niet echt weet wat er in zit. (R12)*

##### **(7) EEN VRIEND ZIEN ACHTERUITGAAN NAAR AANLEIDING VAN DRUGGEBRUIK**

→ Je hebt jezelf opgegeven als niet-gebruiker. Klopt dat nog altijd?

Ja.

→ Waarom eigenlijk? Waarom niet gebruiken?

*Waarom, ja, een goeie vriend van mij die heeft dat dus wel genomen. Die neemt dat nog altijd en ik heb die zien aftakelen en dan denk je bij jezelf van nee, ik wil dat niet. Dat is ook zo begonnen bij hem met een half pilleke zo en alleen in het weekend. Een paar weken later was dat een volledige pil en later was dat meer, meer, meer en meer en toen zei ik van, voor mij hoeft dat niet. Tot nu toe hou ik dat nog altijd vol. (R3)*

##### **(8) IEMAND EEN NEGATIEVE ERVARING MET DRUGS ZIEN MEEMAKEN**

→ Je bent niet gebruiker. Heb je daar bepaalde redenen voor?

*Ik weet het niet, we hebben er nogal veel mee meegeemaakt.*

→ Zoals?

*In de Move, toen ik 16 jaar was, iemand had lsd gepakt en die dacht dat hij in brand sloeg. We zijn dan een maat gaan halen. Die lag daar gewoon op de grond te rollen. Dat vergeet je al niet direct als je zoiets ziet. (R14)*



## **(9) DRUGS ONDERMIJNEN HET ZELFVERTROUWEN**

*Het probleem met drugs is, als je drugs begint te pakken, dan ben je dat zelfvertrouwen stillekes aan kwijt en dan baseert ge u op drugs. Voor mij, het eigen zelfvertrouwen, dat is het belangrijkste, het eigen zelfvertrouwen. Gewoon van, ik zal het wel halen en oké, als ik het niet haal dan is het jammer, maar je moet in alles geloven. En als je geloof hebt... ik geloof dus ook. Ik geloof niet in het katholicisme, ik geloof wel in God en die is er dan ook. Als ge dus gelooft hé, ge moet ook in uzelf geloven, dat is de power. Als je drugs neemt, dan gaat dat weg. Je kickt af maar je moet meer en meer hebben en op den duur ben je je zelfvertrouwen kwijt. Met dansen ook hé, je moet recht blijven. Ik heb zo iemand geweten in mijn verleden, die is met mij beginnen dansen -de geïnterviewde maakt deel uit van een dansgroep die op houseparties danst- en die was nog heviger dan ik. Dit is een t-punt tegengekomen en die kon kiezen links of recht. Die kon links of te wel met mij mee gaan, nog maffier doen want als groep hebben we ook een evolutie meegemaakt in die zes jaar, dat komt niet van vandaag op morgen. Die gast heeft dus rechts gekozen, dus drugs. Dat is nu een plant. Dat is een plant tussen andere planten. Die heeft echt wortel geschoten. Die kan zich niet meer bewegen. Die kan niks meer. (R8)*

## **(10) PRINCIPIEEL TEGEN DRUGS ZIJN**

→ *Heb je ooit zelf geëxperimenteerd met illegale drugs? Nee, nooit, dat heb ik nooit gedaan, ze hebben het mij wel dikwijls gevraagd, maar ik ben er nooit aan begonnen.*

→ *Waarom niet?*

*Gewoon dat is één van mijn principes, ik ben daar tegen, 100%. Ik vind dat het leven zo al opwindend genoeg is om te leven en ik heb dat niet nodig, zelfs niet om te experimenteren, 't zegt mij gewoon niets. Zelfs roken niet en ook nooit zwaar gedronken. Het is alleen voor die housemuziek dat ik wegging. (R19)*

## **Niet-gebruikers over preventie**

Met de niet-gebruikers spraken we ook over preventie. Enerzijds vroegen we naar hun mening over de 'drugpreventie' die ze kregen. Anderzijds peilden we naar de mogelijkheden die zij zien voor preventie. De teneur in hun antwoorden is op beide gebieden negatief.

De meeste bevroegden kregen een vorm van drugpreventie op school. In hun negatieve evaluatie hiervan spelen vijf elementen een rol, met name:

- de 'voorlichting' is overdreven en negatief
- het getuigenis van een ex-verslaafde geeft de indruk dat je dat ook eens moet meemaken
- de scholen gaan voorbij aan het feit dat er illegaal druggebruik is binnen de school
- de 'voorlichting' maakt illegale drugs populairders
- de 'voorlichting' maakt nieuwsgierig

Ook over de mogelijkheden voor preventie zijn de geïnterviewden somber. De overheid kan er volgens hen niet veel aan doen.

## **Voorzichtige conclusies inzake beleid en preventie**

Hieronder formuleren we enkele voorzichtige conclusies. 'Voorzichtig' omdat ons onderzoek zich richtte tot een specifieke groep niet-gebruikers, met name de harde-kern houser die niet-gebruiker is. Verder onderzoek naar de 'gemiddelde' niet-gebruiker is nodig om meer algemene uitspraken inzake beleid en preventie te kunnen doen.

(1) Ons onderzoek leert dat de term 'niet-gebruiker' verschillende ladingen dekt. Enerzijds is er de groep 'nooit-gebruikers'. Dit zijn de jongeren die geen enkele ervaring hebben met illegale drugs. Anderzijds is er de groep 'ooit-gebruikers'. Dit zijn jongeren die ervaring hebben met één of meerdere drugs, maar niet doorgedaan zijn met gebruik. Deze laatste groep beschouwt zich desondanks als niet-gebruiker. Met andere woorden het uitproberen van verschillende middelen is onvoldoende om zich als druggebruiker te beschouwen. Voor dit laatste moet het illegaal druggebruik gedurende een langere periode een onderdeel van iemands leven vormen.

(2) De motieven voor niet-gebruik situeren zich op verschillende niveaus. Klassiek herkennen we het niveau van de situatie (b.v. sociale druk ervaren), het organisme/de psyche (b.v. principieel tegen illegale drugs zijn), het gedrag (b.v. sporten) en de consequenties (b.v. misselijkheid, controleverlies). Elk niveau biedt voor preventie eigen ingangen: werken aan een verandering van de situatie (b.v. positieve erkenning of beloning van de niet-gebruikers), werken op het niveau van het organisme (b.v. een attitudeverandering), alternatief gedrag aanleren dat dezelfde effecten heeft als druggebruik (b.v. door dansen in een roes/trance geraken), incompatibel gedrag aanleren (b.v. sporten aanmoedigen omdat dit niet samengaat met illegaal druggebruik) en beklemtonen van de 'reële' consequenties (b.v. de 'crash' de dag na de roes). Bij de motieven valt tenslotte op dat 'praktische' elementen (o.a. het is te duur, het is ongezond, je weet niet wat je slikt) de bovenhand halen op principiële redenen. Inspelen op dat laatste lijkt dan ook weinig zinvol.

(3) Het onderscheid tussen legale en illegale drugs is een wettelijke constructie die niet leeft bij de jongeren. Naar hun aanvoelen klopt deze indeling bovendien niet. Sommige legale drugs (b.v. alcohol) achten zij schadelijker dan sommige illegale drugs (b.v. joints). Het illegaal zijn van bepaalde drugs is ook geen reden om niet te gebruiken. Bovendien zijn joints voor de meeste niet-gebruikers zo 'gewoon' dat ze het in de praktijk niet meer als een illegale drug beschouwen. Legalisering van joints staat voor de meesten dan ook buiten discussie.

Deze vaststelling betekent echter niet dat onze bevroegden alle drugs op dezelfde lijn plaatsen. Zij maken wel een onderscheid tussen soft en harddrugs, al kunnen ze deze categorieën moeilijk of niet afbaken. Softdrugs kunnen volgens hen gelegaliseerd worden. Het feit dat de overheid in haar beleid geen onderscheid maakt tussen soft en harddrugs maar alle drugs gelijkschakelt, maakt het drugbeleid totaal ongelooftwaardig en is tevens een handicap voor alle vormen van drugpreventie.



(4) Niet-gebruikers hebben niet noodzakelijk een negatieve attitude ten aanzien van illegale drugs. Evenmin nemen ze een intolerante houding aan ten aanzien van gebruikers. Wat dit laatste betreft, is de algemene houding: iedereen doet wat hij of zij wil, zolang het anderen maar niet schaadt.

(5) Niet-gebruiker zijn betekent niet dat je niet met illegale drugs in contact komt. Mede door de selectie van onze groep hebben alle bevroegden vrienden die illegale drugs gebruiken. Uit het megadancingonderzoek weten we bovendien dat de eerste kennismaking met illegale drugs vaak op school plaatsvindt. Dit laat vermoeden dat nagenoeg alle jongeren op een bepaald moment met illegaal druggebruik in contact komen en er een houding tegenover moeten aannemen.

(6) Het overheidsbeleid ten aanzien van illegale drugs wordt door de niet-gebruikers negatief geëvalueerd. Zoals reeds hoger gezegd leeft de opdeling legale/illegale drugs niet bij niet-gebruikers. De meesten denken over legale en illegale drugs op dezelfde manier omdat ze allebei schadelijk en verslavend zijn. De aanhoudende repressie ten aanzien van illegale drugs en de evidente tolerantie tegenover alcohol wordt door de niet-gebruikers dan ook als hypocriet ervaren.

(7) De razzia's in megadancings worden door de niet-gebruikers als zinloos beschouwd. Ze brengen in hun antwoorden drie elementen aan, nl.

- een privé-security-systeem is zinvoller;
- razzia's houden het gevaar in dat house 'underground' gaat;
- de visering van housediscotheken door de overheid is onterecht.

(8) Verkeerscontroles worden door de niet-gebruikers zinvol geacht. De meesten geven bovendien aan er rekening mee te houden als ze rijden.

(9) De voorlichting inzake illegale drugs die men (voornamelijk op school) krijgt, vinden de niet-gebruikers té negatief: alleen de negatieve aspecten worden belicht en deze worden daarenboven overdreven. Wanneer niet-gebruikers via vrienden-gebruikers kennis maken met 'de realiteit' van illegaal (en voornamelijk recreatief) druggebruik, stellen ze vast dat de gekregen informatie niet strookt met de werkelijkheid. Dit leidt vaak tot een toleranter houding ten aanzien van illegale drugs. De niet-gebruikers pleiten dan ook voor een 'realistischer' preventie.

(10) Ten aanzien van preventie inzake illegale drugs zien de niet-gebruikers weinig mogelijkheden. Noch op school, noch in discotheken, noch daarbuiten zien zij 'hoop'. De houding van de niet-gebruikers is dan ook vrij fatalistisch. Volgens hen helpt niets.

#### Tot slot

Hierboven werden de belangrijkste conclusies inzake beleid en preventie geschetst die voortvloeien uit dit onderzoek. Deze conclusies zijn 'voorzichtige' conclusies. Dit onderzoek was immers kleinschalig en spitste zich toe op een selecte, a-typische groep niet-gebruikers, nl. de harde kern binnen de housecultuur. Op basis van deze gegevens is het dan ook onmogelijk om algemene conclusies inzake beleid en preventie te trekken. Dergelijke veralgemening van de onderzoeksbevindingen zou onterecht zijn. Het onderzoek moet veeleer worden gezien als een appèl, nl. om

de grote groep jongeren die geen drugs gebruikt in de onderzoeks- en beleidsaandacht te brengen. Dit beperkt onderzoek laat immers reeds belangrijke elementen zien voor beleid en preventie. Daarenboven kunnen niet-gebruikers belangrijke informatie aanbrenge die niet kan worden verkregen door gebruikers te bevragen. Een grondig onderzoek van de 'gemiddelde' niet-gebruiker zou dan ook nieuwe inzichten en uitgangspunten kunnen opleveren voor beleid en preventie.

**Conny VERCAIGNE**

Onderzoeksgroep jeugdcriminologie K.U.Leuven  
Hooverplein, 10  
3000 Leuven

#### Bijlage: persoonsgegevens

Nr	G	Lt	Opleiding	Beroep
1	M	23	hobu	laborant
2	M	21	kantoor	nog student
3	M	23	hobu	arbeider
4	M	29	technisch	arbeider
5	M	21	hobu	interim
6	M	20	hobu	arbeider
7	M	20	onbekend	schipper/ matroos
8	M	20	hobu	nog student
9	M	18	beroeps	arbeider
10	M	22	hobu	arbeider
11	M	23	hobu	zelfstandig
12	M	26	unief.	werkloos
13	V	19	onbekend	nog student
14	M	22	technisch	arbeider
15	M	21	beroeps	arbeider
16	M	17	hobu	ontwerper
18	V	19	beroeps	zelfst. helper
20	M	19	humaniora	nog student

G=geslacht (M=man; V=vrouw) Lt=leeftijd

Hobu=Hoger Onderwijs Buiten Universiteit

Alle respondenten zijn belg, ongehuwd en wonen bij hun ouders. Enkel respondent 4 is samenwonend.

#### NOTEN

<sup>1</sup> Een volledige weergave van het onderzoeksrapport vindt men in VERCAIGNE C., (1996). *Wel houser, niet-gebruiker: Een verkennend onderzoek naar harde-kern housers die geen illegale drugs gebruiken*, Leuven, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie (Hooverplein, 10 te Leuven).

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

<sup>3</sup> De methodologie van het onderzoek en de verantwoording ervan wordt uitvoerig besproken in het onderzoeksrapport (VERCAIGNE, 1995, p. 57-72).

<sup>4</sup> VERCAIGNE C., 1995, p. 221.

<sup>5</sup> In deze categorie staan telkens diegenen die noch in de eerste, tweede of derde kolom een kruisje plaatsten.

<sup>6</sup> VERCAIGNE C., 1995, p. 186.

<sup>7</sup> De persoonsgegevens van onze respondenten zijn opgenomen in bijlage.

<sup>8</sup> Dit hangt uiteraard samen met de selectie van onze populatie.





## Onderwijsvoorrang in de eerste graad 96-97<sup>1</sup>

Het secundair onderwijs in Vlaanderen kent reeds meerdere jaren een project om de integratie van migrantenkinderen en hun gezinnen te bevorderen. Het betreft een regeling in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid. De scholen die deelnemen aan het project worden dan ook OVB-scholen genoemd. Vroeger waren deze OVB-scholen beperkt tot scholen in gemeenten met een hoge concentratie aan migranten. Sedert dit schooljaar (1995-1996) kan elke school, waar ook in Vlaanderen, onder bepaalde voorwaarden een OVB-school worden<sup>2</sup>.

De regeling voor het nieuwe schooljaar (1996-1997) blijft in grote lijnen dezelfde van de vorige jaren. Het aantal OVB-scholen wordt wel beperkt tot 65 scholen en de aanvragen dienen te gebeuren vóór 15 juni (bij verlenging) of tot 5 september (bij eerste aanvang).

Er moet, net als vorige jaren, aan een aantal randvoorwaarden voldaan worden: de hele school moet erbij betrokken worden, er moet voorzien worden in (na)vorming, de begeleiding dient ingeschakeld te worden en er moet bijzondere aandacht besteed worden aan de doorstroming van de leerlingen.

In functie van dit laatste wordt er - naast de traditionele actieterreinen (intercultureel onderwijs of I.C.O.), Nederlands als tweede taal (NT2) en schoolopbouwwerk (S.O.W.) - veel aandacht besteed aan: studiebegeleiding, differentiatie en remediëring. Er wordt ook duidelijk onderscheid gemaakt tussen: enerzijds het Nederlands als tweede taal, dat vooral gericht wordt op de leerkrachten Nederlands, en anderzijds het Nederlands als instructietaal, dat alle leerkrachten aanbelangt. Bovendien kan de school nog optie nemen op een zevende actieterrein, nl. onderwijs in eigen taal en cultuur (O.E.T.C.). O.E.T.C. kan onder twee vormen verstrekt worden: twee lestijden (aardrijkskunde, maatschappelijke vorming of geschiedenis) in eigen taal of twee lestijden "eigen taal en cultuur". Vanaf volgend schooljaar wordt er ook meer aandacht besteed aan de nieuwe OVB-scholen (scholen die gestart zijn in 95-96 of 96-97). Voor deze scholen is er een innovatieproject. Ze krijgen dan twee schooljaren extra ondersteuning om hen kennis te laten maken met drie van de zes actieterreinen.

## De nieuwe structuur van de Examencommissies<sup>3</sup>

De middenjury in Brussel is een alomgekend begrip: wie niet geslaagd is in zijn examens op school kan hier terecht. Heel wat voortijdige schoolverlaters kunnen via deze instelling hun verloren schooljaren valoriseren. Ook oudere anderstalige nieuwkomers, die beneden hun werkelijk intellectueel niveau gestrand zijn in ons onderwijs, omwille van het Nederlands als instructietaal, kunnen via deze formule hun kansen bijsturen.

Zo kan een leerling, die als vrije leerling werd toegelaten tot het eerste leerjaar van de tweede graad, zo hij vóór het einde van het tweede leerjaar van de tweede graad via de Examencommissie het getuigschrift van de eerste graad behaalt, het getuigschrift van de tweede graad behalen via de school.

Bijzonder interessant is de regeling in verband met de jongste spruit in ons secundair onderwijs, nl. de vierde graad van het beroepssecundair onderwijs (BSO)<sup>5</sup>. Het is een bovenbouw van het B.S.O. waar men toegang toe krijgt op basis van het diploma van secundair onderwijs of van een studiegetuigschrift van het tweede jaar van de derde graad van het secundair onderwijs (B.S.O.) of op basis van een toelatingsexamen voor de examencommissie als men

tenminste 18 jaar is of zal zijn uiterlijk op 31 december.

Met de nieuwe onderwijsstructuur van het voltijds secundair onderwijs is ook de structuur van de examencommissie veranderd. De examencommissie telt nu vier afdelingen:

- de eerste afdeling voor alle getuigschriften van de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs;
- de tweede afdeling voor het diploma van secundair onderwijs voor de onderwijsvorm A.S.O.;
- de derde afdeling voor het diploma van secundair onderwijs voor de onderwijsvormen: T.S.O., K.S.O. en B.S.O. en *het attest van het met vrucht afgelegd examen dat toelating verleent tot het eerste leerjaar van de vierde graad van het secundair onderwijs*;
- de vierde afdeling voor het diploma in de psychiatrische verpleegkunde en het diploma in de ziekenhuisverpleegkunde en *het diploma van secundair onderwijs (beroepssecundair onderwijs niveau vierde graad, studierichting psychiatrische verpleegkunde respectievelijk ziekenhuisverpleegkunde)*.

De examencommissies zetelen jaarlijks tweemaal (eens in het voorjaar en eens in het najaar) en men maakt onderscheid tussen vijf examenreeksen:

- reeks A, over de leerstof van het tweede jaar van de eerste graad of het beroepsvoorbereidend leerjaar;
- reeks B voor het behalen van het getuigschrift van de tweede graad, over de leerstof van het tweede leerjaar van de tweede graad van het secundair onderwijs van één van de vier onderwijsvormen;
- reeks C, voor het behalen van het diploma van secundair onderwijs, over de leerstof van de ganse graad van één van de vier onderwijsvormen;
- reeks D, voor het behalen van het attest dat toelating verleent tot het eerste leerjaar van de vierde graad van het secundair onderwijs;
- reeks E, voor het behalen van het diploma in de psychiatrische verpleegkunde en eventueel het diploma van secundair onderwijs, niveau vierde graad beroepssecundair onderwijs.

Om mogen deel te nemen aan een examenreeks A, B en C worden geen voorwaarden gesteld. Men moet, in tegenstelling tot het voltijds dagonderwijs, geen voorafgaand getuigschrift behaald hebben. Men moet noch een getuigschrift van de eerste graad noch van de tweede graad bezitten om deel te nemen aan de reeks C voor het bekomen van het diploma van het secundair onderwijs.

Er is wel een leeftijdsminimum van 18 jaar voor deelneming aan de examenreeks D. Voor deelneming aan de reeks E dient men te voldoen aan de vigerende toelatingsvoorwaarden die gelden binnen het voltijds dagonderwijs.

**Jan TALLON**  
Molenstraat 145  
3010 Leuven

### Noten

<sup>1</sup> Omzendbrief SO 32 dd 25-3-1994, zoals gewijzigd, in: *Coördinatie van de omzendbrieven*, Band SO, deel Onderwijsvoorrang, 2-25.

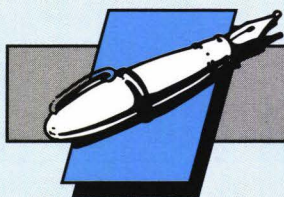
<sup>2</sup> TALLON, J., Maatregelen in verband met het onderwijsbeleid voor migranten in de eerste graad van het secundair onderwijs, *Welwijs* 1995, 3, 39.

<sup>3</sup> Omzendbrief SO 46 (8-5-1996) in: *Coördinatie van de omzendbrieven*, Band SO, deel Examencommissie, 1-7.

<sup>4</sup> Omzendbrief SOZ (91) 7 (3-5-1991), zoals gewijzigd, in: *Coördinatie van de omzendbrieven*, Band SO, deel Organisatie, 70.

<sup>5</sup> In de vierde graad van het BSO worden momenteel vier optierichtingen aangeboden: kleding (2 jaar), plastische kunsten (2 jaar), psychiatrische verpleegkunde (3 jaar) en ziekenhuisverpleegkunde (3 jaar).





# AGENDA EN DOCUMENTATIE

## EEN NIEUW PERSPECTIEF OP DE SCHOOL

### Wie? Wat?

**Perspectief vzw** is een studiecentrum en adviesbureau voor communicatieonderzoek en -praktijk. De medewerkers van Perspectief vzw adviseren vanuit verschillende disciplines aan scholen, bedrijven en instellingen op het gebied van samenwerking, communicatie en conflictbeleving. Perspectief vzw vertrekt steeds vanuit een bezorgdheid omtrent individuele aanspraken aangaande de aard en de kwaliteit van intermenselijke communicatie. Er wordt gezocht naar wegen om vanuit ieders individuele aanspraken een onderlinge uitwisseling op gang te brengen. Dit inspireert tot een reflectie op de eigen leer-, werk-, en leefsituatie.

### Hoe?

**Perspectief vzw** werkt zeer dynamisch en betreft daarin voortdurend de persoonlijke inbreng en praktijkervaring van de deelnemers. Er wordt gebruik gemaakt van verschillende oefeningen: communicatieoefeningen, improvisatie, feedback-oefeningen, gesprekstechnieken, presentatie-oefeningen en debat. Perspectief vzw werkt procesmatig. De cursussen en trainingen worden 'op maat gemaakt'. Perspectief vzw biedt cursussen aan rond: conflicten, straffen, pesten, discriminatie, communicatie, drugs/verslaving, geld, seksualiteit, school- en studie(de)motivatie, democratisering en rol of persoon.

### Waarom?

We leven in een sterk veranderende samenleving. Hoe gaan we met die veranderingen om? Perspectief vzw probeert vanuit een sterk interdisciplinaire benadering mensen te begeleiden in het omgaan met die veranderingen. Met name in het onderwijs wordt men rechtstreeks geconfronteerd met het effect van die veranderingen op menselijk gedrag: de eisen die men aan elkaar, aan de kwaliteit van het leren stelt zonder dat er gefaald mag worden. De spanningen die dat oplevert kunnen een bron van informatie zijn en emanciperende en politiserende veranderingsprocessen bevorderen in de school.

Voor meer informatie omtrent de werkzaamheden van Perspectief vzw en de trainingen en cursussen die zij geeft voor leerkrachten, leerlingen en directies kunt U zich richten tot: Perspectief vzw, Gelbergenstraat 52, 3471 Hoeleden-Kortenaken, Tel.: 016/77.92.03, fax: 016/77.00.60.

## School en ouders

De Stichting Welzijnszorg van de Provincie Antwerpen heeft een publikatie uitgebracht onder de titel "luisteren doet denken". Dit rapport heeft het over de combinatie ouders-school.

Het eerste deel over de contact- en participatiemogelijkheden tussen de school en de ouders is opgedeeld in drie hoofdstukken. Drugs, de school en de ouders is het eerste hoofdstuk. Contact met ouders vanuit de eigen pedagogische invalshoek en participatie en contacten met ouders op verschillende niveaus zijn de titels van het tweede en het derde hoofdstuk.

In het tweede deel komt de vertaling naar de praktijk aan bod. Luisteren, denken en doen zijn hierin de sleutelwoorden.

Voor meer informatie: Stichting Welzijnszorg, Lange Lozanastraat 223 bus 2 te 2018 Antwerpen, tel.: 03/240.69.59, fax: 03/240.68.88.

## Achterstandsbestrijding met perspectief

De afdeling onderzoek en advies van de stichting schooladviescentrum heeft een brochure uitgegeven waarin een inventarisatie wordt opgenomen van een tiental perspectiefrijke OVB-projecten in het voortgezet onderwijs. Deze brochure is gebaseerd op het rapport "achterstandsbestrijding met perspectief" (Jacobs et al., 1995) waarin onder andere een uitgebreidere beschrijving van deze projecten is terug te vinden. Meer informatie over achterstandsbestrijding is verzameld in een klapper "achterstandsbestrijding met perspectief". Deze klapper bevat een zo recent mogelijk overzicht van activiteiten in het voortgezet onderwijs van de meeste onderwijsvoorrangsgebieden.

Al deze publikaties zijn te bestellen bij: SAC - Onderzoek & Advies, Postbus 9615 te 3506 GP Utrecht, Nederland, tel. 0031/30/243.42.24., fax: 0031/30/243.06.74.

## Kinderrechten in de basisschool

Het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg te Brugge heeft een brochure samengesteld over kinderrechten in de basisschool. Naast een inleiding die alle basisscholen oproept om te werken met, rond en vanuit kinderrechten bestaat de brochure uit de bepalingen van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind, informatie over de betekenis van de rechten van kinderen en een antwoord op de vraag "waarom kinderrechten in de basisschool?", een groot aantal tips in verband met kinderrechtenprojecten in de school met concrete voorbeelden en een lijst met nuttige adressen en publikaties.

De brochure kost 50 Bfr. en kan besteld worden bij het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg, Zandstraat 255 te 8200 Sint-Andries (Brugge), tel. 050/45.41.00, fax: 050/31.72.07.

## Programmabrochure van Servo

Servo staat voor Samenwerkingsverband voor Ervangersgerichte en Relationale Vorming. In dit samenwerkingsverband verenigen zich drie vormingsinstellingen die al jaren actief zijn in het aanbieden en verzorgen van vormings-, trainings- en opleidingsmogelijkheden op het vlak van ervaringsgerichte en relationele volwassenenvorming in groepsverband. Deze instellingen zijn de Faculteit voor Mens en Samenleving, de Outward Bound School en de Relatie Studio.

Servo heeft een programmabrochure samengesteld waarin de drie instellingen en hun programma worden voorgesteld.

Geïnteresseerden kunnen deze brochure opvangen bij één van deze instellingen: Faculteit voor Mens en Samenleving, Stationsstraat 82 te 2300 Turnhout, tel. 014/41.69.46., Outward Bound School, Kapucijnenvoer 217 te 3000 Leuven, tel.: 016/23.51.72, Relatie Studio, Voskenslaan 167 te 9000 Gent, tel.: 09/220.70.00.

## Overzichtsbrochure van Linc

Het Centrum voor Lezen en Informatie heeft een overzichtsbrochure samengesteld waarin het aanbod van deze sociaal-culturele dienst wordt voorgesteld. Naast een documentatiecentrum en publikaties biedt dit centrum ook vormingsactiviteiten aan.

Concrete voorbeelden zijn: een recensietijdschrift rond kinder- en jeugdboeken, alternatieve literatuurlijsten, lezingen rond boekplezier bij (migranten)kinderen op school en thuis, leesanimaties voor leerlingen van het secundair onderwijs of voor deelnemers van basiseducatie, een lezing over jongereninformatie of een infosessie over Internet.

De brochure kan aangevraagd worden bij LINC, Maria Theresiastraat 20 te 3000 Leuven, tel.: 016/22.89.33.



## Publikaties en opleiding van het Trefpunt Seksualiteit, Relaties en Geboortenregeling

In de reeks "praktische gidsen" van de Centra voor Geboortenregeling en Seksuele Opvoeding (C.G.S.O.) werden zopas de gidsen over "het condoom" en het "klein ABC voor het juiste gebruik van de pil" volledig herzien en heruitgegeven. Klein ABC voor het juiste gebruik van de pil geeft een klaar en duidelijk antwoord op de 51 meest gestelde vragen over de pil. Het boekje over het condoom bevat alle informatie over onder andere de werking en het gebruik, soorten en maten, voor- en nadelen, betrouwbaarheid en problemen, enz. Nieuw in deze uitgave is ook de handleiding voor het gebruik van het vrouwencondoom.

In de reeks praktische gidsen zijn verder boekjes verkrijgbaar over seksueel overdraagbare aandoeningen, over sterilisatie bij man en vrouw en ook nog het boekje duidelijkheid over de pil dat uitgebreid ingaat op mogelijke klachten bij pilgebruik.

In september organiseert het trefpunt een opleiding over scheidingsbemiddeling. Tijdens deze opleiding komen onder andere de volgende onderwerpen aan bod: de verschillende bemiddelingsprocedures, de bemiddelingsvoorwaarden, het onderscheid rechter-advocaat-jurist-bemiddelaar-therapeut, het opstellen van een scheidingsakte, co-ouderschap, partnerschap en ouderschap, enz. Er worden regelmatig terugkomdagen voorzien waaraan de deelnemers zelf de inhoud bepalen.

De gidsen kosten 75 Bfr. (+ 36 Bfr. verzendingskosten) en kunnen besteld worden bij de C.G.S.O., Trefpunt Seksualiteit Relaties Geboortenregeling, Meerstraat 138 B te 9000 Gent, tel. 09/221.07.22, fax: 09/220.84.06.

Voor meer informatie over de opleiding over scheidingsbemiddeling kan men terecht op hetzelfde adres bij Chris De Bruyne, Vormingscentrum Jos van Ussel, tel.: 09/220.65.22.

## Jongeren in huis

"Jongeren in huis" is de titel van het nieuwe nummer van het tijdschrift "gezinsbeleid in Vlaanderen" van de Bond van Grote en van Jonge Gezinnen (B.G.J.G.).

Met de bekommernissen van ouders met opgroeiende kinderen in het achterhoofd, beschrijft dit nummer de verschillende aspecten van de leefwereld van de jongeren. Het geeft ook aan hoe ouders jongeren in die veranderende context kunnen begeleiden.

Zo wordt in het nummer uitgebreid ingegaan op het maken van afspraken: Waarover onderhandel je wel en niet met je kinderen? En vooral, hoe pak je dat aan?

Daarnaast wordt er ook dieper ingegaan op de begeleiding die ouders hun opgroeiende kinderen kunnen geven bij de ontdekkings-tocht die de seksuele ontwikkeling is. Vermits drugs en druggebruik een probleem is waar vele ouders zich zorgen over maken, krijgt ook de begeleiding door ouders daaromtrent de nodige aandacht. Verder wordt ook uitgelegd hoe ouders hun kinderen op een doeltreffende manier kunnen motiveren om bijvoorbeeld te leren.

Tenslotte wordt ook aangegeven hoe ouders en andere volwassenen jongeren kunnen helpen om uit te groeien tot weerware volwassenen. Dat er daartoe ook in de samenleving één en ander moet bijgestuurd worden, komt ook ter sprake.

"Jongeren in huis" is te verkrijgen door overschrijven van 150 Bfr. op rekeningnummer 435-0306551-14 ten name van B.G.J.G.-Soc. Cult Werk met vermelding "jongeren in huis". Telefonisch bestellen kan ook op het nummer 02/507.88.71. (Danny Brams) of 02/507.89.52 (Els Crassaerts).

## Spelenderwijs wegwijs in de hulpverlening

Het comité voor bijzondere jeugdzorg Halle-Vilvoorde en de provincie Vlaams-Brabant hebben, in het kader van hun samenwerking rond een project over het recht van jonge mensen op een aangepast hulpverleningsaanbod, het spel "help" ontwikkeld.

Dit spel is bedoeld voor jongeren vanaf 13 jaar met de bedoeling hen wegwijs te maken in de hulpverlening. Het spel confronteert de jonge spelers met vragen en problemen die vaak eigen zijn aan de adolescentieperiode. Om hieraan een oplossing te kunnen bieden moeten ze de juiste welzijnsdienst contacteren of zich hierover informeren door gebruik te maken van de jongerengids. Deze jongerengids van de Federatie Jongeren Informatie- en Advies Centra (zie Welwijs 1996 nr. 1) maakt integraal deel uit van dit spel.

Op de verzendingskosten na is het spel gratis verkrijgbaar bij het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Halle-Vilvoorde, Antwerpsesteenweg 2 te 1000 Brussel, tel: 02/217.73.75, fax: 02/219.39.59.

## Info- en voorlichtingsmateriaal van het Vlaams Centrum Integratie Migranten

Het V.C.I.M. stelt info- en voorlichtingsmateriaal ter beschikking over non-discriminatie in het onderwijs.

Vooreerst is er de tweede, volledig herziene uitgave van het VCIM-document "non-discriminatie in het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap". Daarnaast beschikt het V.C.I.M. over een set transparanten (slides) waarmee infosessies kunnen verzorgd worden.

Tenslotte is er het stellingenspel over non-discriminatie in het onderwijs. Dit materiaal is in de verschillende regionale integratiecentra en landelijke migrantenorganisaties aanwezig.

Voor meer informatie: Marc Laquière, V.C.I.M., Gaucheretstraat 164 te 1210 Brussel, tel. 02/201.03.00, fax: 02/201.03.39.

## Beleidsopleiding voor werkers in de gezondheids- en welzijnszorg

Het Intercongregationeel Samenwerkingscentrum voor de Gezondheidszorg (I.C.S.G.) organiseert deze opleiding voor de zevende maal. Ze bestaat uit 30 uren die gegeven worden om de 14 dagen op donderdagen en dit vanaf eind september 1996 in het vormingscentrum Guislain te Gent. Deze opleiding geeft recht op educatief verlof en is erkend in het kader van het koninklijk besluit van 14 augustus 1987 als specifieke kaderopleiding voor hoofde van de verpleegkundige diensten en de verpleegkundigen van het middenkader. Het inschrijvingsgeld bedraagt per academiejaar 25.000 Bfr. voor leden van het I.C.S.G. en 30.000 Bfr. voor niet-leden.

Het eerste jaar van deze opleiding is een modulair deel waar de deelnemers een keuze maken uit één van de volgende modules: psychiatrie, bejaardenzorg, gehandicaptenzorg, algemene ziekenhuizen of verslavingszorg. In het tweede jaar is er een module voor directies en administratief personeel of een module voor afdelingshoofden en middenkader.

Een informatieve folder en meer informatie is te verkrijgen bij Lieven Claeys, I.C.S.G., Vormingscentrum Guislain, Jozef Guislainstraat 43 te 9000 Gent, tel.: 09/375.14.15, fax: 09/375.18.91.

## KASA-bijtscholing

Het samenwerkingsverband Karel de Grote-Hogeschool, Departement Sociaal-agogisch werk en Centrum voor volwassenenonderwijs Technicum heeft haar bijtscholingsprogramma 1996-1997 klaar. Het aanbod van KASA-bijtscholing bestaat uit cursussen in het kader van het onderwijs sociale promotie, posthogeschoolvorming, voortgezette opleiding basiseducatie en programma's op maat die kunnen aangevraagd worden.

Het programma en bijkomende informatie kan opgevraagd worden bij KASA-bijtscholing, Lange Lozanastraat 100 te 2018 Antwerpen, tel. 03/238.29.89.

## Programma-aanbod Stichting-Lodewijk de Raet

Met de term "leerkrachtig zijn" wil de Stichting-Lodewijk de Raet de krachtlijnen weergeven van haar vormingsaanbod naar leerkrachten en schoolteams toe. Dit programma bestaat uit een open aanbod waar individuele onderwijzers hun leerkracht zijn aanscherpen. Belangrijk in dit open aanbod is dat het niet gaat om een afgerond theoretisch pakket, maar dat er vertrokken wordt vanuit de ervaren klaspraktijk van de deelnemers. Daarnaast is er een gesloten aanbod waar bij binnen één school of binnen een samenwerkingsverband van scholen een actieve bijdrage wordt geleverd aan de schoolontwikkeling. Centraal hierin is het ontwikkelen van leerkrachten zowel bij de individuele onderwijzers, als op het lerarenteam, als op de hele schoolgemeenschap.

Voor meer informatie: Stichting-Lodewijk de Raet, Liedtstraat 27-29 te 1210 Brussel, tel. 02/242.01.11.



## Derde dag van de Adoptie

Op 21 september aanstaande organiseert de Vereniging voor Kind en Adoptiegezin de derde dag van de adoptie in het Provinciaal Vormingscentrum te Malle. De dag van de adoptie bestaat uit een animatiegedeelte en uit een informatief aanbod naar volwassenen toe. De dag ervoor wordt er een studiedag en medisch congres omtrent adoptie georganiseerd.

Voor meer informatie: Vereniging voor Kind en Adoptiegezin, Sulferbergstraat 38 te 8000 Brugge, tel.: 050/33.13.58, fax: 050/34.11.36.

## Vrijwilligers gezocht

Espero, Onze Thuis is een kleinschalig project in Gent voor ambulante begeleiding van seropositieven en voor residentiële opvang en begeleiding van aidspatiënten. Espero werkt in hoofdzaak met vrijwilligers die naast huishoudelijke taken ook instaan voor de psychosociale begeleiding.

Voor de uitbreiding van het vrijwilligersbestand zoekt Espero mensen die zich voor een duidelijk afgebakende periode (minimum 1 jaar) gedurende minimum 4 uren per week willen inzetten. Men moet bereid zijn vorming te volgen en de vrijwilligersbijeenkomsten bij te wonen. Ervaring in de sociale, medische of paramedische sector is niet vereist, maar welkom.

De vrijwilligers staan zelf niet in voor de medische of de verpleegkundige zorgen. Ze zijn vooral een luisterend oor en ondersteunen de bewoners bij hun problematiek. Deelname en participatie aan huishoudelijke taken vormen een inherent onderdeel van de taak.

Voor meer informatie: Espero, Onze Thuis, Appelstraat 1 te 9000 Gent, tel.: 09/226.26.71.

## BOEKEN

### Als kinderen agressief zijn.

#### Hoe kunnen wij ze begrijpen.

Tielt, Lannoo, 1996, 155 p.

De auteur beschrijft in dit boek de vele oorzaken en verschijningsvormen van agressie bij kinderen. Daarnaast wordt een reeks van mogelijkheden aangeboden om beter met deze agressie te kunnen omgaan en om bepaalde situaties op voorhand te vermijden. De stijl van het boek is dusdanig dat van de lezer gevraagd wordt niet te blijven steken in de rol van afstandelijke toeschouwer maar wel de beschreven scènes en voorbeelden op zich te laten inwerken en toe te passen op de eigen ervaringen.

### Praten met kinderen.

#### Een boek voor ouders en andere opvoeders.

VAN AS, N., JANSSENS, J.

Leuven, Garant, 1995, 87 p.

In dit boek wordt aan de ouders en andere opvoeders een stappenplan aangeboden om beter met opvoedingsmoeilijkheden te kunnen omgaan. Daarbij wordt veel aandacht besteed aan de communicatie tussen ouders en kind. Volgens de auteurs bepaalt de manier waarop ouders en kind met elkaar over problemen die zich voordoen praten in belangrijke mate of er al dan niet een oplossing kan worden gevonden.

In het overlegmodel waarop de auteurs zich baseren is de eerste stap het bespreken van het probleem. Daarbij komt het luisteren naar mekaar aan bod en daarna het geven van de eigen mening over het probleem. De tweede stap is het bedenken van mogelijke oplossingen. Het kiezen van een oplossing en het beoordelen van de gekozen oplossing zijn respectievelijk de derde en de vierde stap. Per stap wordt een beschrijving gegeven die daarna aangevuld wordt met concrete oefeningen.

### Jongeren, seks en aids herbekeken.

VANHOVE, E., CARPENTIER, N., KNOPS, N.

Leuven, Garant, 1995, 159 p.

Dit boek gaat over het aids-preventiebeleid bij jongeren en jongvolwassenen. Eerst wordt het seksuele gedrag van de jongeren in beeld gebracht. Dan wordt aangegeven hoe jongeren geïnformeerd worden over aids, seks en aanverwante onderwerpen en hoe ze daarop reageren. In deze publikatie pleiten de auteurs voor een geïntegreer-

de, op risicosituaties gerichte preventie. Het boek richt zich naar iedereen die om aids-preventie bekommerd is en naar iedereen die een genuanceerde kijk wil krijgen op de aidsproblematiek bij jongeren: hoe ze geïnformeerd zijn, hoe deze ziekte hun meningen en houdingen wel of niet beïnvloedt en in welke mate ze hun gedrag aan de aids-bredegring aanpassen.

### Financieringssystemen in de welzijnszorg in Vlaanderen en Nederland

VVJG

Leuven, Garant, 1995, 95 p.

De laatste jaren ging er veel aandacht naar de groei en verdere uitbouw van de welzijnszorg alsook naar de kwaliteitsaspecten ervan zoals inspraak en respect, naar nieuwe behoeften en naar een grotere professionalisering. Nu rijzen er vragen omtrent de betaalbaarheid van de verzorgingsstaat.

In dit boek van het Verbond van Voorzieningen voor Jeugd- en Gehandicaptenzorg wordt aangegeven hoe Nederland en Vlaanderen tot dusver hun welzijnszorg financieren.

### Ik krijg geen konijn en geen broer.

#### Kinderen over het gezin.

VAN GILS, J.

Leuven, Garant, 1995, 198 p.

Dit boek gaat over de gezinnen van vandaag, over concrete vaders en moeders, over hun werk, over hun echtscheiding, maar vooral over het samenzijn met de kinderen en wat kinderen daarbij belangrijk vinden. Broer en zus, huisdieren en grootouders komen aan bod. De auteur laat door de ogen van de kinderen het gezin zien: hun mening over plagen, ruzie maken, spelen, genegenheid, kinderopvang, verveling en andere elementen binnen het gezin worden beschreven. Dit boek is bestemd voor iedereen die belangstelling heeft voor kinderen en hun mening over het gezin. Het wil ook aangeven hoe kinderen bij diverse maatschappelijke discussies zinvol aan het woord kunnen komen.

### Borg voor zorg

DE GROOT, R. (red)

Leuven, Garant, 1995, 88 p.

Dit boek geeft informatie over de diverse aspecten van leerlingenbegeleiding. Het is het tweede in een reeks die onder de naam Apeldoornse Cahiers (AC-Reeks) verschijnt. Met deze reeks werd een aanvang gemaakt tijdens de twaalfde studiedag van de Stichting Hulpverlening Voortgezet Onderwijs (SHVO), die jaarlijks een studiedag belegt op het terrein van leerlingenbegeleiding en remedial teaching.

### Moeilijke adolescenten.

PEETERS, J.

Leuven, Garant, 1995, 189 p.

In dit boek worden moeilijke adolescenten beschreven en wordt een integrale gezinsaanpak voorgesteld waarbij de nadruk ligt op het vergroten van ouderlijke vaardigheden om verandering te brengen in het moeilijk, dwingend en soms antisociaal gedrag. De auteur beschrijft stap voor stap hoe de onmiddellijke interacties tussen ouder en adolescent kunnen verbeteren.

Het boek richt zich vooral naar ouders die zich zorgen maken over het moeilijk gedrag van hun adolescenten en die van plan zijn hieraan iets te doen. Het is tevens geschikt voor hulpverleners, die het als ondersteuning van hun begeleiding kunnen gebruiken.

### Hulpverleners bij opvoeden.

#### Profiel van een handelingsgerichte orthopedagogiek

SCHOORL, P.M., VAN DEN BERGH, P.M.

Leuven, Garant, 1995, 182 p.

Het eerste hoofdstuk van dit boek gaat over de orthopedagogiek als wetenschappelijke discipline. In hoofdstuk 2 komen de uitgangspunten voor het ontstaan en ontwikkelen van kennis aan bod: inductie en deductie. De ontwikkelingen in de orthopedagogiek komen in het derde hoofdstuk aan bod. Vervolgens komen in de volgende hoofdstukken drie grote wetenschappelijke stromingen aan bod: orthopedagogiek als handelingswetenschap, de ontwikkeling van praktijkparadigma's en vervolgens de ontwikkeling van het vakgebied aan de Nederlandse universiteiten.



## 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

Drugs in de jeugdbeweging, hoe deal je ermee? <i>K. Goos en E. Nijsmans</i>	p. 3
Het relationele aspect van de communicatie De leerkracht als wonderdoener <i>M. D'Aes</i>	p. 6
Lesgeven aan Fatima en Ahmed Werken met Marokkanen en Turken in het ondewijs <i>K. Walravens</i>	p. 12
Kunnen 12- tot 14-jarigen vergaderen? <i>S. Langenberg, i.s.m. I. Drieskens</i>	p. 17
Preventieproject: thuis in schoolwek De huiswerkomstandigheden van kinderen als ingangspoort voor het bestrijden van kansenongelijkheid en de preventie van maatschappelijke kwetsbaarheid <i>A. Verstraete en W. Wiets</i>	p. 21
Katern Gelijke kansen in de context van maatschappelijke vernieuwingen <i>J. Desmet-Goethals</i>	p. 26
El Kenz of de schat - Meisjeswerking in Mechelen Een plaats waar gezegd kan wat we voelen <i>I. Hens</i>	
Samenwerking PMS-centra en welzijnswerk Goede afspraken maken goede vrienden <i>W. Jacobs en F. Verherstraeten</i>	p. 33
Pesten op school Over de zin en onzin van preventieprojecten <i>G. Wielemans</i>	p. 38
Wel houser, niet gebruiker: Verkenkend onderzoek naar harde-kern housers die geen illegale drugs gebruiken <i>C. Vercaigne</i>	p. 42
Wetwijs Onderwijsvoorrang in de eerste graad 96-97 De nieuwe structuur van de examencommissies <i>J. Tallon</i>	p. 47
Agenda en documentatie <i>M. Scheers</i>	p. 48