

WELWIJS

verschijnt 4× per jaar, jaargang 9, nummer 1, maart 1998

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 - Bea Vandewiele -
Katleen Van Heule - Mieke Van Nuland - Nicole Vettenburg - Katleen Walravens.

Coördinatie en eindredactie:

Nicole Vettenburg

Redactie-adres:

Redactie WELWIJS
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 kft:

Ilse Wong en Nathalie Janssens

Druk:

Drukkerij Van der Poorten, Kessel-Lo

Abonnementen:

700 bfr. voor organisaties en instellingen; 500 bfr. voor particulieren;
450 bfr. voor groepsabonnement (vanaf 5 abonnementen) en
900 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 "ABO-WW".

Logistieke ondersteuning:

Departement voor Lerarenopleiding, R.U. Gent

Nazicht drukproeven:

Lieve Goris

Verantwoordelijke uitgever:

Nicole Vettenburg, Trolieberg 70, 3010 KESSEL-LO.

LAAGGESCHOOLDE JONGEREN IN DE SAMENLEVING¹

“Laaggeschooldheid” is een sociaal probleem van vrij recente datum. Het eerste wetsontwerp tot invoering van een algemene leerplicht in ons land dateert van het einde van de negentiende eeuw (1883); het werd in volle schoolstrijd (1879-1884) ingediend door de regering Frère Orban-Van Humbeeck. Vertrouwen in concrete kennis en in het belang van een goede volksoopvoeding waren belangrijke uitgangspunten; een goed georganiseerd volksonderwijs zou, aldus de burgerlijke opvatting van die tijd, tegemoet kunnen komen aan de problemen van armoede en sociale ongelijkheid. Deze opvatting was geïnspireerd door politieke motieven: de aandacht voor het volksonderwijs kaderde in het verzet van de burgerij tegen de verdeling van maatschappelijke kansen en privileges op basis van geboorte en bezit. De standenstructuur als zodanig werd niet verworpen, maar moest gecorrigeerd worden: maatschappelijke kansen zouden voortaan verdeeld worden op basis van individuele aanleg en verdiensten, of met andere woorden op basis van het prestatieprincipe². Het onderwijs biedt de mogelijkheid talenten te ontplooiën, bekwaamheid, inzet en prestatie te tonen, en hiervoor beloond te worden door het verwerven van belangrijke maatschappelijke posities. Doeltreffende investering van onderwijsmiddelen houdt tegelijk in dat in talentrijke jongeren anders geïnvesteerd wordt dan in minder talentrijke jongeren; bijgevolg wordt de interne onderwijsorganisatie afgestemd op (vroegtijdige) oriëntatie en selectie naar de voor de betrokkenen “meest geschikte” richting³. Deze meritocratische benadering tekent sindsdien ons onderwijs en maakt dat de onderwijsdiscussie in eerste instantie gezien moet worden als een ook politieke discussie. Of, zoals L.P. Boon het zegt in “Pieter Daens”: “en pas toen begreep ik de volle omvang van deze zinloze schoolstrijd: in Aalst bezochten de kinderen uit de arbeidersbuurten geen school, ze gingen van hun acht en negen jaar in de garefabrieken werken...”⁴.

Laaggeschooldheid als maatschappelijke breuklijn

De actuele onderwijsdiscussie verschilt van deze uit de vorige eeuw in die zin, dat het onderwijs sinds de naoorlogse periode gekaderd wordt in de ontwikkeling van de verzorgingsstaat. Vooral vanaf de zestiger jaren wordt het onderwijs gekenmerkt door een constante en exponentiële ontwikkeling. Aan de ene kant worden aan jongeren steeds meer scholingseisen gesteld; aan de andere kant probeerde men elke jongere gelijke onderwijskansen te bieden, inz. door de drempel voor de toegang tot alle onderwijsniveaus te verlagen. De verwachting was dat kosteloos en gedemocratiseerd onderwijs zou leiden tot grotere sociale mobiliteit en “dus” ook meer sociale gelijkheid; deze verwachting is uiteindelijk in slechts beperkte en voorbijgaande mate uitgekomen. Slechts een minderheid van kinderen uit lagere inkomensgroepen heeft ten volle gebruik kunnen maken van het onderwijs als hefboom naar sociale promotie; voor een groot deel van de kinderen bleef het onderwijs een reproductiemechanisme voor maatschappelijke ongelijkheid⁴.

“Ongelijke kansen” in het onderwijs blijken hierbij zowel aan de “vraagzijde” als aan de “aanbodzijde” voor te komen. Aldus wordt een onderscheid gemaakt tussen “ongelijke kansen” en “ongelijke behandeling en discriminatie”. De discussie over “ongelijke kansen” in het onderwijs verwijst naar de ongelijke verdeling van menselijk, sociaal, cultureel en economisch kapitaal tussen de jongeren. De discussie over “ongelijke behandeling en discriminatie” verwijst naar de ongelijke behandeling van leerlingen in het onderwijsstelsel zelf; verwachtingen naar concrete leerlingen zijn sociaal-cultureel getekend en vertekend, derwijze dat

leerkrachten en/of ouders andere verwachtingen stellen naargelang de mogelijkheden en aspiraties van het thuismilieu⁶. Het resultaat van deze ongelijke kansen en ongelijke behandeling is dat de beoogde democratisering van het onderwijs niet bereikt wordt. Tegelijkertijd krijgt het onderwijs in deze ontwikkelingen een dubbelzijdig beeld, als zijnde tegelijk én het reproductiesysteem bij uitstek van sociale ongelijkheid én de hefboom bij uitstek om deze sociale ongelijkheid ongedaan te maken. Aan het onderwijs wordt gevraagd én dienstbaar te zijn aan de samenleving door het realiseren van een kwalitatieve selectie én tegen deze samenleving in te gaan, door een gelijkheidslogica te hanteren die in de samenleving zelf niet bewaarheid wordt. Deze dubbelzijdigheid leidt paradoxaal tot enerzijds, een onderwijs dat slechts betrekkelijk gelijke kansen biedt aan jongeren die onderling erg verschillend zijn in termen van talenten, vaardigheden, stimulansen, enz. en anderzijds, een steeds strakkere samenhang tussen onderwijsniveau en maatschappelijke kansen. Deze strakkere samenhang tussen onderwijsniveau en maatschappelijke kansen wordt bovendien versterkt door ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, waarbij een steeds groter beroep wordt gedaan op de persoonlijke inbreng en prestaties van werknemers, en waarbij ook hun loon, promotie en tewerkstellingskansen zelf steeds rechtstreeks en zichtbaarder gekoppeld worden aan persoonlijke motivatie, inzet en bekwaamheid⁷.

Het onderwijsniveau wordt in toenemende mate een maatschappelijke breuklijn wat betreft de mogelijkheden tot participatie op de arbeidsmarkt, sociale zekerheid, huisvesting, leefmilieu, sociale en culturele ontplooiing – of anders gezegd: de mogelijkheden tot participatie aan die instituties en voorzieningen die, luidens art. 23 van de Belgische grondwet, de moge-

lijkheden tot het leiden van een menswaardig bestaan ondersteunen⁸.

De problematiek van laaggeschooldheid is niet enkel een problematiek van ongelijke verdeling van levenskansen. De strakkere samenhang tussen opleidingsniveau en levenskansen maakt dat sociale ongelijkheid cultureel gemotiveerd wordt en voorspelbaarder wordt: de indruk wordt gewekt dat sociale ongelijkheid niet zozeer te maken heeft met sociale condities, maar het gevolg is van persoonlijke keuzen, van zelf gekozen levenswijzen⁹. "Laaggeschooldheid" houdt de suggestie in van een persoonlijk falen – waarbij dan de vraag gesteld wordt of dit falen op rekening van het individu dan wel op rekening van de samenleving moet geschreven worden. In dit licht wordt "laaggeschooldheid" vaak op één lijn gesteld met noties als b.v. "maatschappelijke kwetsbaarheid"¹⁰. Hierdoor wordt verwezen naar een belangrijk element in de discussie, namelijk de milieuspecifieke selectie door de school¹¹. Deze milieuspecifieke selectie is evenwel slechts één element; "laaggeschooldheid" blijft ook vandaag een in eerste instantie maatschappelijk en politiek probleem, dat de samenleving als geheel raakt. "Laaggeschooldheid" als maatschappelijk probleem kan slechts bestaan bij de gratie van een consensus over het belang van een hogere opleiding, als een in de jeugdperiode te realiseren maatschappelijke norm. Deze eis tot toewijding van een steeds langere periode aan opleiding en vorming treft eenieder, zij het op een verschillende wijze. Laaggeschoolden worden rechtstreeks getroffen in hun participatiemogelijkheden: ze hebben in grotere mate dan hogeropgeleiden de indruk dat hun leven vastligt en de samenleving minder open geworden is. Ze voelen zich politiek machtelozer en sociaal en economisch gemakkelijker bedreigd; zij voelen zich in het algemeen minder veilig. Hogeropgeleiden worden geconfronteerd met een uitstel van de sociale volwassenheid en het verlengen van de jeugdperiode: voor hen geldt in toenemende mate een moratorium op volle participatie, tot na het beëindigen van hun hogere opleiding. Deze uitgestelde volwassenheid vervreemdt hen van de werkelijkheid die laaggeschoolden ervaren: voor hen staat het geloof en het vertrouwen in de eigen mogelijkheden voorop, een vertrouwen dat door het slagen in een hogere opleiding aangescherpt wordt. Het nastreven van hoge ambities wordt realistisch geacht, ook los van verbondenheid met anderen. Solidariteit wordt gezien als een belangrijke waarde, doch tegelijk blijken hogeropgeleiden in slechts geringe mate de idee te aanvaarden dat solidariteit en verbondenheid ook de grondslagen zijn van daadwerkelijke individuele vrijheid. De verleiding is dan groot de bestaande sociale ongelijkheden niet al te zwaarwegend in te schatten, ervan uitgaande dat de scherpste kanten ervan inmiddels toch wel afgevlind werden en de overheid boven een bepaald basisniveau niet al te veel moet, of kan, tussenkomen om via herverdeling meer gelijkheid te scheppen¹². Laaggeschooldheid als maatschappelijk probleem roept aldus de vraag op hoe in een samenleving de spanning tussen individuele vrijheid en maatschappelijke solidariteit op diverse terreinen, en in eerste instantie in het jeugdbeleid, concreet vorm gegeven wordt.

Krachtlijnen in het jeugdbeleid

Het jeugdbeleid kreeg historisch in belangrijke mate via het onderwijs concrete vorm: de introductie van de algemene leerplicht – en de controle hierop via de jeugdbescherming – betekende dat de jeugdperiode voortaan gezien werd als een periode voorbehouden aan opvoedingsdoelen. Kinderen en jongeren moesten zich kunnen ontplooiën, en hoefden zich daarom ook niet bezig te houden met alledaagse bekommernissen en activiteiten. De jeugdperiode werd een van pedagogische normen doordrongen *cultureel moratorium*. Aanvankelijk een aanduiding voor een opvoedingsmodel voorbehouden aan een culturele elite, werd de idee van de jeugdperiode als cultureel moratorium het *standaardbeeld* van de opvoeding, geldend voor de meerderheid van de jongeren. Van dit standaardbeeld afwijkende patronen – werkende jongeren, kinderen en jongeren die zonder toezicht van volwassenen "rondhangen op straat" – boetten geleidelijk aan in aan legitimiteit. In deze ontwikkeling worden kinderen en jongeren die opgroeien buiten dit culturele moratorium gemarginaliseerd, structureel doordat zij ervaren dat zij afgesneden worden van belangrijke maatschappelijke hulpbronnen, en cultureel doordat zij ervaren hun jeugd niet "ten volle" te kunnen beleven. Dit geldt vooral voor kinderen en jongeren die opgroeien als etnische minderheidsgroep binnen de grootsteden en kinderen en jongeren buiten de steden, kinderen en jongeren van wie de ouders laaggeschoold zijn¹³.

Ook het jeugdbeleid, de pedagogische praktijken en de theorievorming hebben de ontwikkeling naar de jeugdperiode als "cultureel moratorium" mee gestuurd, door de wijze waarop "jeugdproblemen" geformuleerd werden en worden. Verschillende types van probleemdefiniëring kunnen onderscheiden worden. Deze types worden door De Winter kernachtig omschreven als de probleemdefinitie rond respectievelijk "het voorspelbare kind", het "sociaal vernieuwde kind" en het "kind van de morele herbewapening"¹⁴.

De probleemdefinitie "*het voorspelbare kind*" refereert naar de toenemende aandacht én mogelijkheden om problemen in de ontwikkeling van kinderen en jongeren zo vroeg mogelijk op te sporen. Een "preventief" beleid werd een belangrijke optie. Deze optie hield ook een belangrijke maatschappelijke attitudeverandering in: het streven naar een vroegtijdige herkenning van problemen betekent tegelijk dat het *potentiële* probleem van kinderen en jongeren een steeds sterkere impact krijgt op de opvoedingspraktijk. Een concreet voorbeeld is de jeugdbescherming, waar zowel de mogelijke aanleidingen tot interventie, als de feitelijke interventies toenemen, vaak tot voorbij de grens waar ze door de betrokken gezinnen en jongeren als bedreigend ervaren worden¹⁵. Ook in het onderwijs is deze ontwikkeling herkenbaar en wordt de actieradius steeds groter. Dit blijkt actueel ondermeer in het debat over initiatieven van leerlingenbegeleiding en schoolopbouwwerk.

De probleemdefinitie "*het sociaal vernieuwde kind*" verwijst naar definities als maatschappelijke achterstelling en maatschappelijke kwetsbaarheid. Risico-

groepen bij uitstek zijn kinderen en jongeren die opgroeien in kansarme buurten en jonge allochtonen. In de definitie van het "sociaal vernieuwde kind" verschuift de probleemdefinitie van een algemene oriëntatie op problemen die alle kinderen kunnen treffen, naar een oriëntatie op specifieke probleemgroepen, met name kansarme kinderen en jongeren. Diverse motieven liggen aan de grondslag van deze oriëntatie: economische motieven (effectieve en efficiënte inzet van schaarse preventiemiddelen), ethische motieven (solidariteit met diegenen die de minste maatschappelijke kansen kregen), politieke motieven (bescherming van de maatschappij tegen potentiële delinquentie) en professionele motieven (toegang tot nieuwe cliëntgroepen). De oriëntatie naar specifieke probleemgroepen versterkt de initiële idee van jeugd als cultureel moratorium, door de nadruk die gelegd wordt op preventie en de uitwerking van specifieke methodieken waardoor deze moeilijk bereikbare groepen geacht worden wél bereikt te kunnen worden: vindplaatsgericht werken, maatschappelijk opbouwwerk, straathoekwerk, laagdrempelige voorzieningen,... De impact van deze probleemdefinitie is tot op vandaag zeer belangrijk. Laaggeschoolde jongeren worden een specifieke doelgroep. Tegelijk worden er bij deze probleemdefinitie kritische kanttekeningen geplaatst en worden nuanceringen aangebracht. In de eerste plaats wordt gewezen op het individualiserend en stigmatiserend karakter van een "risicogroepen"-benadering. Hierbij werd ondermeer gepleit om veeleer te denken in termen van "risicofactoren". Ook op deze "risicofactorenbenadering" kwam echter veel kritiek, zo ondermeer dat het beschrijven van problemen van jongeren in termen van risicofactoren nog niet leidt tot een theorie over het ontstaan en het functioneren van die problemen. Ondanks de aanwezigheid van risicofactoren en ondanks de problematische omstandigheden waarin zij opgroeien, blijken heel wat kinderen en jongeren het te kunnen redden in de samenleving. Bij die jeugdigen is er, behalve van risicofactoren ook sprake van beschermende factoren¹⁶. Gepleit wordt voor een jeugdbeleid dat vertrekt vanuit inzicht in de werking van deze beschermende factoren en zich concentreert op het versterken van deze factoren¹⁷. Een tweede nuancering gaat in een andere richting. Onder invloed van de actuele sociaal-economische en politieke ontwikkelingen wordt de risicogroepenbenadering verder verscherpt, inclusief het individualiserend en objectiverend karakter ervan. Deze verscherpte benadering mondt uit in een nieuwe, zich ontwikkelende probleemdefinitie: het "kind van de morele herbewapening". In de probleemdefinitie van het "*kind van de morele herbewapening*" wordt het bestrijden van (kans)armoede als maatschappelijke prioriteit in toenemende mate gekoppeld aan, en verdrongen door, het bestrijden van de veronderstelde gevaren ervan: criminaliteit, vandalisme, niet gebruik en/of misbruik van sociale voorzieningen, zwerfgedrag, druggebruik, enz. Er wordt een beeld ontwikkeld van normvervaging en gebrek aan verantwoordelijkheidsbesef bij kinderen en jongeren, van een te grote toegeeflijkheid en vrijblijvendheid van opvoeders, voornamelijk de ouders. Vanuit de overweging dat er een te grote discrepantie bestaat tussen de vigerende waarden en normen

en de concrete handhaving ervan wordt gepleit voor een herstel van de directe sociale controle op jongeren. Deze probleemdefinitie legt de verantwoordelijkheid voor sociale problemen bij de probleemgroepen zélf. De consequentie hiervan is dat concrete interventies overwegend en/of prioritair ingezet worden in situaties waar (ook) problemen van criminaliteit en onveiligheid aan de orde zijn – en aldus het voorgehouden beeld van normvervaging en afwijkend gedrag feitelijk mee helpen waarmaken. Dit houdt een risico in op verdergaande criminalisering en marginalisering van de betrokken "probleemgroepen", zo b.v. migrantenjongeren¹⁸. Een andere consequentie is dat de participatieproblemen die jonge mensen ondervinden, b.v. moeilijkheden om succesvol toegang te krijgen tot het onderwijs, de arbeidsmarkt, de huisvesting,... gereduceerd worden tot (overwegend) verzorgingsvragen, waarbij het aan externe ontwikkelingen (beschikbare budgetten, stijgende onrust, het aan het licht komen van ernstige probleemsituaties en/of misdrijven,...) overgelaten wordt of deze vragen al dan niet een antwoord krijgen¹⁹. In deze ontwikkeling ligt een risico besloten tot verdergaande sociale uitsluiting, doordat het verband losgelaten wordt tussen de vooropgestelde waarden en normen en de concrete omstandigheden waarin kinderen en jongeren leven, of met andere woorden de voorwaarden waaronder mensen deze waarden moeten realiseren²⁰.

Laaggeschoolde jongeren

In het licht van de ontwikkeling van het jeugdbeleid is het nodig de vraag te stellen welke de rationaliteit is van de probleemstelling "laaggeschoolde jongeren". Deze rationaliteit lijkt vooralsnog in de eerste plaats een versterking van de norm tot verdergaande opleiding en vorming. In het jeugdbeleid blijft het onderwijs, niet in het minst na de verlenging van de leerplicht, een centrale plaats innemen. Voor laaggeschoolde jongeren neemt samen met het onderwijs het jeugdwerk een belangrijke plaats in; het preventiewerk neemt uitbreiding en specifieke initiatieven richten zich prioritair naar deze doelgroep. Voor hogeropgeleide jongeren daarentegen spelen, samen met het onderwijs, veeleer de vrijetijds- en culturele voorzieningen een steeds belangrijker rol. De aanwezigheid van deze voorzieningen maakte het mogelijk dat kinderen en jongeren sociaal-cultureel gezien een vroegere en grotere zelfstandigheid verwerven. Binnen de vrijetijds- en culturele sfeer worden jongeren aangesproken als een onderscheiden segment van de bevolking, meer bepaald een onderscheiden consumentengroep. Een groot deel van de vrijetijdsvoorzieningen en van het commercieel aanbod richt zich expliciet tot en met exclusief tot jongeren. Deze naar jongeren gerichte cultuurproductie wordt vrij autonoom ontwikkeld; de aandacht wordt veeleer gericht op de *dienstverlening aan* dan op de *opvoeding van* jongeren. Ook de overheid streeft ernaar tot en met de jongste leeftijdsgroepen in haar cultuurbeleid te betrekken; tegelijk beweegt een toenemend aantal professies zich op het vlak van de kinder- en jeugdcultuur. Deze grotere culturele zelfstandigheid van kinderen en jongeren staat niet los van het belang dat ac-

tueel gehecht wordt aan het verwerven van "cultureel kapitaal"²¹. Kinderen en jongeren worden aangemoedigd zoveel mogelijk "cultureel kapitaal" te vergaren, door het volgen van een zo gekwalificeerd mogelijke opleiding én door het verwerven van culturele vaardigheden in de vrije tijd: extra opleidingen, b.v. taalopleidingen, creatieve vaardigheden, media-ervaring, een eigen mode en levensstijl, sport, muziek,... Dit houdt in dat kinderen en jongeren veel zelfstandige activiteiten ontwikkelen en hun vrije tijd onafhankelijk van de ouderlijke activiteiten doorbrengen. Ze worden hierin aangemoedigd door de ouders, zeker wanneer blijkt dat deze vrijetijdsactiviteiten ook bijdragen tot betere schoolprestaties. In cultureel opzicht vertonen kinderen, zeker kinderen uit hoger opgeleide milieus, veel gelijkenis met volwassenen: ze "hebben" een eigen levensstijl, vrijetijdsactiviteiten, een klare kijk op zichzelf ten opzichte van de "anderen". Zo b.v. zijn het kinderen en jongeren die, van alle groepen in de bevolking, het meest bezig zijn met muziek, sport, hobbies,... tot en met de vaststelling van "vrijetijdsstress". Deze activiteiten, aangemoedigd door volwassenen, modelleren het standaardbeeld van de jeugd verder in de richting van een cultureel moratorium. In de constructie van dit cultureel moratorium blijven kinderen en jongeren zélf trouwens niet onbetuigd: ze geven het actief mee vorm²². Naarmate de situatie van jongeren afwijkt van dit standaardbeeld en jongeren niet lang (kunnen) studeren, op jeugdige leeftijd (willen) gaan werken, vroeg gezinsverantwoordelijkheid (willen) opnemen, dreigt hun situatie gezien te worden als getekend door een residu van ouderwetse, uitdovende opvattingen en zijzelf als, in vergelijking met hooggeschoolden, "materialistischer, traditionalistischer, egoïstischer, ethnocentrischer, autoritairder en racistischer"²³. De benadering van de jeugdperiode als "cultureel moratorium" is op die manier een strategie om een deel van de jeugd verdergaand te marginaliseren.

Het zou een vergissing zijn de groep "laaggeschoolde jongeren" te zien als een homogene groep. Het geen aansluiting (kunnen) vinden met maatschappelijke normeringen – nl. de norm een hogere opleiding te volgen – heeft niet enkel te maken met structurele belemmeringen, zoals ongelijke kansen op en ongelijke behandeling in het onderwijs. De aansluiting met maatschappelijke normeringen heeft tegelijk te maken met sociaal-culturele factoren. Deze sociaal-culturele factoren zijn deels van morele, deels van expressieve aard²⁴.

De morele factoren hebben betrekking op de wijze waarop sociale verhoudingen in de samenleving derwijze vastgelegd en opgevolgd worden dat bij tegenstelde belangen en daaruit resulterende problemen mensen elkaar respecteren en dienovereenkomstig handelen. Het onderwijs is niet alleen beter afgestemd op de waarde- en normenpatronen van hogeropgeleiden; hogeropgeleide ouders hebben bovendien meer mogelijkheden om hun kinderen af te schermen tegen de gevolgen van een selectief onderwijssysteem, zo b.v. door hen bijkomende lessen te laten volgen, ondersteuning te geven bij huiswerk, studiekeuze, enz. Het zichtbaar belang van deze invloed kan gevoelens van onrechtvaardigheid oproepen, die structurele democratiseringsinspanningen teniet doen. De vraag of

jongeren zich schikken naar de normen inzake onderwijs en vorming vergt ook een antwoord op de vraag hoe rechtvaardig de kansenverdeling is die mede via onderwijs en vorming gerealiseerd wordt. Zonder daarom een direct oorzakelijk verband te suggereren, is het b.v. wellicht niet toevallig dat scholen in sterk verwaarloosde en verpauperde buurten, met een hoge concentratie van kansarme jongeren, het scherpst geconfronteerd worden met geweld van leerlingen. Het debat over opleidings- en vormingsinitiatieven voor laaggeschoolde jongeren kan met andere woorden niet losgekoppeld worden van een ruimer debat over de keuzes die gemaakt worden in de ontwikkeling van de samenleving als geheel. Een eerste stap in die richting zou kunnen zijn probleemdefinities als "laaggeschooldheid" of "maatschappelijke achterstelling" te verlaten en de discussie te voeren over waar het in het perspectief van de betrokkenen om gaat, namelijk een kwetsende sociale ongelijkheid.

Sociaal-cultureel gezien hebben naast morele factoren ook expressieve factoren een grote impact. Expressieve factoren verwijzen naar de erkenning van persoonlijke waarden door anderen en naar de bevrediging van behoeften, die voor de vorming van een stabiele individuele en collectieve identiteit betekenisvol zijn. Onderwijs is, zoals ook arbeid b.v., een belangrijke vorm van zingeving. Jongeren moeten er de mogelijkheid in vinden om zich te situeren in een ruimer maatschappelijk geheel, waardoor zij erkenning en zelfrespect ervaren. De focus op de notie "laaggeschooldheid" is hiervan als het ware een negatie, doordat de discussie gevoerd wordt over extern aan de betrokkenen, "objectief" vaststelbare problemen, veel eerder dan over participatieproblemen die jongeren ondervinden, gezien ook vanuit hun aspiratie en streven naar zingeving. Het officiële verwachtingspatroon dat aan jongeren voorgehouden wordt, en waarin de realisatie van persoonlijke ambities gezien wordt als een concrete mogelijkheid, heeft niet alleen marginaliserende effecten naarmate de betrokkenen kwetsbaarder zijn. Tevens tekent dit verwachtingspatroon nieuwe voorwaarden uit waarbinnen waardeperspectieven gerealiseerd kunnen worden; naast een groter vrijheidsgevoel kan de toenemende nadruk op persoonlijke keuzes en individuele vrijheid ook grotere gevoelens van leegte, onmacht en eenzaamheid meebrengen wanneer men ervaart dat het geluk als evident en rechtmatig voorgehouden doelstelling niet zo evident te realiseren is. Het gebrek aan "grote (solidariteits)verhalen" brengt gevoelens van onzekerheid mee, vaak nog versterkt door de toenemende differentiatie van gezins- en relatievormen. De – naar jongeren toe vaak geproblematiseerde – cultuur van het "consumentisme" sluit hierbij aan: de realisatie van menselijk geluk via de consumptie van specifieke, om hun symboolwaarde gegeerde goederen. Ook jongeren geven aldus uitdrukking aan een aparte jeugdijl via specifieke kledij, accessoires, informatica, motorfietsen en/of auto. De relatie tussen "jong-zijn" en "consumptie" verloopt bovendien ook omgekeerd: via consumptie van de – juiste – schoonheidsproducten, voeding, kledij en bewegingsrepertoires wordt het "jong zijn" en blijven een ideaal dat ook voor ouderen bereikbaar is en leidt het niet realiseren ervan tot frustratie en gevoelens van deprivatie. Dat gevaar wordt

nog versterkt door de verschuiving naar een grotere "marktgerichtheid" waardoor de tendens bestaat jongeren én ouderen veeleer te benaderen als een "aanbodcategorie" op de arbeidsmarkt, dan als mensen die de opdracht hebben zich te ontplooiën en bij te dragen tot een humane samenleving. In het spiegelbeeld hiervan bestaat het gevaar dat de grotere sociaal-culturele zelfstandigheid van jongeren, maatschappelijk gezien, cynisch herleid wordt tot een noodzakelijke factor in de erkenning van deze groep als consumentengroep, met een belangrijk en groeiend marktpotentieel²⁵.

Nood aan nieuwe probleemdefinities

Jongeren verzetten zich op het eerste zicht weinig tegen deze ontwikkelingen, lijken vooral te zoeken naar een individuele uitweg of laten zich sterk beïnvloeden door consumentistische overwegingen. Laaggeschoolde jongeren zouden in dit opzicht dan kwetsbaarder, gemakkelijker beïnvloedbaar zijn dan hogeropgeleide jongeren. Vraag is of dit feitelijk zo is, dan wel of ze weinig culturele aanknopingspunten vinden om over deze ontwikkelingen te reflecteren. In het bieden van deze aanknopingspunten ligt een maatschappelijke opgave bij uitstek en een belangrijke finaliteit voor het jeugdwerk. Deze maatschappelijke opgave kan slechts gerealiseerd worden naarmate ze breder ondersteund wordt door een visie op de plaats van jongeren in deze samenleving. Het is nodig een visie op jeugdbeleid te ontwikkelen, waarin wordt uitgegaan van de collectieve rechten van jongeren op een omgeving en cultuur die van iedereen in deze samenleving een bijdrage verwacht, precies omdat de bijdrage van eenieder de kwaliteit van het samenleven verhoogt. Aanzetten hiertoe worden gezien, wanneer de vraag gesteld wordt naar concrete empirische kennis over de verschillende wijzen waarop jonge mensen vandaag omgaan met de spanningen, eisen en verwachtingen die besloten liggen in het dagelijkse leven. Dergelijke visie-ontwikkeling sluit aandacht in voor problemen en probleemgedrag, maar evenzeer voor uiteenlopende vormen van zowel weerbaarheid als conformisme en vooral voor de vaak té weinig opgemerkte, té weinig benadrukte en té weinig verwachte mogelijkheden van jongeren tot verantwoordelijkheid en actieve inzet.

De begeleiding van laaggeschoolde jongeren wordt actueel te vaak gezien in termen van een probleem en bijzondere doelgroepen. Dit gaat voorbij aan de inzet, methodieken, inzichten en ervaringen die in concrete initiatieven en projecten ontwikkeld worden en waarbij de betrachting voorop staat zo nauw mogelijk aan te sluiten bij de leefwereld van jonge mensen. De – vaak noodgedwongen – koppeling aan "doorstroming naar de arbeidsmarkt" en/of "preventiedoelstellingen" houdt het risico in dat in se mogelijk vernieuwende praktijkontwikkelingen in hun sociaal-culturele finaliteit onteigend worden en herleid worden tot een middel om – op zich vaak heel wenselijke – doelstellingen van volwassenen te realiseren. Uitgaan van de ervaringen van jonge mensen houdt het engagement in de eigen ervaringen als volwassene ter discussie te willen stellen, evidenties op te geven, inclu-

sief de evidentie van arbeidskwalificatie en/of preventie als een per definitie altijd en in gelijk welke omstandigheden valabel aanbod. Het inzicht moet bestaan dat elk maatschappelijk aanbod door de betrokkenen in eerste instantie ook *relationeel* wordt benaderd: via het aanbod wordt uitgedrukt hoe men over de betrokkenen denkt. Te sterke verbijzondering houdt daarom specifieke risico's in, zo ondermeer het risico op niet bereik, of louter "instrumenteel" bereik, dit wil zeggen dat een positief aanbod selectief ingepast wordt in de door beoogde doelgroepen zélf reeds ontwikkelde strategieën, zonder dat deze daarom aansluiten bij de beoogde pedagogische doelstellingen. Op dit vlak ligt nog een breed terrein open voor verdere praktijkontwikkeling en onderzoek. Te sterke verbijzonderingsstrategieën leiden uiteindelijk tot een overwegend zakelijk-technische benadering²⁶: de inzet van opleiding en vorming teneinde jongeren vaardigheden en attitudes te leren die hen toelaten maatschappelijk zo goed mogelijk te functioneren. Dit is op zich zeer waardevol. De vraag is of dit ook voldoende is, altijd werkbaar is en/of geen ongewenste effecten sorteert²⁷. Ook op dit vlak is er een grote behoefte aan concrete, empirische kennis over hoe jongeren het pedagogisch aanbod ervaren. Te vaak wordt, ook in het jeugdbeleid, uitgegaan van abstracte en louter theoretische begrippen als "de school", "het welzijnswerk", "de arbeidsmarkt", enz., hiermee voorbijgaand aan de realiteit dat er aparte schoolcircuits, arbeidsmarkten, welzijnsvoorzieningen enz. zijn waar jonge mensen, naargelang thuismilieu, geslacht, etnische kenmerken,... selectief in terecht komen en waartussen barrières bestaan die, alleszins gedeeltelijk, door de betreffende maatschappelijke instellingen zélf intentioneel mee in stand gehouden worden. Mede onder de noemer "laaggeschoolde jongeren" wordt het jeugdbeleid actueel gestuurd in de richting van een grotere impact van het onderwijs en van het jeugd welzijnswerk, dit laatste vaak als correctief op het onderwijsgebeuren. Het jeugdwerk krijgt minder aandacht en is naar professionalisering en organisatiekader nauwelijks, en in steeds mindere mate, vergelijkbaar met onderwijs en welzijnswerk, a fortiori wanneer het laaggeschoolde jongeren betreft. In de mate dat het jeugdwerk een forum is en/of wil zijn tot vertolking van de dromen en aspiraties van jonge mensen, een kritisch forum ook voor reflectie over hoe bredere ontwikkelingen in de samenleving jongeren raken en hoe jonge mensen zich hier tegenover verhouden, kan de vraag gesteld worden of hier terechte opties genomen worden.

Maria BOUVERNE-DE BIE

Universiteit Gent
Vakgroep Sociale, Culturele en Vrijtijdsagogiek
H. Dunantlaan, 2
9000 GENT

NOTEN

¹ Inleiding voor de studiedag "Focus op vormingswerk met laaggeschoolde jongeren", Brussel, Jeugd Raad voor de Vlaamse Gemeenschap, 23 januari 1998.

- ² LENDERS, J., (1986), Democrativering en nationalisering. Thema's van een onderwijsvernieuwing in de vroege 19e eeuw, in: TILLEKENS, G., (red.), *Het opgelegde leren. Hoofdstukken uit de geschiedenis van de school*, Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, pp. 9-28.
- ³ DEPAAPE, M., (1992), Permanente vorming in historisch-pedagogisch perspectief, in: *Vorming*, 8e jrg., pp. 79-92. DEPAAPE, M., m.m.v. STEVERLYNCK, C., (1996), Van brutalisering naar pedagogisering? Ontwikkelingslijnen inzake de pedagogische mentaliteit ten aanzien van kinderen en jongeren tijdens de voorbije 250 jaar in: VERHELLEN, E., (red.), *De maatschappelijke positie van kinderen*, Vrijtijdsagogiek/Centrum voor de Rechten van het Kind, pp. 7-71.
- ⁴ BOON, L.P., (1971), *Pieter Daens, of hoe in de negentiende eeuw de arbeiders van Aalst vochten tegen armoede en onrecht*, Amsterdam, De Arbeiderspers/Querido, p. 34.
- ⁵ VRANKEN, J., GELDOLF, D., VAN MENXEL, G., (1997), *Armoede en Sociale Uitsluiting. Jaarboek 1997*, Leuven/Amersfoort, Acco, pp. 121-131.
- ⁶ NICAISE, I., (1996), *Armoede en menselijk kapitaal*, Doctoraats-synthese, Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid.
- ⁷ ELCHARDUS, M., (1997), De diensteneconomie organiseren. De voorspelbare nieuwe sociale ongelijkheid weggommen, in: *Samenleving en Politiek*, 4e jrg., nr. 10, pp. 5-12.
- ⁸ HUBEAU, B., (1995), De doorwerking van de sociale grondrechten in de Belgische Grondwet: over de maximalisten en de minimalisten in: VRANKEN, J., GELDOLF, D., VAN MENXEL, G., *Armoede en Sociale Uitsluiting. Jaarboek 1995*, Leuven/Amersfoort, Acco, pp. 157-166.
- RAES, K., (1995), Sociale grondrechten als mogelijkheidsvoorwaarden voor een gelijke individuele vrijheid van eenieder. Over de morele grondslagen en grenzen van individuele rechtsaanspraken, in: *Welzijns-gids*, Noden, Armoede, afl. 17, pp. 1-22.
- ⁹ ELCHARDUS, M., GLORIEUX, I., PELLERIAUX, K., (1996), *Voorspelbaar ongeluk. Over letsels die werkloosheid nalaat bij mannen en hun kinderen*, Brussel, VUBPress.
- ¹⁰ VETTENBURG, N., WALGRAVE, L., VAN KERCKVOORDE, J., (1984), *Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Antwerpen/Arnhem, Kluwer.
- ¹¹ VETTENBURG, N., THYS, L., (1996), *Kansarmoede en onderwijs*, Brussel, Koning Boudewijnstichting.
- ¹² ELCHARDUS, M., (1997), Een jeugd uit uitstel geboren. Een exploratie van de cultuur van de postadolescentie, in: ELCHARDUS, M., e.a., *Jongeren en cultuur in beweging*, Leuven, Davidsfonds, pp. 9-43.
- ¹³ ZINNECKER, J., (1995), The Cultural Modernisation of Childhood, in: CHISHOLM, L., BÜCHNER, P., KRÜGER, H., DUBOISREYMOND, M., (eds.), *Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, pp. 85-94.
- ¹⁴ DE WINTER, M., (1995), *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*, Utrecht, De Tijdstroom, pp. 28-34.
- ¹⁵ KONING BOUDEWIJNSTICHTING, (1994), *Algemeen Verslag over de Armoede*, Rapport in opdracht van de Minister van Sociale Integratie gerealiseerd door de Koning Boudewijnstichting in samenwerking met ATD-Vierde Wereld België en de Vereniging van Belgische Steden en Gemeenten (Afdeling Maatschappelijk Welzijn), Brussel, Koning Boudewijnstichting.
- ¹⁶ OUDHOF, J., GOFFIN, J., (1994), Wie als dubbeltje geboren wordt, kan een kwartje worden. Beschermende factoren in de ontwikkeling van kinderen, in: *Jeugd en Samenleving*, 24e jrg., nr. 6, pp. 323-339.
- ¹⁷ FACHE, W., (1997), *Pedagogisch beleid in een kinder- en tienercentrum*, Maasmechelen, Jeugdhuis O.K.E./Universiteit Gent, pp. 66-71.
- ¹⁸ BOVENKERK, F., (1994), Een misdadige tweede generatie immigranten? Verklaringen voor de omvang, aard en oorzaken van jeugdcriminaliteit in verschillende etnische groepen, in: *Jeugd en Samenleving*, 24e jrg., nr. 7/8, pp. 387-404.
- ¹⁹ BOUVERNE-DE BIE, M., (1996), Welzijnswerk en preventie: een conflictparadox, in: *Panopticon*, 17e jrg., nr. 5, pp. 417-422.
- ²⁰ KESTELOOT, C., (1995), La problématique d'intégration des jeunes urbains: une analyse géographique du cas bruxellois, in: FIJNAUT, C., e.a., (eds.), *Changes in society. Crime and criminal justice in Europe. Volume I: Crime and insecurity in the city*, Antwerpen, Kluwer, pp. I. 113-129.
- KESTELOOT, C., e.a., (1997), *De geografische dimensie van de dualisering in de maatschappij. Overlevingsstrategieën in twee Brusselse wijken*, Brussel, Federale Diensten voor Wetenschappelijke, Technische en Culturele Aangelegenheden.
- ²¹ BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. Minuit.
- ²² ZINNECKER, J., (1995), The Cultural Modernisation of Childhood, o.c.
- ²³ ELCHARDUS, M., (1997), Een jeugd uit uitstel geboren. Een exploratie van de cultuur van de postadolescentie, in: ELCHARDUS, M., e.a., *Jongeren en cultuur in beweging*, Leuven, Davidsfonds, pp. 9-43.
- ²⁴ ENGSBERGSEN, G., GABRIELS, R., (1995), *Sferen van integratie. Naar een gedifferentieerd allochtonenbeleid*, Amsterdam/Meppl, Boom.
- ²⁵ BOUVERNE-DE BIE, M., (1996), Hoe paradoxaal is de leefwereld van jongeren?, in: ELCHARDUS, M., e.a., *Jongeren en cultuur in beweging*, Leuven, Davidsfonds, pp. 145-160.
- ²⁶ BOUVERNE-DE BIE, M., VERHELLEN, E., (1996), Samenwerking tussen onderwijs en welzijnswerk: sociale grondrechten als kritische toetssteen, in: *Welwijs*, 7e jrg., nr. 1, pp. 25-29.
- ²⁷ BOUVERNE-DE BIE, M., (1997), Over "confronterende jongeren" en preventie, in: *Welwijs*, 8e jrg., nr. 4, pp. 17-20.

INDIVIDUELE BEGELEIDING VAN LEERLINGEN

Van goede bedoelingen tot correcte procedures

De bedenkingen die ik u in dit artikel aanbied zijn niet de resultante van wetenschappelijk onderzoek of afgeleid uit een van de vele modellen die men als uitgangspunt zou kunnen nemen. Wellicht zetten ze aan tot maatschappelijk-filosofische overwegingen, maar ik waag mij liever niet aan wat vele anderen zoveel beter kunnen. Ik bespreek enkel een paar praktische knelpunten uit de alledaagse ervaring.

Deze ervaring mag ik dagelijks nog verrijken in het H.Hartinstituut in Halle. Onze school organiseert ASO, TSO en BSO, ontvangt iedere dag zowat 1350 leerlingen, en telt een 200-tal medewerkers.

Tussen 1 september en 19 december 1997 "registreerden" we 78 leerlingen met ernstige psychosociale problemen. Dat is dus meer dan één leerling per schooldag die we helaas bij deze groep mogen verwelkomen. Onder "ernstige problemen" rubriceren we in feite vooral signalen als eetstoornissen (3), zelfverminking (1), zelfmoordgedachten (5) en zelfmoordpogingen (4), problematisch druggebruik (15), systematisch spijbelen (16), drankmisbruik (7), zware geweldpleging (4), verkrachting (3), zware pesterij (7), mishandeling thuis (3), abnormale angsten (3), zwaar vandalisme (5) en incest (2).

Sommige leerlingen vallen onder meer dan één van deze rubrieken, maar we hebben iedereen maar één keer geteld.

De onderliggende problemen zijn meestal van relationele aard. In de meeste gevallen zijn er moeilijkheden in het gezin (van huwelijksproblemen en werkloosheid tot incest en mishandeling). Vaak krijgen we dan ook te maken met machteloze ouders die nauwelijks zelf het hoofd boven water kunnen houden en meer dan eens lijdzaam (moeten) toezien hoe hun kind steeds dieper in moeilijkheden geraakt. Mensen die in hun omgeving ook weinig steun durven of kunnen vinden.

Wie in gelijkaardige omstandigheden werkt zal wellicht nog niet veel nieuws gelezen hebben. Ik kan me anderzijds voorstellen dat de herkenbaarheid groot is. De laatste jaren stellen we een verontrustende toename vast van het aantal leerlingen dat kampt met ernstige problemen van emotionele, sociale, familiale aard of andere. Een collega-directeur die een paar jaar geleden met pensioen ging schatte het aantal leerlingen met problemen zeven keer kleiner dan het in realiteit vandaag geworden is.

Voor vele leerlingen is de school de enige plaats waar ze hun problemen durven of kunnen ter sprake brengen. Thuis durft men de confrontatie niet (meer) aan. De vriendenkring biedt meestal enkel de tijdelijke vluchtheuvel van het uitgaansleven.

Meer dan eens volgt een leerling op school de hobbelijke omweg van afwijkend gedrag (lessen storen, spijbelen, fantastische verhalen verzinnen, pesterij,

enz.) om tot het prille begin van een gesprek te komen. Anderen spreken een leraar aan omdat die een "betrouwbare" reputatie heeft. De leerlingen nemen de leraar in vertrouwen en ze hopen zo een uitweg te vinden voor hun moeilijkheden.

Als directieteam zijn wij blij dat vele medewerkers deze signalen willen en durven herkennen. Het is voor vele leerlingen een aanzet geweest om oplossingen te vinden voor de vaak complexe situaties waarin ze zich bevinden en waar ze niet op eigen kracht uittraken. We waarderen dan ook sterk de inspanningen van alle medewerkers die zich voor hun leerlingen inzetten.

Deze inzet neemt meestal de vorm aan van vele korte of langere gesprekken. Soms werken leerlingen met meer dan één leerkracht. Het gebeurt meer dan eens dat leerkrachten dit pas na een tijd ontdekken. Leerkrachten die voor het eerst met dit soort problematiek geconfronteerd worden zijn soms geschokt en komen niet tot adequate actie. De kloof tussen de cultuur van de leerkracht en de relatie waarin vele leerlingen leven is soms diep. Anderen dan weer gaan zich vanuit een oververhit idealisme vastbijten in problematieken waarin ze zelf verdwalen.

De juridisering van de samenleving heeft ondertussen ook al lang de school in zijn greep. De relatie met ouders en leerlingen wordt steeds meer beschouwd als een contractuele verbintenis. In plaats van het natuurlijk bondgenootschap tussen ouders en school krijgen we steeds meer een verhouding van klant tot bedrijf. Het discours gaat dan ook niet zelden over wederzijdse rechten en plichten.

Bovendien zijn de gerechtelijke instanties in het post-Dutrouxtijdperk zeer beducht voor de publieke opinie en wanneer het misloopt met kinderen of jongeren wordt er altijd wel een Barbertje gevonden die moet hangen omdat hij verzuimd heeft zijn best te doen. Een leerling gedurende lange tijd begeleiden zonder er derden bij te betrekken gaat dan lijken op schuldig verzuim door het achterhouden van informatie. Uit de praktijk blijkt dat de school alleen als doorgeefluik mag functioneren. En wellicht is dat maar goed ook, als het tenminste op een deskundige wijze verloopt.

Begeleiding van leerlingen met problemen is dan ook niet altijd vrij van risico's voor de school.

Zo ontstaat er dikwijls een conflict tussen de wens van de leerling om een vertrouwelijke relatie aan te knopen met de leerkracht en de nood van deze laatste om actie te kunnen nemen. De leerkracht die van bij de aanvang van het eerste gesprek geheimhouding belooft, kan op dat ogenblik de gevolgen van zijn belofte niet inschatten.

Leerlingen vragen dikwijls dat hun ouders niet zouden gecontacteerd worden. Een leerkracht kan sympathie hebben voor zulke vraag. Wanneer hij daar op

ingaat loopt hij evenwel het risico in een soort samen-zweerderig verbond terecht te komen met zijn leerling. Het maakt het hem bovendien onmogelijk om het verhaal van de leerling te toetsen aan het verhaal van de ouders. Waarschijnlijk heb je nochtans beide verhalen nodig om een goed zicht te krijgen op het probleem. In het geval van minderjarige leerlingen mogen we niet vergeten dat de ouders gewoon recht hebben op de informatie waarover de school beschikt. Tenslotte is de school verplicht om melding te maken van problemen wanneer een leerling in nood is en dat laatste is een moeilijk te definiëren begrip.

Wanneer de school problemen meldt aan Rijkswacht of politie zet ze zichzelf evenwel grotendeels buiten spel. Deze mensen volgen hun eigen logica en hebben consignes die soms haaks staan op de pedagogische reflexen van de school. Toch bewijst de praktijk dat ook hier een goede samenwerking mogelijk is.

Een melding aan een vertrouwensartsencentrum of andere hulpverlening eindigt meer dan eens met een opname op een lange wachtlijst.

Toch is zulke melding een goede zaak. Want wanneer een leerkracht in zijn eentje een langdurige begeleiding opzet ontstaat soms een emotionele band die het nemen van nuchtere beslissingen bemoeilijkt. Soms gaat het zo ver dat leerlingen hun begeleider emotioneel misbruiken en chanteren.

We probeerden aan onze medewerkers een aantal mogelijke afspraken voor te stellen die deze risico's kunnen verkleinen.

1. Als een leerling je in vertrouwen neemt, probeer dan nooit te beloven dat je er met niemand over zal praten. Je zal immers vaak een beroep moeten doen op hulp van bv. PMS of MST. Je brengt jezelf in een onmogelijke situatie door te beloven dat je zal zwijgen: je scheidt een conflict tussen je wens om hulp te verlenen en je belofte om te zwijgen. Bovendien ben je strafbaar wanneer je geen deskundige hulp zou gezocht hebben.
2. Overleg altijd op een discrete manier met je directie. Zo ben je zelf gedekt voor mogelijk onvoorziene gevolgen. Momenteel zijn er rechtszaken tegen leraars, directieleden, artsen, omdat ze op een of andere manier onvoldoende de problemen gesignaleerd hadden aan b.v. het gerecht of een vertrouwensartsencentrum. Zo werden al mensen veroordeeld die met de beste bedoelingen bezielde waren. Leerlingen kunnen uiteraard altijd rechtstreeks terecht bij PMS of MST zonder de directie in te lichten.

3. Wanneer het gaat om ernstige problemen zoals mishandeling, verwaarlozing, seksueel misbruik, druggebruik enz. werken we altijd samen met de schoolarts. Hier kan voor de arts een conflict ontstaan tussen haar quasi absoluut beroepsgeheim en de nood om toch te kunnen ingrijpen. Voor leerkrachten en directie ligt dit anders: zij hebben een meldingsplicht. In een aantal gevallen kunnen beide situaties elkaar perfect aanvullen. Dit probleem moet telkens opnieuw bekeken worden voor ieder concreet geval.
4. Wanneer het gaat om minderjarigen zijn de ouders altijd betrokken partij. Beloof een leerling dus niet dat je over een probleem nooit met de ouders zal spreken. Wellicht kom je in een situatie waarin zulk gesprek toch onvermijdelijk wordt.

Samenvattend: bij ernstige problemen als leerkracht alleen opereren brengt vele risico's mee:

- je staat alleen om het probleem te dragen, je wordt misschien zelf slachtoffer van de band die er ontstaat tussen leerling en leerkracht
- je stelt jezelf bloot aan vervolging wanneer je informatie voor jezelf houdt.

In deze procedures staan de medewerkers van PMS en MST centraal. Deze afspraken veronderstellen dan ook een verfijnde samenwerking tussen deze mensen, de leraars en de directie. Op onze school hebben we daarom een dagelijkse permanentie van de schoolarts, psycholoog of sociaal verpleegkundige. Leerlingen kunnen er zonder belemmeringen naartoe. Deze mensen hebben een unieke positie: ze staan onafhankelijk van de school, terwijl ze er toch perfect in geïntegreerd zijn. De professionele afstandelijkheid waarmee ze kunnen werken sluit een sterke betrokkenheid bij het schoolleven niet uit.

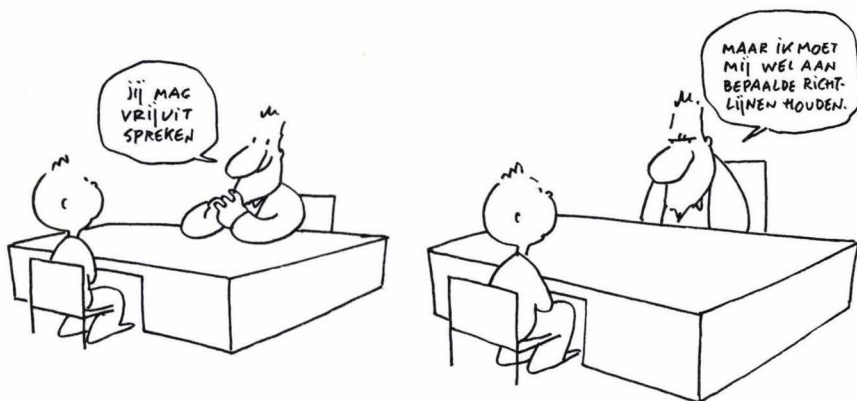
De signalen die van de overheid komen omtrent de omkadering van deze instanties belooft voor de toekomst echter niet veel goeds. Nochtans bewijst de dagelijkse praktijk dat een PMS/MST-werking die goed geïntegreerd is in het schoolleven een uitstekend middel is om een preventie- en begeleidingssysteem uit te werken. De schoolarts is dan ook een onmisbare figuur geworden in de leerlingbegeleiding.

Het spreekt vanzelf dat discreet overleg tussen alle betrokkenen een dagelijkse realiteit is geworden.

Deze bovenvermelde richtlijnen hebben we trouwens uitgewerkt in samenwerking met de schoolarts en op basis van de grote ervaring van vele medewerkers.

We hopen dat ze een hulp kunnen zijn om op een professionele wijze te kunnen werken aan de begeleiding van onze leerlingen.

Jos VANSANTVOET
Algemeen directeur
H.-Hartinstituut Halle
Parklaan, 7
1500 HALLE
Tel.: 02/360.16.60.



HUISONDERWIJS IN DE GESLOTEN GEMEENSCHAPSINSTELLINGEN VOOR BIJZONDERE JEUGDBIJSTAND

Plaatsing in een gesloten gemeenschapsinstelling als opvoedkundige maatregel

Plaatsing in een gesloten gemeenschapsinstelling is altijd een gedwongen maatregel die wordt opgelegd door de jeugdrechter. Zowel jongeren die een als misdrijf omschreven feit hebben gepleegd ("MOF'ers") als jongeren die in een problematische opvoedingssituatie verkeren ("POS'ers"), kunnen door de jeugdrechter aan een gesloten gemeenschapsinstelling toevertrouwd worden. In beide gevallen kan de maatregel slechts onder bepaalde voorwaarden en voor een bepaalde duur worden opgelegd.

Theoretisch is de plaatsingsmaatregel een jeugdbeschermingsmaatregel en dus van opvoedkundige aard. Ook het feit dat de maatregel wordt uitgevoerd in instellingen die de Vlaamse Gemeenschap organiseert, impliceert dat het essentieel om hulp- en dienstverlening gaat. De afdeling "Gemeenschapsinstellingen Bijzondere Jeugdbijstand" te Brussel formuleert haar opdracht zelf als volgt¹: "... bijdragen tot een maatschappelijk aanvaardbare kwaliteit van leven voor de jongeren en hun gezinsomgeving die geconfronteerd worden met ernstige problemen van psycho-sociale aard die een normale opvoedingsrelatie onmogelijk maken, door:

- de minderjarigen een opvoedingsstructuur aan te bieden die beantwoordt aan de gestelde problematiek;
- hen te ondersteunen in de reïntegratie naar het maatschappelijk leven;
- een tijdig bruikbaar advies met betrekking tot een aangepast hulpverleningsaanbod te leveren;
- de beleidsverantwoordelijken te adviseren over het te voeren beleid zowel met betrekking tot de wetgeving als met betrekking tot de organisatie en de realisatie van overheidsinitiatieven".

Het lijkt ons de evidentie zelve dat zowel opvoeding als reïntegratie van de geplaatste jongeren impliceert dat er zeker aandacht besteed wordt aan onderwijs binnen de gemeenschapsinstellingen. En dat niet uitsluitend omwille van het feit dat minderjarigen, en dus ook geplaatste minderjarigen, leerplichtig zijn, maar evenzeer omdat onderwijs de kans op maatschappelijke (re)integratie vergroot en dus de kans op terugval en recidive vermindert. In de praktijk zijn in dit opzicht echter diverse knelpunten te constateren. Alvorens we ingaan op de problematiek van wat in de officiële terminologie "huisonderwijs" wordt genoemd, schetsen we eerst het kader waarbinnen onze interesse voor dit aspect van de werking in de gemeenschapsinstellingen is gegroeid en geven we een beeld van de concrete organisatie en werking van de gemeenschapsinstellingen.

Onderzoek naar de gesloten gemeenschapsinstellingen als algemeen kader

Sinds 1989 zijn de oorspronkelijke Rijksopvoedingsgestichten voor minderjarigen omgevormd tot Gemeenschapsinstellingen voor Bijzondere Jeugdbijstand. Vlaanderen beschikt over vier van dergelijke gemeenschapsinstellingen. Eén gesloten instelling voor meisjes ("Beernem"), één gesloten instelling voor jongens ("De Hutten") en twee halfopen of besloten instellingen voor jongens ("De Markt" en "Ruisselede"). Voor meisjes bestaat er geen halfopen voorziening. Omwille van de diverse knelpunten die zich in het beleid ten aanzien van en binnen de gemeenschapsinstellingen voordoen, heeft de Vlaamse Minister van Cultuur, Gezin en Welzijn ons in maart 1996 gevraagd een realistisch ideaalmodel voor de Vlaamse situatie te ontwikkelen. Omdat het een onderzoeksopdracht van slechts één jaar betrof, hebben we ons uitsluitend gericht op de twee gesloten gemeenschapsinstellingen. We zijn daarbij in een viertal fasen te werk gegaan, namelijk:

- allereerst hebben we de mogelijkheden en knelpunten in het beleid ten aanzien van en binnen de twee huidige Vlaamse gesloten gemeenschapsinstellingen beschreven²;
- vervolgens hebben we onderzocht op welke wijze gesloten voorzieningen voor jongens en meisjes in andere westerse geïndustrialiseerde landen functioneren³;
- in een derde fase hebben we de literatuur met betrekking tot gesloten jeugdinstanties in binnen- en buitenland bekeken⁴;
- op basis van al die gegevens zijn we uiteindelijk gekomen tot wat we een realistisch ideaalmodel voor de Vlaamse gesloten instellingen voor jongens en meisjes durven te noemen⁵.

Momenteel trachten we een aantal aspecten uit het ideaalmodel te implementeren, met name een coherenter verwijzersbeleid ten aanzien van de gemeenschapsinstellingen, een meer individuele en doelgerichte begeleiding van de geplaatste jongeren tijdens hun verblijf in de instelling, een specifiek aanbod voor de langblijvers en jongeren die meermaals worden geplaatst en nauwere samenwerking met andere voorzieningen met het oog op het uitbouwen van een vloeiender trajectwerking en netwerkontwikkeling. Deze onderzoeksopdracht strekt zich in principe uit over een periode van drie jaren, dat wil zeggen tot begin 2000.

De concrete praktijk en knelpunten van de twee gesloten gemeenschapsinstellingen

In de praktijk is er in de twee gesloten gemeenschapsinstellingen sprake van een zeer divers publiek. In de gesloten gemeenschapsinstelling te Beernem is plaats voor maximaal 40 meisjes. Zij worden verdeeld over een vier-tal leefgroepen met een min of meer identiek regime en een strikt dagprogramma. De belangrijkste bezigheden zijn het volgen van de lessen, deelname aan activiteiten in de leefgroep en het vervullen van huishoudelijke taken. Tijdens hun verblijf doorlopen de meisjes een drietal fasen met toenemende vrijheden en verantwoordelijkheden zoals ondermeer deelname aan activiteiten buiten de instellingsmuren. Gemiddeld verblijven de meisjes 2.5 maanden in "Beernem". In 1995 zijn er in totaal 186 minderjarigen in de instelling geplaatst. Voor ongeveer 40% van hen betrof het niet de eerste plaatsing. Wegens plaatsgebrek werden in datzelfde jaar 44 meisjes geweigerd. Ongeveer tweederde van de meisjes wordt door de jeugdrechter naar "Beernem" verwezen omwille van een problematische opvoedingssituatie (POS'ers) zoals incest, prostitutie en/of weglopen uit andere residenties. De overige meisjes komen in de instelling terecht op basis van als misdrijf omschreven feiten (MOF'ers) zoals onder andere winkeldiefstal. Ongeveer de helft van de meisjes gaat na het verblijf in "Beernem" terug naar het ouderlijk huis.

In de gesloten gemeenschapsinstelling "De Hutten" kunnen maximaal 30 jongens terecht. In 1995 verbleven er in totaal 116 minderjarigen. In 40% van de gevallen betrof het wederopnames. De verblijfsduur van de jongens schommelt tussen 14 dagen en 6 maanden met een gemiddelde van 3.5 maanden. Een verblijf van langer dan een half jaar, de eventuele voorgaande verblijven van de jongens niet meegerekend, is eerder uitzonderlijk. De jongens worden voor het overgrote deel, ruim 90%, geplaatst omwille van als misdrijf omschreven feiten (MOF'ers) zoals diefstal, inbraak en slagen en verwondingen. De 16- en 17-jarigen vormen ongeveer driekwart van de populatie in de instelling. In "De Hutten" is er een specifieke onthaalleefgroep (B) waar de jongens in eerste instantie binnenkomen. Ook de zieke en kortgestrafte jongens hebben in deze leefgroep een kamer. In principe worden de nieuwe jongens na enkele dagen overgeplaatst naar één van de twee opvoedingsleefgroepen (1 en 2). Per opvoedingsleefgroep verblijven maximaal 10 jongens. Het dagprogramma is sterk gestructureerd en bestaat voor het grootste gedeelte uit het volgen van les, werkplaatsopleiding, turnen, het vervullen van huishoudelijke taken en ontspanningsactiviteiten in de leefgroep. Voor jongens die zich erg agressief gedragen tegenover andere jongens of personeelsleden evenals voor jongens die de instelling ontvluchten, bestaat er een specifieke leefgroep (A) met een zeer streng regime en dagindeling.

Zoals reeds gezegd is de onderzoeksoopdracht van de Minister ingegeven door de moeilijkheden die zich in het beleid ten aanzien van en binnen de werking van de twee gesloten gemeenschapsinstellingen voordoen. De meest prangende problemen zijn van structurele aard en hebben vanzelfsprekend nefaste gevolgen voor het pedagogisch beleid binnen de instelling, zoals onder meer voor het onderwijs aan de geplaatste jongeren. We vermelden hier de in onze ogen belangrijkste knelpunten:

- er bestaat geen duidelijkheid noch eenduidigheid omtrent de criteria en verwachtingen van de jeugdrech-

ters wanneer zij minderjarigen in een gesloten instelling plaatsen, waardoor de rechtszekerheid van de minderjarigen in het gedrang komt en het hulpverleningsaanbod niet optimaal ontwikkeld kan worden;

- er bestaan geen halfopen plaatsen voor meisjes, waardoor er van een vloeiend hulpverleningsproces geen sprake kan zijn;
- er is een beperkte samenwerking tussen de gesloten en halfopen gemeenschapsinstellingen en de overige voorzieningen voor bijzondere jeugdbijstand, waardoor de overgang naar de vrijheid en de maatschappelijke integratie veelal te abrupt zijn;
- er bestaan te weinig aangepaste voorzieningen en/of behandelingsmogelijkheden voor bepaalde groepen minderjarigen zoals delinquente jongeren met psychiatrische problemen, seksueel delinquenten, zwaar drugverslaafden en uitgedeelde asielzoekende jongeren;
- de gesloten instellingen beschikken niet over een observatie- en/of oriëntatieafdeling, waardoor de noden en mogelijkheden van de minderjarigen onvoldoende gekend zijn;
- het aanbod van de gesloten gemeenschapsinstellingen is weinig geïndividualiseerd en de behandelings- of therapeutische mogelijkheden zijn bijzonder gering;
- het personeelsbestand is zowel in kwantitatief als kwalitatief opzicht te beperkt met name wat betreft de psychiatrische en psychologische deskundigheid, de sociale dienst en het verzorgen van onderwijs.

In het door ons ontwikkelde realistisch ideaalmodel voor de Vlaamse gesloten instellingen hebben we getracht aan deze knelpunten tegemoet te komen⁶. In het hiernavolgende gaan we uitsluitend in op de problemen die samenhangen met het in kwalitatief en kwantitatief opzicht te beperkt personeelsbestand wat betreft onderwijs en vorming.

Het wettelijk kader voor huisonderwijs

De voorwaarden waaronder in de gemeenschapsinstellingen aan de leerplicht kan worden voldaan, worden in het Besluit van de Vlaamse Executieve van 27 juni 1990 vermeld. Het onderwijs wordt er georganiseerd onder de vorm van huisonderwijs. Het kan zowel voltijds als deeltijds worden verstrekt tijdens de periode dat de jongeren door de jeugdrechtbank in de gemeenschapsinstelling zijn geplaatst. Het voltijds onderwijs bestaat uit minimum 28 uren van 50 minuten per week, waarin de lessen godsdienst of zedenleer en lichamelijke opvoeding opgenomen zijn. Voor het deeltijds onderwijs is men verplicht om 15 lessen van 50 minuten te organiseren, verdeeld over 6 uur theoretische vorming, 6 uur praktische vorming en 3 uur naar keuze. Het besluit beschrijft feitelijk alleen de voorwaarden waaronder in de instellingen aan de leerplicht kan worden voldaan zonder dat daarbij een duidelijke omschrijving van doelstellingen en waarborgen voor inhoudelijke kwaliteit wordt gegeven.

Wat betreft de inhoud van het leerprogramma en de concrete uitwerking ervan bestaan slechts zeer vage wettelijke bepalingen. Voor het deeltijds onderwijs wordt feitelijk alleen gesteld dat het leerprogramma moet worden gestructureerd en overgemaakt aan de inspectie. Er wordt gesteld dat "er mag worden aangenomen dat wat bestaat inzake onderwijs, niet beneden het niveau is van

wat in gewone scholen wordt aangeboden". Het voltijds onderwijs moet zo veel mogelijk geïndividualiseerd worden, aansluiten bij het programma dat de jongere voor de plaatsing heeft gevolgd en contact met de vorige school is aangewezen. De idee achter deze vage bepalingen is dat elke geplaatste jongere zijn/haar schoolloopbaan tijdens het verblijf in de gesloten instelling zoveel mogelijk moet kunnen voortzetten. We melden nu reeds dat dit een onmogelijke opgave is met de huidige middelen en infrastructuur.

Wat betreft de leerkrachten zijn de wettelijke bepalingen eveneens zeer vaag. Er worden geen specifieke bevoegdheidsvereisten voorzien. In het Besluit wordt gesteld dat "een zekere redelijkheid verwacht wordt bij het aanstellen van de personen zodat toch een voldoende niveau kan worden gegarandeerd". Ook hier wringt er een schoen in de praktijk. Het huisonderwijs wordt in de gemeenschapsinstellingen hoofdzakelijk verzorgd door de opvoed(st)ers die weinig of geen specifieke didactische deskundigheid bezitten.

Huisonderwijs in de twee gesloten gemeenschapsinstellingen

In 1993 is door de afdeling Orthopedagogiek van de K.U.-Leuven een uitgebreid onderzoek naar het functioneren en de plaats van het huisonderwijs in de gemeenschapsinstellingen gedaan⁷. De situatie zoals die toen was, is tot op heden nog nauwelijks veranderd. Men roeit nog altijd met min of meer dezelfde riemen als vijf jaar geleden en de knelpunten zijn derhalve nog steeds dezelfde. Wel wordt er momenteel op verschillende fronten nagedacht hoe het huisonderwijs, evenals andere pijnpunten, kan worden verbeterd⁸. In dit artikel beperken we ons tot het weergeven van de situatie zoals die in het onderzoek is beschreven voor de twee gesloten instellingen "Beernem" en "De Hutten".

In de gesloten instelling voor meisjes, "Beernem", zijn de klasgroepen samengesteld op basis van leeftijd. De meisjes tot 16 jaar krijgen voltijds onderwijs en de meisjes van 16 jaar en ouder deeltijds onderwijs. In het voltijds onderwijs worden meer theoretische lessen gegeven dan in het deeltijds onderwijs. Indien de minderjarige betrouwbaar genoeg is, kan ze gedurende één maand aan een praktijkgroep deelnemen, namelijk "tuin", "onderhoud", "keuken" of "schilderen". Het programma van de meisjes van de vier opvoedingsleefgroepen ziet er als volgt uit:

9-10 uur: leesuur of verslag maken van het nieuws

10-12 uur: tweemaal 50 minuten les

14-16 uur: tweemaal 50 minuten les

16-17 uur: studie-uur

Aangezien de opvoedsters de lessen verzorgen, worden die ingevuld en opgebouwd al naargelang de interesses en vaardigheden van de opvoedsters. Elke opvoedster heeft een eigen "vak" dat ze in groepjes van ongeveer 6 meisjes aan alle minderjarigen uit de instelling geeft. In 1993 werkten er in het totaal 35 opvoedsters in "Beernem". Er werden derhalve 35 verschillende "vakken" gegeven. De inhoud van de meeste vakken is gebaseerd op het beroepsonderwijs en sluit dus aan bij hetgeen de meeste meisjes voordien hebben gevolgd. Een willekeurige greep uit het aanbod is "Nederlands", "Engels", "tekenen", "handwerk", "toerisme", "rekenen", "muziek", "kinderverzorging", "pedicure", "dactylo", "strijk", enz. Het aantal uren dat een "vak" per week beslaat, hangt

voor deze organisatie logischerwijs mede af van het werkrooster van de opvoedster in kwestie. Het onderwijsaanbod is dus wekelijks zeer wisselend.

In de gesloten instellingen voor jongens, "De Hutten", is de situatie anders. De organisatie verschilt voor de opvoedingsleefgroepen en de twee overige leefgroepen. Het onderscheid betreft voornamelijk de mogelijkheid voor de jongens uit de twee opvoedingsleefgroepen om dagelijks drie uur werkatelier te volgen. Er zijn drie werkateliers, namelijk "hout", "metaal" en "polyvalent". De groepen bestaan uit drie tot maximaal vijf jongens. Doordat dagelijks een halve dag voor onderwijs in de werkateliers wordt voorzien, wordt er per dag slechts 1.5 uur les in de klasgroep gegeven. De lessen worden verzorgd door de opvoeders van de betreffende leefgroep. In het kader van het onderwijs kijken de jongens ook elke avond verplicht naar het nieuws en maken daar een verslag van. De opvoeders geven bovendien nog creatieve technieken zoals "smirna", "borduren", "hout/draaiwerk", "figuurzagen", "branden in hout", enz. Het programma voor de jongens uit de twee opvoedingsleefgroepen ziet er als volgt uit:

9-12 uur: werkatelier

13.30-15 uur: sport

15-16.30 uur: les

Het programma voor de jongens uit de andere opvoedingsleefgroep is precies omgekeerd. Zij hebben in de voormiddag 1.5 uur sport en 1.5 uur les en in de namiddag 3 uur werkatelier.

De jongens uit de leefgroepen B en A gaan niet naar de werkateliers. Het aantal lessen dat de jongens van leefgroep B krijgen, wisselt sterk met het aantal opvoeders dat van dienst is. Hun programma bestaat uit les, sport en creatieve technieken. Er is geen apart klaslokaal, zodat de lessen doorgaan in de leefgroep zelf. De jongens van leefgroep A krijgen een sterk geïndividualiseerd programma. Ze leven afgezonderd van elkaar en mogen niet met elkaar praten. Alleen de les en sport doorbreken dit regime. Per dag bestaat hun programma uit 1 leesuur, 2 uur kameractiviteiten, 2 uur les in twee groepen van maximaal 5 jongens en 1 uur sport eveneens in twee groepen van maximaal 5 jongens. Ook hier beschikken de opvoeders niet over een apart leslokaal en wordt er op de gang lesgegeven. De inhoud van de lessen van de opvoedingsleefgroepen en van leefgroep B en leefgroep A ligt in dezelfde lijn, maar gezien het feit dat de opvoeders er zelf verantwoordelijk voor zijn, is het aanbod afhankelijk van de op de betreffende leefgroep aanwezige deskundigheid en vaardigheden. Enkele voorbeelden van lessen zijn "aardrijkskunde", "geschiedenis", "economie", "Nederlands", "zelfredzaamheid", "ruimtevaart", "EHBO", "weerbaarheid", "Duits", "maatschappijleer", "hygiëne", enz.

Het huisonderwijs zoals dat in de twee gesloten instellingen wordt georganiseerd, verschilt dus sterk. In "Beernem" krijgen alle meisjes uit de vier opvoedingsleefgroepen relatief veel theoretisch en algemeen vormend onderwijs en is de mogelijkheid op het volgen van een beroepsopleiding in een werkatelier nihil. De opvoedsters zijn verantwoordelijk voor een "vak" en geven aan alle meisjes uit de instelling les. In "De Hutten" daarentegen gaan de jongens uit de opvoedingsleefgroepen dagelijks een halve dag naar een werkatelier en wordt slechts 1.5 uur per dag theoretisch en algemeen vormend onderwijs voorzien. De opvoeders zijn verantwoordelijk voor enkele lessen en geven uitsluitend aan de jongens van hun eigen leefgroep les. In beide instel-

lingen gebeurt de keuze van de inhoud van de lessen op basis van de kennis, interesses en vaardigheden van de opvoed(st)ers die van dienst zijn, is het lesaanbod afhankelijk van het dienstrooster van de opvoed(st)ers en worden de opvoed(st)ers weinig of niet ondersteund en begeleid in het lesgeven. De heterogeniteit van lesinhouden en aangewende methodieken is in beide gesloten instellingen groot.

Besluit

Hoewel het wettelijk kader voor het huisonderwijs in de gemeenschapsinstellingen zeer vaag is, kan gesteld worden dat in de praktijk toch niet volledig aan de vereisten wordt voldaan. De inhoud en het niveau van het huisonderwijs evenals de didactische kwaliteiten van de lesgevers kunnen in vraag gesteld worden. We willen hierbij direct opmerken dat we de lesgevers in kwestie geen enkel verwijt maken. Je kunt immers niet van een opvoed(st)er verwachten dat die tevens didactisch onderlegd is en kwalitatief hoogstaande lessen kan verzorgen en daartoe gemotiveerd is indien de infrastructuur en de ondersteuning te wensen overlaat. Dat er dringend veranderingen nodig zijn en een visie met betrekking tot het huisonderwijs ontwikkeld dient te worden, is iedereen het eens. In de discussies die momenteel in de instellingen gaande zijn en door externe deskundigen op diverse andere fronten worden gevoerd, dienen ons inziens zeker de volgende vragen aan bod te komen.

- Welke doelstellingen kunnen en dienen nagestreefd te worden middels huisonderwijs, rekening houdend met de gemiddeld korte verblijfsduur en frequente rotatie van de minderjarigen? Gaat het om het behalen van een diploma of attest in de werkateliers? Gaat het om het leren van bepaalde kennis, vaardigheden en/of attitudes in het algemeen of gericht op de (re)integratie in de maatschappij? Gaat het om een vorm van zinvolle dagbesteding en het tegengaan van verveling?
- Is lesgeven in het algemeen en aan minderjarigen met een over het algemeen zeer negatieve schoolcarrière in het bijzonder een taak die opvoed(st)ers kunnen vervullen? Indien het antwoord "ja" is, op welke wijze kunnen de opvoed(st)ers didactisch en pedagogisch worden bijgeschoold en worden gemotiveerd voor en begeleid in deze taak én op welke wijze kan het huisonderwijs op een meer continue basis worden georganiseerd en minder of niet afhankelijk gemaakt worden van het dienstrooster en interesses van de opvoed(st)ers?
- Hoe kunnen de beroepstechnisch bekwame atelierleiders didactisch en pedagogisch worden bijgeschoold en voorbereid op het lesgeven aan jongeren met veelal zeer complexe (gedrags)problemen?
- Op welke manier kan de infrastructuur voor het huisonderwijs worden aangepast zodat in optimale omstandigheden kan worden lesgegeven? Welk didactisch materiaal dient te worden aangeschaft? Hoe kan een netwerk ontwikkeld worden met externe scholen en op een structurele basis contacten met leerkrachten worden onderhouden?

Naar onze mening dient op deze vragen op zeer korte termijn zeker een antwoord te worden geformuleerd. Wijzelf hebben daartoe reeds een poging ondernomen in de richting van een concept bestaande uit korte opeenvolgende modules die met name focussen op praktische en sociale vaardigheden die de minderjarigen na hun verblijf in de instelling concreet kunnen gebruiken en waarvoor ze deelattesten kunnen halen⁹. De wijze waarop het huisonderwijs in de concrete praktijk van de twee gesloten instellingen precies georganiseerd dient te worden, is echter voor discussie vatbaar. Het feit dat minderjarigen die door de jeugdrechter voor een bepaalde periode in hun leven buiten de maatschappij worden geplaatst, het recht op onderwijs behouden is dat daarentegen absoluut niet. Vandaar dat we aandringen op het ontwikkelen van een degelijk gegronde visie en praktische organisatie van het huisonderwijs voor minderjarigen die van hun vrijheid zijn beroofd.

Ingrid VAN WELZENIS

Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie
K.U.-Leuven
Hooverplein 10
3000 LEUVEN

NOTEN

¹ Departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, Afdeling Gemeenschapsinstellingen voor bijzondere jeugdbijstand, *Actieplan, Resultaatgericht werken in de gemeenschapsinstellingen voor bijzondere jeugdbijstand*, december 1995.

² VAN WELZENIS, I. en LEMMENS, M., *Gesloten instellingen binnenstebuiten. Deel 1: De huidige gesloten gemeenschapsinstellingen voor jongens en meisjes in Vlaanderen*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.-Leuven, 1997.

³ VAN WELZENIS, I. en LEMMENS, M., *Gesloten instellingen binnenstebuiten. Deel 2: De gesloten instellingen voor jongens en meisjes buiten de Vlaamse grenzen*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.-Leuven, 1997.

⁴ VAN WELZENIS, I., *Gesloten instellingen, binnenstebuiten. Deel 3: Onderzoeksgegevens omtrent gesloten instellingen voor jongens en meisjes in binnen- en buitenland*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U. Leuven, 1997.

⁵ VAN WELZENIS, I., *Gesloten instellingen binnenstebuiten. Deel 4: Een realistisch ideaalmodel voor de Vlaamse gesloten instellingen voor jongens en meisjes*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.-Leuven, 1997.

⁶ VAN WELZENIS, I., *Gesloten instellingen binnenstebuiten. Deel 4: Een realistisch ideaalmodel voor de Vlaamse gesloten instellingen voor jongens en meisjes*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.-Leuven, 1997.

⁷ HELLINCKX, W., VAN DUN, K. en VAN DE VELDE, N., *Het pedagogisch functioneren en de plaats van het intern georganiseerd onderwijs in het kader van de residentiële opvang van jongeren in de gemeenschapsinstellingen in Vlaanderen, Onderzoeksrapport*, K.U.-Leuven, Afdeling Orthopedagogiek, 1993.

⁸ We denken hier voornamelijk aan het vorig jaar gestarte actieonderzoek binnen de gemeenschapsinstellingen van de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, de omstandige adviezen van de Pedagogische Commissie voor de gemeenschapsinstellingen en de gemengde werkgroep onderwijs-bijzondere jeugdbijstand, is opgericht om rond het huisonderwijs in de gemeenschapsinstellingen te werken.

⁹ VAN WELZENIS, I., *Gesloten instellingen binnenstebuiten. Deel 4: Een realistisch ideaalmodel voor de Vlaamse gesloten instellingen voor jongens en meisjes*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U.-Leuven, 1997.

CONTRACTUELE HULPVERLENING: TRAMPOLINE TOT INTEGRATIE OF VALKUIL?

Waar armoedeproblemen zich vroeger vooral stelden bij bepaalde bevolkingsgroepen zoals alleenstaande bejaarden, alleenstaande vrouwen met kinderlast, landlopers en ex-gedetineerden, stellen we vast dat vandaag de dag steeds meer jongeren geconfronteerd worden met armoede en uitsluiting. Door de enorme toename van het aantal jonge bestaansminimumtrekkers komen we aan de weet hoe moeilijk deze jongeren het hebben om een plaats te verwerven in onze prestatie maatschappij. Familiale en persoonlijke problemen zetten een spiraal in gang die er onder meer voor zorgt dat veel jongeren op negentienjarige leeftijd geconfronteerd worden met een enorme achterstand ten aanzien van de meeste leeftijdsgenoten: de contacten met het gezin verbroken, ze beschikken niet over een degelijke opleiding of diploma en hebben daardoor weinig arbeidsperspectieven, ze wonen in slechte omstandigheden, velen hebben een strafblad,... Ze doden de verveling met TV-zappen, rondhangen op straat, drugs of alcohol en kleine criminaliteit. Het zijn jongeren die, naast gebrek aan geld en minimale materiële voorzieningen, een eigen identiteit, een stevig relatienetwerk en toekomstperspectieven missen. De confrontatie met deze generatie jongeren, betekent een nieuwe uitdaging voor de OCMW's en ook voor de ganse gemeenschap; een uitdaging die sterk verbonden is met het geloof in de toekomst, de zorg voor komende generaties en de omgang met de zwakkeren in de samenleving.

Hoe willen we omgaan met diegenen die uit de boot dreigen te vallen?

In 1992 werd vastgesteld dat 19.80% van de rechthebbenden op een bestaansminimum jonger is dan 25 jaar. Er werd gevreesd dat het toekennen van een uitkering aan deze jongeren, zonder dat daar iets tegenover stond, zou leiden tot blijvende afhankelijkheid of indestijding in plaats van (re)integratie. Na bespreking in de Interdepartementale Commissie voor Armoedebestrijding en op advies van de Hoge Raad voor Maatschappelijk Welzijn, wilde de overheid optreden om te vermijden dat jongeren in bijstand zouden blijven hangen zonder enig toekomstperspectief (Tacke, 1994). Zo werd binnen het 'urgentieprogramma voor een meer solidaire samenleving', de invoering gestipuleerd van een geïndividualiseerd project voor sociale integratie. Hierbij dient de werkbereidheid, zoals in de wet op het bestaansminimum omschreven, geconcretiseerd te worden door het afsluiten van een schriftelijk contract tussen het OCMW en de cliënt. Dit contract kan, op vraag van één der partijen ook afgesloten worden met één of meer tussenkomende derden. In het contract dienen 'de modaliteiten van een geleidelijke integratie, de inhoud van de begeleiding en de modaliteiten van een eventuele opleiding en tewerkstelling' bepaald te worden. Het contract kan gewijzigd worden op verzoek van elke partij, na de aanvaarding en tijdens de uitvoering. Voor de toekening en het behoud van het recht op een bestaansminimum moet een rechthebbende, jonger dan 25 jaar, tenzij dit om gezondheids- of billijkheidsredenen onmogelijk is, binnen de drie maanden een contract ondertekenen. Indien de jongere de verplichtingen zoals in het contract bepaald niet naleeft, kan het recht op bestaansminimum, op voorstel van de maatschappelijk werker belast met het dossier, worden geschorst voor een periode van ten hoogste één maand. In geval van herhaling binnen een termijn van ten hoogste

één jaar, kan het recht op bestaansminimum voor een periode van drie maanden worden geschorst (Tacke, 1994).

De bepalingen van het integratiecontract geven aan dat men de jongeren die een beroep doen op het OCMW wil stimuleren tot het zetten van concrete stappen die in een contractuele afspraak worden vastgelegd. Wordt deze afspraak niet nagekomen dan kan de jongere worden gesanctioneerd. De visie die achter de keuze van een strikte en sanctionerende aanpak schuilt is echter beperkt en mist eenduidigheid. Enerzijds houdt het wel een erkenning in van het aspect 'begeleiding' binnen de OCMW-hulpverlening: de maatschappelijk werker krijgt een actieve rol toebedeeld in het begeleiden en opvolgen van de jongere bij de keuzen die hij maakt. Anderzijds is de keuze voor een contractuele hulpverlening geen bewijs van een bredere kijk op de problematiek van kansarmen en specifiek van jongeren aan de rand van de maatschappij.

Tewerkstelling en opleiding worden gezien als het middel bij uitstek voor jongeren om een plaats te kunnen verwerven in onze maatschappij. Het OCMW dient hierbij als springplank om de jongeren te integreren. Het integratiecontract is dus (naast de socioprofessionele integratiepremie en de tewerkstellingen art. 60 § 7) voor de overheid een belangrijk middel voor een activerend beleid (De Lathouwer, 1997). Werken aan de integratie, zelfstandigheid en toekomst van jongeren via activering, is positief, maar noopt ons toch tot het plaatsen van enkele vraagtekens.

Enkele besluiten uit het evaluatieonderzoek van de Koning Boudewijn-Stichting

In 1996 voerde de Koning Boudewijnstichting een uitgebreid evaluatieonderzoek uit. Een aantal besluiten

uit dit onderzoek zeggen ons veel over de eigenlijke waarde van het integratiecontract:

- het Urgentie Programma en de integratiecontracten in het bijzonder, beoogden een snellere uitstroom van jongeren uit de bijstand. In het onderzoek zijn hiervoor weinig of geen indicaties gevonden.
- het instrumentarium van het Urgentie Programma is in het algemeen vrij zwak om een versnelling van de uitstroom significant te bevorderen.
- in de meeste OCMW's heeft het Urgentie Programma de interne discussie over methodiek, werkmethodes en interne organisatie gestimuleerd. Of dit ook effecten heeft op langere termijn verschilt echter per OCMW en hangt nauw samen met de ruimere evolutie van de interne organisatie.
- de reële inhoudelijke meerwaarde van het contract op de praktijk van het sociaal werk lijkt in de meeste OCMW's overwegend zwak.
- uit het onderzoek blijkt niet dat het Urgentie Programma en het contract tot een significante verhoging van de sanctionering zou leiden, ook niet bij de OCMW's die het contract veeleer instrumenteel en formeel bekijken.
- voor sommige jongeren kan een contract een bevestiging betekenen van het feit dat zij erkend worden, andere jongeren kunnen in dezelfde situaties een contract als een bedreiging ervaren.
- de meest positieve effecten hebben te maken met een grotere objectivering van de relatie met het OCMW, een betere opvolging van de jongeren en met het feit dat de contracten een formeel en officieel kader vormen waarbinnen rechten en plichten ter sprake kunnen komen.
- de discussie over de problematiek van de uitstroom wordt overschaduwed door de toenemende instroom van jonge bijstandstrekkers. Een malaisegevoel is vooral bij de eerstelijns werkers aanwezig. Door de toenemende administratieve overheid en de toename van de bijstandstrekkers, worden de OCMW's onder druk gezet en wordt het realiseren van de condities die voor een contractuele verhouding nodig zijn, belemmerd.
- de toename van de instroom dreigt de OCMW's tot een 'sociale bank' te herleiden, verhoogt ook de administratieve en organisatorische last en bemoeilijkt de transformatie die voor een goede integratie en begeleiding noodzakelijk is (Koning Boudewijnstichting, 1996).

Het doel dat werd vooropgesteld bij de opmaak en uitwerking van de integratiecontracten lijkt in ieder geval niet bereikt. De problematiek die zich stelt bij heel wat jongeren die op het OCMW een beroep doen, vraagt een andere, veel sterkere, diepgaander, omvangrijker en flexibeler aanpak. Er wordt teveel enkel rekening gehouden met de uitstroom van jongeren die moet verwezenlijkt worden. Hierbij wordt voorbijgegaan aan wat steunverlening voor jongeren kan betekenen en wat ze werkelijk aan ondersteuning nodig hebben om zich maatschappelijk te integreren en zelfstandig te worden. Achter de cijfers van in- en uitstroom, de statistieken en papierbergen bevinden zich de jongeren zelf die een gevecht leveren om te overleven en een toekomst te zoeken.

Wat doet jongeren de stap zetten naar het OCMW?

De Lathouwer schetst in een recente studie verschillende oorzaken van het feit dat meer jongeren beroep doen op het OCMW. Maatschappelijke veranderingen en beleidsontwikkelingen spelen op elkaar in. Veranderingen op de arbeidsmarkt verminderen de tewerkstellingskansen bij jongeren. De jongerenwerkloosheidsgraad onder de 15- tot 24-jarigen is gestegen van 21% in 1990 tot 25% in 1996. Jongeren blijven langer studeren, wat op zich positief is gezien het negatieve verband tussen scholing en werkloosheid; maar anderzijds heeft dit tot gevolg dat jongeren in mindere mate een eigen arbeidsinkomen opbouwen. Opvallend is de link tussen niet-tewerkstelling en een verminderde gezinstabiliteit. Jongeren blijven gemiddeld wel langer thuis, maar als ze uit huis gaan, opteren ze minder voor het huwelijk en meer voor alleenwonen of samenwonen. Precies de combinatie van deze meer kwetsbare gezinssituaties én van verminderde tewerkstellingskansen is bedreigend voor de bestaanszekerheid. De stap naar het OCMW is nooit zomaar een gril of plotse inval. Hiervoor is de loyaliteit ten opzichte van thuis veel te groot. Achter de breuk met het gezin van herkomst zit heel vaak een hele problematiek. Conflicten of onoverbrugbare spanningen met b.v. stiefmoeder of -vader, of b.v. opeenvolgende relaties van de ouders, worden door jongeren heel regelmatig aangegeven als reden voor de breuk met thuis. Deze gezinsproblemen hebben de jongeren meestal getekend: onregelmatige schoolloopbaan, identiteitsproblemen, moeilijkheden in de sociale omgang, aanraking met het gerecht, enz.

Ook de dualisering van de samenleving en de bikkeldharde strijd om een respectabele plaats in de maatschappij, doen jongeren die minder kansen hebben vlugger afhaken. Er is sprake van vervreemding, een gemis aan toekomstperspectief, aan een duidelijk maatschappelijk doel en aan een waarde- en normenkader om zich aan op te trekken. De enige duidelijke maatschappelijke richtlijn die jongeren nastreven is om zo veel als mogelijk te kunnen verdienen en consumeren. Jongeren aan de rand hebben zelf geen keuze ten opzichte van de vele mogelijkheden waardoor zij zich omringd weten. Op het vlak van beleidsontwikkelingen was er in 1990 de verlaging van de meerderjarigheid van 21 jaar naar 18 jaar, waardoor jongeren veel vroeger dan voorheen recht kregen op een uitkering. Anderzijds werd de werkloosheidsverzekering strenger, wat betekent dat meer jongeren een beroep moeten doen op het OCMW. Verschillende maatregelen hebben geleid tot een doorschuifoperatie van verzekering naar bijstand, maar met 19.612 jonge bestaansminimumtrekkers tegenover 87.725 jonge uitkeringsgerechtigde volledig werklozen op 1 januari 1996, blijkt deze afwentelingspolitiek nog beperkt.

Een derde reden die wordt aangebracht, is moeilijker met cijfers te staven en betreft "het anders omgaan met de bijstand". Een grotere naambekendheid en positiever imago van de OCMW's, zouden de toegangsdrempel voor potentieel gerechtigden verlaagd hebben. Werd de bijstand voor jongeren aantrekkelijker gemaakt door de instelling van integratiecon-

tracten en andere activerende maatregelen? (De Lat-houwer 1997). Bovenstaande vaststelling is, in de strijd tegen armoede en uitsluiting, alleen maar toe te jui-chen, maar wordt van overheidswege op twee manie-ren benaderd: enerzijds wordt laagdrempeligheid als doelstelling vooropgesteld, maar anderzijds is men op zoek naar middelen om de instroom van jongeren zo-veel mogelijk te beperken en de uitstroom te bevor-deren. Hierbij wordt gewezen op de financiële over-belasting, het gevaar voor innesteling en op de stig-matisering van de jongeren zelf. De stelling dat, door integratiecontracten, de bijstand voor jongeren aan-trekkelijker is, wordt binnen het onderzoek van de KBS echter niet bevestigd. Jongeren zouden de inte-gratiecontracten ofwel als een erkenning zien, ofwel als een bedreiging ervaren. De kennis van jongeren over het feit dat er binnen de OCMW-hulpverlening met integratiecontracten gewerkt wordt, heeft niet tot gevolg dat meer jongeren de stap zetten naar de bij-stand. Wel kan het aanbieden van een degelijke hulp-verlening gekoppeld aan een kansenkader, jongeren stimuleren van hun rechten gebruik te maken en hier-bij het OCMW als middel zien om uit de problemen te raken.

Een gediversificeerd profiel van de jonge bestaansminimumtrekkers vraagt een verscheiden aanpak

De jongeren die een beroep doen op het OCMW zijn zeker niet homogeen. Gemeenschappelijk is het feit dat ze financiële problemen kennen en niet op eigen kracht of vanuit familiale solidariteit in hun eigen onderhoud kunnen voorzien. Vaak schuilt onder de fi-nanciële problematiek een kluwen aan moeilijkhe-den op andere levensterreinen. De zwaarte van die moeilijkheden is binnen de groep jonge steuntrek-kers echter enorm ongelijk.

1. Een **eerste groep** die kan onderscheiden worden zijn de studenten. Deze vormen ongeveer één der-de van de jongerenpopulatie. Het feit dat jongeren hogere studies aanvatten, geeft meestal aan dat deze jongeren over intellectuele mogelijkheden en draag-kracht beschikken en mogelijkheden hebben om te groeien naar financiële zelfstandigheid en reële maatschappelijke integratie. Het OCMW speelt een steeds grotere rol in het ondersteunen van jonge-ren die, wegens de financieel moeilijke situatie in het gezin van herkomst, hun studies zonder deze hulp niet zouden kunnen waarmaken. De studie-beurs blijkt in vele gevallen onvoldoende om de kosten te dragen. Dikwijls volstaat het echter niet de jongere enkel op financieel vlak te ondersteu-nen. Heel wat van de studerende jongeren in de bij-stand hebben ook behoefte aan psychosociale on-dersteuning, hulp op administratief vlak, studiebe-geleiding en oriëntatie, begeleiding in de proble-men ten aanzien van de thuissituatie, enz. Een inte-gratiecontract kan hierbij een middel zijn ter on-dersteuning, maar blijkt reeds bij deze groep een stroef, formeel en beperkt instrument. De contrac-tuele hulpverlening helpt hier wel als duidend ka-der dat het OCMW ook iets verwacht van de jon-

gere, maar is tegelijk eerder diskwalificerend voor de inspanningen die de jongere door studies reeds verricht. Waar gebruik gemaakt wordt van vaste evaluatiemomenten waarbij dieper ingegaan wordt op de context en achterliggende problematiek, kan het integratiecontract echter wel een hulp zijn.

2. Een **tweede groep** zijn de jongeren die eerder tij-delijk en occasioneel in de steunverlening terecht-komen. Er is ondermeer een grote groep jongeren die, aanvullend op de wachtvergoeding, als school-verlater een beroep doet op het OCMW, of die we-gens sancties of uitsluiting van de werkloosheids-vergoeding, of bijvoorbeeld omwille van seizoens-arbeid, tijdelijk in de bijstand terechtkomen. Het is een groep die, mits ondersteuning en oriëntatie naar de arbeidsmarkt, relatief vlug, voor korte of langere tijd terug op eigen benen leert staan. Toch is het een groep die goed opgevolgd moet worden. Het zijn jonge mensen op de drempel van de vol-wassenheid. Hun scholingsgraad is eerder beperkt, zo ook hun beroepservaring. De afhankelijkheid van de bijstand kan gevolgen hebben op het vlak van zelfbeeld en sociale contacten en kan leiden tot financiële moeilijkheden, woonproblemen,... Dik-wijls zijn het laaggeschoolde jongeren, die beperkt zijn in hun intellectuele en sociale vaardigheden en het niet zo gemakkelijk hebben om zich te hand-haven. Bij deze groep kan het integratiecontract een hulp zijn in de objectivering van de relatie met het OCMW en het structureren van de hulpverle-ning. Vaak is deze contractuele hulp ook hier slechts een doekje voor het bloeden. Tussen alle andere pa-pieren in weet de jongere nauwelijks wat hij onder-tekent. Bij aanvang van de steunverleningsperiode is hij vooral blij eindelijk centen te zien en het ge-zeur over contracten en voorwaarden laat hem koud. Zonder er zelf in te geloven, gaat de jongere op zoek naar de nodige inschrijvingen voor een be-roepsopleiding of begint te solliciteren. Eerdere ne-gatieve ervaringen in verband met werken of het zoeken naar werk zorgen ervoor dat hij er voorlo-pig genoeg van heeft. De maatschappelijk werker zal dus andere middelen moeten aanwenden om de jongere te behoeden voor een innesteling in de steun en om verdere marginalisering (slechte woontoe-standen, drugs, alcohol, verveling en depressie) te-gen te gaan. Ook hier dringt zich een hulpverle-ningskader op vanuit de wensen, behoeftes en ver-wachtingen van de jongere. Een arbeidsoriëntatie zal hier wel centraal staan, maar de positieve en ne-gatieve evoluties op alle andere mogelijke levens-terreinen mogen zeker niet uit het oog verloren worden. Naast het stilstaan bij hetgeen moeilijk loopt, moet de hulpverlening vertrekken bij het au-sérieux nemen van de jongere en bij hetgeen hij kan en waar hij goed in is. Bij deze groep is het essen-tieel het spanningsveld te hanteren en te bewaken tussen de ondersteuning van jongeren in hun zelf-redzaamheid enerzijds en in het aangeven van grenzen anderzijds. Het ritme en de mogelijkheden van de jongeren zelf moeten hierbij gevolgd worden. Een jongere die nog teveel worstelt met zichzelf en hierbij regelmatig drugs gebruikt, is zelden klaar om de stap te zetten naar de privé-arbeidsmarkt. Regelmatige ondersteunende gesprekken, gekop-

peld aan bijvoorbeeld een opleiding in een sociaal atelier zijn hier meer aangewezen. Dit kan samengaan met een verwijzing naar of er kan worden samengewerkt met een drugbegeleidingsdienst. Deze groep jongeren met een beperkte achterstellingsproblematiek vindt actueel relatief vlug de weg naar de arbeidsmarkt en naar één of andere vorm van zelfstandigheid. Niet de snelheid, maar de manier waarop ze uit de bijstand moeten komen, is essentieel: beter gewapend tegen nieuwe tegenslagen, met een bredere bagage, een positiever zelfbeeld en meer kansen op een duurzame inschakeling in het beroepsleven.

3. De **derde groep** maakt ook ongeveer één derde uit van de groep jonge steuntrekkers. Het zijn die jongeren die langdurig in de steunverlening blijven hangen: de jongeren met een complexe, meervoudige achterstellingsproblematiek. Het zijn jongeren die vaak voordat ze negentien jaar zijn in de steunverlening terecht komen en die, zonder bijzondere kansen of ondersteuning het risico lopen om blijvend in de marginaliteit te verzeilen. 20% van de jongeren is reeds twee jaar of langer steuntrekkende. Bij deze groep is er een duidelijke link tussen de zware probleemsituatie op meerdere levensterreinen en de duur van de steunverlening en speelt een combinatie van elementen mee zoals een zeer lage scholingsgraad, ernstige familiale en relationele problemen in het gezin van herkomst, plaatsing, beperkte mogelijkheden op intellectueel en emotioneel vlak, beperkte sociale vaardigheden, problemen met justitie, beperkte vaardigheden om met geld om te gaan, moeilijkheden om zich zelfstandig te handhaven, slechte woonsituaties, zeer beperkte arbeidsperspectieven, drug- of alcoholproblemen, identiteitsproblemen en vereenzaming. Het feit dat deze jongeren vanuit de financiële steunverlening bereikt worden is op zich een enorme troef. Het is precies deze groep die maatschappelijk veel problemen kunnen veroorzaken zoals vandalisme, straatbendes, criminaliteit, drughandel, prostitutie,...

Op maatschappelijk vlak draagt het OCMW een enorme verantwoordelijkheid in het bereiken, en blijven opvolgen van deze jongeren. Bij deze jongeren kunnen maatschappelijke integratie en zelfstandigheid, slechts op lange termijn het doel zijn. Een integratiecontract is hier niet op zijn plaats, maar wordt niettemin wettelijk opgelegd. Ervaringen binnen diverse projecten die specifiek met deze jongeren werken hebben overduidelijk uitgewezen dat integratiecontracten hier belemmerend in plaats van ondersteunend werken. Voor deze groep dringt zich een integrale, intensieve en diepgaande hulpverlening op waarbij, vanuit een vertrouwensrelatie, kansen geboden worden op alle mogelijke levensterreinen en dit op het ritme en vanuit de mogelijkheden van de jongere zelf. Met de juiste ba-

sishouding en methodiek, kunnen de jongeren stil aan vertrouwen geven. Een heel arbeidsintensieve en emotioneel belastende opdracht voor de maatschappelijk werker, die hierbij aanvullende opleidingen nodig heeft op methodologisch vlak en een ondersteunende teamwerking.

Besluit

De integratiecontracten hebben gefaald als middel om het aantal jongeren in de steunverlening terug te dringen. Ook als middel tot maatschappelijke herinschakeling van jongeren blijft het integratiecontract in gebreke; daarvoor is de problematiek te complex, en te sterk gelieerd met tal van maatschappelijke fenomenen en tendensen die marginalisering van jongeren in de hand werken. Wel zijn er vanuit het maatschappelijk werk en het concreet werken met jongeren, belangrijke inzichten gegroeid die werkzaam blijven naar deze doelgroep toe. Binnen de OCMW-hulpverlening is er enorm veel in beweging. Zowel grote als kleine OCMW's laten een methodisch vernieuwende wind waaien. Tal van projecten worden opgezet, meestal met SIF-subsidies, waarbij de begeleiding van cliënten op een vernieuwende manier wordt aangepakt. Vaak zijn deze projecten gericht naar de jongeren. In de uitbouw van een alternatief op de integratiecontracten zal het belangrijk zijn dat de overheid aandacht heeft voor wat deze projecten te bieden hebben. Een eenvoudig, goedkoop en eensluidend antwoord is er niet, wel een waaier aan mogelijkheden, geënt op de lokale probleemsituaties en vaak gebaseerd op dezelfde principes. Er is nood aan de verdere uitwerking van een gemeenschappelijke visie, een kijk op hulpverlening binnen de OCMW's, gedragen door een breed platform. Slechts vanuit deze gemeenschappelijke kijk kan gebouwd worden aan een hulpverleningskader dat ondersteunend kan zijn voor de lokale diensten. Impulsen van de overheid in de uitbouw van deze visie en het uitwerken van de methodieken zou een eerste stap kunnen zijn in het aanpassen en herinvullen van de betekenis van integratiecontracten.

Koen VANSEVENANT
OCMW-maatschappelijk werker Oostende
Verantwoordelijke SIF-project 'Maatzorg voor
Jongeren'
E. Cavellstraat, 15
8400 OOSTENDE

BRONNEN

- TAECKE, R., *Het geïndividualiseerde project voor sociale integratie*, sept. 1994, 38 p.
- DE LATHOUWER, L., Jongeren en Bijstand: oorzaken en remedies, *O.C.M.W. Visies*, 3/1997.
- DE RYNCK, F., *Evaluatie van enkele aspecten van het urgentieprogramma in grote steden*, K.B.S. oktober 1997.

DE ROL VAN DE KLASLERAAR

Weer naar school...

Het is 31 augustus, twaalf uur 's nachts. Onze dertienjarige dochter roept dat ze niet in slaap geraakt. Ze denkt aan haar klasleraar voor morgen. "Ik heb schrik vake, 't kan nooit zo'n toffe worden als die van vorig jaar." Ook de oudste zoon ligt nog te dubben. Hij gaat naar de tweede graad, naar een ander gebouw, andere leraren, een nieuwe klasgroep. "Als ik nu eens geen vrienden vind vake, of als ze mij nu pesten, bij wie kan ik dan terecht, en hoe weet ik nu in welk lokaal ik zal moeten zitten?..." De jongste zoon die in zijn eerste slaap gestoord wordt, is enkel bezorgd of hij van zijn meester van het vierde wel naast zijn beste vriend zal mogen zitten.

Zij dromen alle drie van een persoon die er morgen voor hen zal zijn. Zij hebben geen nood aan iemand die enkel leerstof zal geven. Ze verwachten iemand die aandacht zal hebben voor hun hele persoon, die voorzichtig zal begrijpen dat ze met een klein hartje de schoolpoort weer binnen stappen.

Mijn vrouw en ik liggen om 1 uur nog te piekeren. Zij denkt aan haar vedetten van het eerste jaar B (de aanpassingsklas). Een paar leraren uit het zesde leerjaar en de juf van de laatste klas van het BLO hebben haar gewaarschuwd. Het is jaren geleden dat er nog zulke "sjarels" zullen overkomen. Van de twaalf zullen er twee de juiste leeftijd hebben. Zes zijn een jaar ouder en vier zijn reeds twee jaar te oud. "Zal ik ze wel aankunnen." zucht mijn vrouw. "Welke thuissituatie brengen zij mee? Zal de praktijkleraar het niet te moeilijk krijgen in zijn lokaal? Hoe zal ik hen onze leefregels leren kennen en toepassen. Zal ik ze allemaal met een propere lei laten beginnen of volg ik de raad van een collega. Hij adviseerde vorig jaar om er vanaf het eerste lesuur goed "de prang op te zetten", zodat je de rest van het schooljaar gerust zal zijn."

Ik kan haar niet helpen. Eerlijk gezegd, ik luister maar half. Ik denk aan mijn klasgroep, 2H 23 leerlingen in het tweede leerjaar. Er zijn drie nieuwelingen bij. Twee zijn elders aan de deur gezet; omdat ze te hard hun best deden. Op het programma van de eerste schooldag staat: kennismaking, overlopen schoolreglement, boeken ophalen en de leerlingen wegwijs maken in de lokalen. Ik heb er tussen de regels bijgeschreven: leerlingen proberen gerust te stellen, wat over mezelf vertellen, ervoor zorgen dat ik iedereen zo vlug mogelijk met de voornaam kan aanspreken, iets plezants vertellen, tijdens de middagpauze eens rondwandelen en hen aanspreken, mijn ogen, oren en voelspriet wagenwijd openzetten om meer te weten te komen dan de officiële info in het leerlingdossier me vertelt. Ik mag me ook niet laten misleiden door de eerste indrukken. Ze mogen de eerste dag geen bulbak ontmoeten, die de volgende dagen en weken voorzichtig de teugels lossert. Zal ik de passage over "beroep van de ouders" niet beter schrappen? Op de inschrijvingsfiche hebben drie leerlingen hier niets ingevuld. Ons systeem van straffen ga ik de eerste dag ook nog niet uitvoerig uit de doeken doen. Het

contractje dat we in onze klas elk jaar opstellen zal ik wel bespreken. En ze zullen dat later ook mogen ondertekenen.

Dit artikel wordt de weergave van persoonlijke indrukken van vijftien jaar klasleraar zijn in het tweede jaar van het secundair onderwijs, in een middenschool (eerste en tweede jaar van het secundair onderwijs in een autonome school). Mijn verhaal, met de lijn en voorstellen die erin verweven zitten is beslist geen evangelie, zelfs niet uit de mond van een godsdienstleraar.

Eerst zal ik een profielomschrijving van een moderne klasleraar geven. In een tweede deel geef ik u een aantal heel concrete werkvelden en invullingen van de job van klasleraar. Ik eindig met een aantal aanbevelingen voor het beleid. De jongere van 1997 brengt steeds meer zijn hele persoonlijkheid in de klas binnen. De tijd is voorbij dat ze de zorgen van thuis, de vragen bij hun uiterlijk, de ruzie met hun vrienden samen met hun jas aan de kapstok hingen. Wij plaatsen daar in onze school een opvoedingsproject tegenover en leraren die vanuit een gemeenschappelijke visie op deze uitdaging een antwoord willen bieden. Om de hoek staat de ons omringende wereld toe te kijken. De ouders, de vriendenkring van de jongere, de media, de consumptiemaatschappij, allen willen zij ook hun zeg hebben. De school, de klasleraar hebben slechts een beperkt aandeel in een complex relationeel gebeuren. Men mag de rol van de klasleraar niet overschatten. Maar het zou nog gevaarlijker zijn deze te minimaliseren. In de school van vandaag maakt de "onder"wijzer stilaan plaats voor de "op"voeder. Dit klinkt positief en opbouwend. Maar het vraagt een totaal andere ingesteldheid. Het is niet langer zo dat de jongere en de omringende maatschappij zich aanpassen aan de school en de leraren. De betrokken partijen dienen te overleggen. Zij zoeken samen naar een samenlevingsmodel, zij ondertekenen na uitvoerig overleg, een samenlevingscontract.

"School" in 1997 betekent algemene vorming aanreiken, de jongeren zaken bijbrengen die ze in het leven van elke dag kunnen gebruiken.

In dit nieuwe opvoedingsmodel krijgt de leerlingbegeleiding een centrale plaats. Deze begeleiding is er niet alleen voor leerlingen met problemen. Vele jongeren hebben behoefte aan een vertrouwenspersoon, die hen op meer beoordeelt dan op de weinig zeggende cijfers op hun rapport. Ik heb het hier niet alleen over de groene leerkracht, of de asielleraar. Elke school zou moeten volzitten met vertrouwenspersonen, ieder een beetje anders gekleurd, ieder met zijn eigenheid.

Zo kom ik bij die leraren die de rol van de leerlingbegeleider het meest ter harte nemen. Wij noemen ze de klasleraar of de titularis en mentor van de leerlingengroep. Van de verantwoordelijkheid die deze job met zich meebrengt heb ik op 31 augustus dus wakker gelegen. En dat zal zich in de loop van het schooljaar nog wel eens voordoen. Klasleraar zijn is een voorrecht. Het geeft ons een unieke kans om in onze on-

derwijstaak veel meer te doen dan hetgeen het leerplan of de eindtermen van ons vragen. Je bent als klasleraar de coach van de klasgroep. Je begeleidt, je geeft adviezen. Maar de match wordt gespeeld door de leerlingen. Als de ploeg zelf niet mee wil, zal zelfs de beste trainer falen. Maar hij kan wel erg veel sturen, van bij het begin. Ik zie voor een klasleraar een aantal aandachtspunten in zijn bezig zijn met zijn klasgroep die ik hier wil voorstellen en daarna illustreren met voorbeelden uit mijn ervaring bij ons op school.

Specifieke taken van de klasleraar

1. Een goede klasleraar probeert een positieve sfeer in zijn klasgroep te brengen. Deze sfeer is vaak afhankelijk van kleine, ogenschijnlijk onbelangrijke dingen. De klasleraar dient oog te hebben voor het welzijn van zijn klasgroep en signaalgevoelig te zijn. Hij moet tijdig alarm slaan of hulp invoeren.
2. De klasleraar dient een poging te doen om op een discrete wijze dicht bij elk van zijn leerlingen te staan. De individuele aandacht mag gerust wat onrechtvaardig verdeeld worden. Het zijn vooral de "kleurlozen", diegenen die van anderen nauwelijks aandacht krijgen en niet opvallen die door de klasleraar extra moeten gevolgd worden.
3. Een klasleraar die zijn taak ernstig neemt zal in zijn jongens en meisjes meer zien dan alleen hun schoolse kwaliteiten. Toen ik vorige week aan mijn leerlingen vroeg om te noteren waarin zij goed waren, bleven er mij een vijftal met grote ogen aanstaren. Bij de verduidelijking dat het niet alleen ging over goed studeren, sportief zijn,... kwamen sommigen ook op gang. Eentje vroeg of "goed kunnen luisteren naar je vrienden" ook een positieve eigenschap was. Het is onze opdracht om achter het stoere schoolharnas van onze jongeren ook zulke wonderlijke eigenschappen te ontdekken.
4. Daarnaast moeten we als klasleraar specialist worden in het detecteren of eenvoudigweg opvangen van allerlei hulpkreten, ook al worden die vaak niet verbaal geuit. Leerlingen zijn meesters in het verdoezelen van datgene waar ze echt mee zitten. Er zijn gedragsveranderingen die om dringende aandacht vragen zoals vaak afwezig zijn, lastig doen in de klas of op de speelplaats, heel andere resultaten behalen dan men gewend is, brutale reacties, onverwachte vechtpartijen,... Gedragsveranderingen mogen niet te vlug afgedaan worden met opmerkingen als "hij komt in zijn apejaren, zijn lief heeft het zeker uitgemaakt of hij moest dit weekend weer naar zijn pa."
5. Daarnaast zal de klasleraar de jongeren begeleiden in de supermarkt van waarden die hun dagelijks worden aangeboden. Hij/zij zal daarover met hen in gesprek treden. Ze zullen haar of zijn idee willen kennen maar ze zijn tegelijk allergisch voor opgedrongen waarden overdracht. Open communicatie is de aangewezen werkwijze.
6. We kunnen er als klasleraar niet onderuit dat we een belangrijke voorbeeldfunctie vervullen. De leerlingen zullen zelden woordelijk tegen jou zeggen dat ze je regelmatig observeren, dat ze willen weten komen hoe jij over bepaalde zaken denkt, hoe



- jijzelf omgaat met je collega's, hoe jij je thuis gedraagt,... Als wij hen vragen respect te hebben voor iedereen in de klas, gaan ze toekijken of wij met al onze collega's correct omgaan. Ze observeren of wij zelf wel consequent zijn, of we leerlingen eerlijk behandelen, ook op dagen of momenten dat het ons niet goed gaat of wanneer we andere zorgen hebben.
7. Bij de curatieve leerlingbegeleiding is de klasleraar de spilfiguur. Hij/zij zit op de eerste lijn bij het detecteren en opvolgen van leerlingen met ernstige sociale- emotionele- of leerproblemen. Zij is de aangewezen contactpersoon voor de vakleerkrachten, voor de directie, voor het PMS en MST of voor de professionele, externe hulpverleners. Hier stelt zich natuurlijk de prangende vraag naar de grens van de begeleidingstaak van de leraar. Bijzondere aandacht besteden aan probleemjongeren zorgt ervoor dat men van alles naar boven brengt. Sommi-

gen stoppen dan niet meer om wat hun dwars zit aan hun klasleraar toe te vertrouwen. Deze brave man of vrouw gaat dan na verloop van tijd gebukt onder de zorgen. Zij moeten als eerstelijns werkers contact zoeken met gespecialiseerde diensten. In onze school ontwikkelen wij een ondersteunende structuur van clusterverantwoordelijke¹.

8. De klasleraar is tenslotte de aangewezen man of vrouw om de contacten te onderhouden met de ouders en het thuismilieu van de leerlingen. De ouders blijven de eindverantwoordelijken in de opvoeding van hun kinderen. Het is daarom van fundamenteel belang hen te ontmoeten en samen met de leerlingen te zoeken naar de beste weg. Het blijft daarom jammer dat de ouders van jongeren met de urgentste problemen vaak afwezig blijven op de door de school georganiseerde contacten. Voor hen is de stap naar de school te moeilijk. Later zal ik verduidelijken hoe wij daar in onze school op reageren. De klasleraar is ook de bemiddelende, vaak verzoenende figuur tussen zijn leerlingen en andere leraren. Dit is wellicht de meest delicate opdracht omdat je dan het terrein van je collega's betreedt.

De taak van klasleraar concreet ingevuld

Deze profielbeschrijving wordt pas tot leven gebracht wanneer ze gekleurd wordt door een concrete invulling van de taak van klasleraar bij ons op school. Deze taak is niet alleen weggelegd voor de perfecte leraar. Iedereen die begaan is met het welzijn van zijn leerlingen moet deze opdracht aankunnen. Het verloopt niet altijd probleemloos. Mensen moeten soms geholpen worden. De directie gaat erg selectief tewerk bij het uitkiezen van een nieuwe klasleraar en de invulling van de job wordt ook regelmatig geëvalueerd. Desondanks gebeuren er af en toe toch nog foute en domme dingen, worden problemen te laat of niet opgemerkt, worden klasleraren van hun job ontheven omdat ze hun taak niet naar behoren vervullen. In deze materie kan elke directie, zonder inmenging van ministerie of vakbond, erg autonoom beslissen. Zijn competentie is beslissend om ervoor te zorgen dat de juiste man (of vrouw) op de juiste plaats terecht komt en blijft.

Het schooljaar begint in onze school in de maanden juli-augustus, bij het opmaken van de uurroosters, het samenstellen van de klasgroepen en de lerarenopdrachten. Elke klasleraar komt zoveel mogelijk uren in zijn eigen klas. De lessen in zijn groep worden verdeeld over de hele week. Bij de klassamenstellingen helpen sommige klasleraren zodat men bepaalde leerlingen zeker wel of zeker niet samen zet in dezelfde klas. Bepaalde leraren worden ook gevraagd of ze jongeren met specifieke problemen in hun klas willen opvangen. Soms wordt er beslist om leerlingen waarvan we de voorgeschiedenis via contacten met het PMS of door info uit het intakegesprek door de intakegroep goed kennen, niet bij bepaalde klasleraren te zetten. Klasleraren worden gekozen voor het eerste jaar of het tweede jaar omwille van hun sterke punten in het omgaan met leerlingen. De allerbesten worden gevraagd om klasleraar te zijn van onze beroeps-

klassen omdat voor deze jongens en meisjes het beste nog niet goed genoeg is.

Onze eerste week is een verwelkomings- en inleefperiode. De eerste dag wordt er een heleboel informatie uitgewisseld. De klasleraar blijft de eerste drie dagen constant bij zijn klasgroep. De tweede dag verhuist de hele school naar onze sportterreinen buiten de stad. Daar maken de leerlingen onder begeleiding van hun klasleraar een lange boswandeling. Tijdens de namiddag organiseren wij een grote spelinstuif met coöperatieve spelen. Daar proberen wij elkaar beter te leren kennen. De verschillende proeven bevorderen ook de groepsgeest. En tijdens deze dag probeert elke klasleraar zoveel mogelijk te participeren. De jongeren zien dan vrij vlug een heel andere meneer of mevrouw: iemand die mee aan sport doet, die ook de helling vol bruine zeep opkruipt, die zelf riskeert in de vijver te vallen, bij de klasovervaart met een primitief vlot. 's Avonds vertellen de intakers (een ploeg van tien goed geïnformeerde inschrijvers die elk gedurende drie dagen tijdens de vakantie hun taak vervullen) hun indrukken aan de nieuwe klasleraren. De dag daarna vertellen de klasleraren van het eerste jaar de leraren van het tweede jaar welke jongeren ze zullen ontvangen. De directie vraagt dat deze informatieoverdracht poogt een positief beeld te schetsen van de nieuwe leerlingen.

In de klas zelf worden er deze dagen heel wat afspraken gemaakt! Elke klasleraar hanteert daarvoor een eigen stijl. Ik maak met mijn leerlingen elk jaar een contractje met daarin heel concrete leefregels. Zij worden gevraagd dit te ondertekenen. En het wordt gedurende het schooljaar soms weer gebruikt wanneer een van de leerlingen zich helemaal niet aan de gemaakte afspraken kan houden. Wanneer de leerlingen inspraak hebben in de inhoud van dit contract, zijn ze soms verrassend streng voor zichzelf. Het gebeurt bijna nooit dat ze weigeren dit te ondertekenen. Soms wordt het contract geïndividualiseerd. Het contract van Daan, een jongen die zwaar hyperkineetisch is, is een stuk soepeler opgesteld dan dat van zijn kameraden. Stijn, die momenteel erg getraumatiseerd is door de echtscheiding van zijn ouders en die niet meer weet waar hij het volgende weekend naartoe moet, heeft een speciale clausule in zijn contract, aangepast aan zijn chaotische situatie. Het kan ook gebeuren dat voor individuele leerlingen strengere regels worden afgesproken. Zo moest An mij vorig jaar elke dag om vier uur haar agenda tonen omdat zij voortdurend vergat haar taken in te schrijven. Met Saskia werd er een studeerschema afgesproken dat nauwkeurig werd opgevolgd. In de beroepsklas kwam er een paar jaar terug een jongen elke donderdagmiddag samen met mij zijn boterhammen eten zodat hij kon vertellen over zijn heel aparte thuissituatie. Ik moet er eerlijkheidshalve aan toevoegen dat het toch nog slecht met hem is afgelopen. Hij is momenteel door de jeugdrechter in Mol geplaatst, maar hij schrijft af en toe nog wel eens hoe het met hem gaat.

Contracten kunnen gedurende het schooljaar aangepast worden. Zij kunnen, net zoals onze jongeren veranderen, maar dit gebeurt nooit zonder dat er een gesprek tussen de twee partijen aan voorafgaat. De leerlingen noteren de eerste dag mijn telefoonnummer in hun agenda. Zij gebruiken dat nummer

meestal ten gepasten en een enkele keer ten ongepasten tijde. Vorig jaar nog moest een moeder om kwart over zes 's morgens weten of haar zoon nu laarzen moest aantrekken. Ze weten de klasleraar te vinden. En ik aarzel zelf ook niet om bij ernstige problemen de ouders te contacteren. Soms, echter in heel speciale situaties, is het aangewezen naar de ouders toe te zwijgen, het contact uit te stellen of het nieuws heel voorzichtig aan te brengen.

De derde week van het schooljaar organiseren wij voor alle vaders en moeders van de leerlingen van het tweede jaar een infoavond met de klasleraar. Alle ouders van de leerlingen van de tweede klas zitten dan in het leslokaal en wij verduidelijken wat er met de leerlingen werd afgesproken. Zij kunnen allerlei vragen stellen, interessante maar soms ook lastige. Ik geef een vijftiental minuten les zoals dat in de klas gebeurt. Ik laat ze zelf eens een bladzijde van de schoolagenda invullen. Ik leg uit hoe wij leren leren aanpakken, welke de leefregels zijn en hoe wij tewerk gaan wanneer leerlingen daartegen fouten maken.

Deze infoavond bevat nog een derde deel, vaak het meest interessante: bij een Diesters Gildenbier wordt informeel nagebabbeld. Als klasleraar kom ik zo heel wat te weten over de ouders en onrechtstreeks ook over mijn leerlingen.

De ouders die bij deze infoavond, of bij het eerste individuele contact in oktober niet komen opdagen, noemen wij de afhaakouders. Elke klasleraar heeft dan de plicht om deze mensen – het aantal schommelt per klas tussen 15 en 20% – voor de kerstvakantie thuis op te zoeken. Wij zijn niet altijd even welkom maar ondanks de moeilijke start twee jaar geleden hebben de meeste klasleraren begrepen dat zo heel wat vragen opgelost worden en dat heel wat problemen door dit ene bezoek een stuk gemakkelijker aan te pakken zijn.

De leerlingen van onze beroepsklassen (tussen 12 à 15 leerlingen per klas) worden elk jaar door een ploeg van vijf leraren thuis bezocht. En op een lange avond, ingekleurd met een natje en een droogje wisselen wij onze ervaringen in verband met deze bezoeken uit.

In onze school wordt in elke klas de klasleraar bijgestaan door een klasverantwoordelijke. Hij/zij wordt begin oktober door de klas voorgesteld, uitzonderlijk wordt er gestemd. Meestal komen de leerlingen er al pratend achter welke klasgenoot de meest geschikte persoon is voor deze taak. Hij gaat om de drie weken naar de algemene vergadering bij de directeur en hij kan daar op aanraden van zijn klasmakers voorstellen doen en krijgt de nodige info die dan later aan alle leerlingen doorgespeeld wordt.

Gedurende het schooljaar zit elke klasleraar viermaal de klassenraad voor. In de loop van het derde trimester sluiten deze leerlingbesprekingen af met een pre-deliberatie: twee leerkrachten en de directeur maken een voorstel klaar dat maakt dat in negen of tien gevallen alleen nog dient bekrachtigd te worden door de deliberatie zelf. Wij voorkomen zo de vreselijke discussie op de laatste vergadering. Voor niet zo brave leerlingen die men dan op het laatste moment laat boeten voor hun gedrag is die immers vaak erg bestraffend. Tijdens de leerlingbesprekingen in de loop van het schooljaar behandelen wij minder de resultaten. We praten meer over de leef- en leerhouding van

de leerlingen. Op het einde van de vergadering wordt ook soms wat tijd voorzien voor een bespreking van de klassfeer. Het gebeurt ook dat er voor een bepaalde klas een crisis-klassenraad wordt samengeroepen. Sedert een paar jaar doen wij dat soms met alle leerlingen erbij, samen met alle leraren en de directeur. Leerlingen krijgen dan net zoals de leraren de kans om hun bedoelingen te verduidelijken. Vorig jaar werden er na de tweede vergadering een aantal zeer klare afspraken op papier gezet waaraan ieder zich in de klas diende te houden. De klasleraar coördineerde het geheel, deed navraag of iedereen zich aan de afspraken hield en bij een duidelijk bewuste overtreding van één van zijn leerlingen werd deze terstond voor drie dagen uitgesloten. Zij hadden het daarna gelukkig begrepen. Elke maand kwam deze groep met al de opvoeders samen. Het is nooit een modelklas geworden maar het werd weer leefbaar en alle leerlingen hebben de finish gehaald. En dat was voor sommigen in hun vroegere studieloopbaan elders nog nooit gebeurd.

Gedurende het tweede trimester gaat de aandacht van de klasleraar wat meer naar de studiekeuze. Elke leerling maakt een keuze en die wordt door de lerengroep op zijn haalbaarheid getoetst. Hij/zij zorgt voor de nodige info en documentatie van de gekozen richting. Hij/zij probeert soms de jongeren en hun ouders te bewegen tot een meer realistische keuze.

Op school zelf doen zich meerdere gelegenheden voor waarin wij meer facetten van het samenleven aan bod laten komen dan het leren in de klas. De klasleraar begeleidt bij ons jaarlijks drie studiereizen. Veertien dagen geleden zorgde ik ervoor dat onze tweedejaars in Brussel hun weg een beetje leren vinden, dat ze weten hoe ze een metroticket moeten kopen, dat ze niet hopeloos verloren lopen in City II en dat ze eens ervaren dat een drankje in het Nederlands bestellen heel vaak mislukt. Wij lopen geen musea plat met bundels vragen die dienen ingevuld. Wij verkennen een stad en het is de klasleraar die daarbij helpt. Onze laatste lesdag voor de kerstvakantie is méér dan een halfuurtje rapporten uitdelen en dan met z'n allen een misviering bijwonen. Elke klasleraar organiseert met zijn groep een feest, zonder overdadig eten en drinken, met zelf bedachte spelletjes en goedkope pakjes. In februari feesten we met de ganse school in Hengelhof Houthalen, met een Breugeliaanse maaltijd 's middags en daarna een 'keineige' survival per klas, waar menigeen een nat pak aan overhoudt bij een mislukte overtocht per koord over de beek. In de tweede klas sluiten wij het jaar af met een klasbarbecue. Sommige lezers zijn misschien de extra uren voor de klasleraar aan het optellen. Maar je krijgt er zoveel voor in de plaats. En je hebt oneindig veel kansen om dichterbij de stillen, de onopvallenden van de klas te komen, om signalen op te vangen die je in de klas of in de les nooit zou merken. Sommige leerlingen zijn op studiereis of buiten de school precies losgeslagen. Dan merk je pas hoe egoïstisch sommigen zijn, hoe weinig sociale vaardigheden ze hebben, hoe ze al hun geld er zo snel mogelijk door willen draaien, maar ook hoe iemand die in de klas nooit opvalt plotseling een prima kok blijkt te zijn of heel wat verantwoordelijkheden opneemt bij het opruimen van alle rotzooi na het kerstfeest of na de barbecue.

Elke klasleraar die dicht bij zijn leerlingen staat, die vele gelegenheden aangrijpt om hun binnenkant beter te leren kennen, stoot vast op dingen waarbij hij zich wat machteloos voelt. Om die frustratie op te vangen zijn wij drie jaar geleden met een systeem van clusterverantwoordelijke gestart. Vier leraren staan elk in voor de opvolging van en de hulp van de klasleraren van telkens zes klassen. De klasleraar zelf blijft de centrale figuur, de spil. Maar hij kan problemen doorspelen aan de clusterverantwoordelijken die wettelijk contact heeft met twee mensen van het PMS. Voor sommige leerlingen worden dan ook echte behandelingsplannen opgesteld die door de clusterverantwoordelijke en de klasleraar worden opgevolgd. Hierbij houdt men rekening met de mogelijkheden van elke leraar. Zo werd er voor een jongen uit de A-klas van wie de ouders in een erg pijnlijke echtscheidingsprocedure verwickeld zaten, contacten gelegd met thuis en afspraken gemaakt voor zijn studies. Eénmaal per week mocht hij komen vertellen en één keer heeft hij in een panieksituatie zelfs een avond doorgebracht bij zijn klasleraar thuis, nadat hij van huis weggelopen was en nadat de ouders ervan verwittigd waren en hem de toelating gaven om een paar uur op adem te komen. Wat voor domme dingen zou hij anders misschien niet uitgehaald hebben...

Wij krijgen door deze werkwijze steeds meer het gevoel dat wij in onze functie van klasleraar veel meer doen dan lesgeven of rapporten invullen. Dat betekent niet dat we onze taak als lesgever mogen verwaarlozen. Het zou moeten samenvloeien, onze leerleschool dient te groeien naar een leefschoon. Leerlingen verwachten niet dat wij modelleerkrachten worden. Ze kijken er wel nauwlettend op toe of we authentiek en eerlijk zijn, dat we zelf doen wat we zeggen of van hen vragen.

Sociale activiteiten: het lesuur van de klasleraar

Er rest mij nu nog alleen een oproep te richten tot het beleid om deze invulling van een persoonsgericht titulariaat ook praktisch mogelijk te maken. In onze school gebruiken wij uit ons lesurenpakket dat jaarlijks wordt toegekend 5% voor onze leerlingbegeleiding. Dat betekent dat elke klasleraar elke week in zijn klas een lesuur krijgt toegewezen. Wij noemen dat sociale activiteit, een uur waarin alle problemen, alle zaken die niet specifiek met vakken te maken hebben, kunnen besproken worden! We hebben het dan over een methode van leren studeren, hoe je schoolagenda goed invullen en gebruiken als planningsinstrument, de sfeer in de klasgroep, bespreken van spanningen, problemen bij andere leerkrachten. Dit laatste is zeer delicaat en het is belangrijk om in zulke discussie niet te vlug een standpunt in te nemen. Het gaat nl. over je eigen collega's. Soms is het trouwens vol-

doende dat ze hun hart eens kunnen luchten. Op het einde snappen ze wel dat zijzelf ook fouten maken, maar een zeldzame keer hebben zij overschot van gelijk.

Het is ten strengste verboden om tijdens het uur sociale activiteit je eigen vak te geven, ook al ben je door vakanties of om andere redenen heel wat uren verloren. Elke klasleraar krijgt bij ons voor deze taak in zijn opdracht één uur betaald. Wij willen daarmee, ook financieel uitdrukken hoe belangrijk wij die job vinden. Sinds vorig jaar zijn onze klasleraren gestart met het programma Leefsleutels, om jongeren weerbaar te maken. We doen ook op voorstel van de directie een poging om met elk van onze leerlingen in de klas tijdens het tweede trimester een persoonlijk gesprek te houden (in de bedrijfspsychologie noemt men dit tegenwoordig functioneringsgesprekken). Wij hebben bij ons op school het gevoel dat de directie, de ouders en onze andere collega's het klasleraar zijn au sérieux nemen. Tweemaal per jaar voert de directie persoonlijke gesprekken met elke klasleraar en tijdens de koffiepauze of de lunch gaan bijna evenveel gesprekken over onze leerlingen als over de match van Anderlecht of de laatste verwickelingen in Wittekerke. Zelden ontaarden de gesprekken over leerlingen in verwijten. Het geluk en de toekomst van Yves en Jan of van An staat centraal. Velen onder ons zitten soms met hun handen in het haar. Vroeger was het allemaal zo gemakkelijk. Onze va zei het is rechts, en dan was het ook rechts. Mijn leraar Latijn onderbrak ooit een leerling die zijn kritische zin begon met "Mr. ik denk" met de repliek: "Jij moet niet denken, ik denk in uw plaats". Nu zien onze jongeren hun opvoeders regelmatig twifelen. Wij volwassenen hebben ook geen oplossing voor alle problemen.

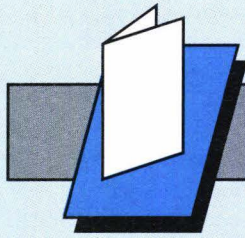
En toch proberen wij onze job, als nieuweling of als ancien zo goed mogelijk te doen, proberen wij de expeditietoest (geen afvallingskoers) die in september startte, tot een goed einde te brengen, liefst met evenveel deelnemers aan de finish als aan het vertrek. Maar soms schudden we meewarig het hoofd als al onze goedbedoelde inspanningen tevergeefs zijn, als leerlingen toch nog onbegrijpelijke dingen doen, als iemand toch op het slechte pad geraakt.

En toch blijven wij vertrouwen stellen in alle leerlingen. Het zijn zij, Dieter, Els, Maarten, Rachid en Leen die ons elke dag weer de energie bezorgen om vol te houden.

Dré VERSTRAETEN
Heuvel, 32
3390 TIELT
Tel.: 016/63.48.57

NOOT

¹ VERSTRAETEN, D., Clusterwerking als ondersteuning van de leerlingbegeleiding, gekozen voor de verkeerde job of de leerling als vriend, *Welwijs*, 1997, 2.



KATERN:

MEISJES- EMANCIPATIE

'VAN ANGST TOT ZELFVERTROUWEN'

Op 9 december '97 stelde *Refleks junior* een dossier voor 'van Angst tot zelfvertrouwen'¹, over meisjes en hun recht op weerbaarheid. De inspiratie ervoor werd gevonden in meer dan 15 jaar cursuswerk en praktijkervaring van *Refleks* en *Refleks junior* rond geweld en het voorkomen ervan in heel Vlaanderen.

Refleks werkt al sinds 1983 en specialiseerde zich in preventie van seksueel geweld en grensoverschrijdend gedrag tegenover vrouwen en kinderen. *Refleks Junior* ontstond in 1994 uit de moederorganisatie en werkt specifiek naar de doelgroep meisjes tussen 14 en 18 jaar. Beide organisaties geven in Vlaanderen vorming aan een breed publiek, ontwikkelen inzichten en methodieken én geven diverse publicaties uit rond preventie van fysiek en seksueel geweld.

Na augustus '96 kwam de problematiek van seksueel geweld plots in de schijnwerpers te staan en *Refleks* werd overspoeld door vragen van een in paniek geraakte bevolking. Toen de Vlaamse Minister voor Gelijkekansenbeleid aan *Refleks Junior* de opdracht gaf om de bestaande weerbaarheidstrainingen voor meisjes verder uit te bouwen werden zij geconfronteerd met heel wat tegenwind: worden meisjes wel met geweld geconfronteerd? Wordt het probleem Dutroux niet overroepen? Zijn meisjes anno 1997 niet sterk en weerbaar genoeg? Gaan weerbare meisjes niet overdreven wantrouwig of agressief worden tegenover mannen? En waar blijven jongens in heel deze discussie? Hebben zij dan geen recht op weerbaarheid?

Om met deze laatste vraag te beginnen: voor *Refleks Junior* is het evident dat ook jongens het slachtoffer kunnen worden van geweld. En natuurlijk hebben zij ook het recht om te leren hoe zij hun grenzen beter kunnen beschermen wanneer die overschreden worden. Anderzijds moet men vaststellen dat het debat rond de rolsocialisatie van meisjes en jongens als potentiële slachtoffers en daders bijna nooit aan bod komt. Door gebrek aan overheidserkenning en voldoende financiële middelen is de werking van *Refleks Junior* noodgedwongen beperkt gebleven tot meisjes, alhoewel zij het graag anders hadden gezien. In de benadering van *Refleks* is weerbaarheid immers iets dat uit jezelf komt, een basishouding die je niet alleen leert met technieken. Opvoeden tot weerbaarheid zou moeten ingebouwd zijn in de opvoeding thuis, in het onderwijs, in de jeugdbeweging. Een strategie, gericht op het voorkomen van geweld kan maar doeltreffend zijn als zowel meisjes als jongens erbij betrokken worden en als weerbaarheid en preventie van geweld worden erkend als maatschappelijke thema's. In een kanttekening bij het dossier van *Refleks Junior* onderstreept dr. Catherine Marneffe de noodzaak om de problematiek nog in een ander kader te plaatsen. Zij pleit ervoor om opvoeding tot weerbaarheid te plaatsen in een context waarin ook over het belang van liefde en seks in het leven van mannen en vrouwen wordt gesproken, over het evenwicht dat het gevolg is van een vroege, liefdevolle, genietbare emotionele en seksuele relatie. Als weerbaarheid enkel gekoppeld wordt aan geweld kan men zich de vraag stellen of

dit geen negatief effect zal hebben op de ontwikkeling van de seksualiteit van jongeren.

Feiten in plaats van mythes

Wat *Refleks Junior* met het dossier "van Angst tot Zelfvertrouwen" eerst en vooral wil doen is het opruimen van een aantal vooroordelen, weerstanden en foute ideeën over het bestaan van geweld.

Uit onderzoek over de ervaringen van vrouwen met fysiek en seksueel geweld én uit de ervaring van de cursusbegeleiders van *Refleks Junior* blijkt dat geweld en seksueel misbruik van meisjes wel degelijk voorkomt. Talloze gewone, doorsnee meisjes krijgen er mee te maken maar toch worden deze harde feiten nog steeds door heel wat mensen in twijfel getrokken. Het beeld dat naar voren komt uit de verhalen die meisjes tijdens cursussen vertelden verschilt sterk van het stereotiepe 'onbekende aanrander overvalt mooi meisje op eenzame plek en verkracht haar met bruto geweld'. In realiteit wordt het meeste fysiek en seksueel geweld waarvan meisjes het slachtoffer worden, gepleegd door mensen die ze kennen en vertrouwen. Daarom heeft het meeste geweld ook binnenshuis plaats, en niet 's avonds laat op een enge plek. De meeste zware vormen van geweld zoals bv. verkrachting worden doorgaans voorafgegaan door lichtere grensoverschrijdingen, er is meestal sprake van een soort testfase en zelden van plots, bruto geweld.

Alhoewel vaak verondersteld wordt dat deze feiten bekend zijn, moeten de cursusbegeleiders cursus na cursus, dorp na dorp, school na school vaststellen dat zowel jonge meisjes als de volwassenen die hen omringen weinig weten over wat meisjes zoal kan overkomen. Ze weten zo goed als niets over wat ze zouden kunnen doen om ongewenste situaties of geweld te voorkomen of stop te zetten.

Zelfs al hebben meisjes na Dutroux al eens ergens opgevangen dat seksueel en fysiek geweld vooral wordt gepleegd door mensen die men kent en vertrouwt (en dat het in realiteit zelden om geweld gaat zoals in de Dutroux affaire) dan nog wordt die wetenschap zelden vertaald naar een emotioneel niveau, noch naar de eigen leefwereld. Met andere woorden, de meeste meisjes, blijven doordrongen van deze oeroude mythes die zeggen dat geweld plotseling, op een afgelegen donkere plek door een onbekende woesteling gebeurt. Dit heeft uiteraard gevolgen voor het geloof in het succes van goede voorzorgsmaatregelen en weerbaar gedrag. (Tegenover Dutroux en kompanen valt zo goed als niets te beginnen). Voor de meeste meisjes die deelnemen aan de weerbaarheidstrainingen van *Refleks Junior* is het

de eerste keer dat ze iets vernemen over het recht om nee te zeggen en hoe ze nee moeten zeggen zodat er ook naar hen geluisterd wordt. Het is vaak de eerste keer dat ze iets horen over de alternatieven die er bestaan om slachtoffer te worden. Het is vaak de eerste keer dat ze horen dat wat een vriendje, een vader, een broer, met hen deed ook seksueel geweld was.

De zin van weerbaarheidstrainingen

Het idee dat een meisje in staat zou zijn om zich daadwerkelijk en op een efficiënte wijze te verzetten tegen dit geweld is eigenlijk revolutionair. Cursussen waarin meisjes leren om voor zichzelf op te komen, sterker te worden, terug te vechten roepen vaak ongelof, weigerachtigheid en sarcasme op. Uiteraard leven we in de tijd van de "Girlpower". De meisjes van vandaag hebben misschien meer ambitie en durf dan de generaties voor hen. Ze hebben misschien een grotere mond dan de meisjes van vroeger. Maar wanneer het erom gaat om een potentieel gevaarlijke situatie op tijd te herkennen, grenzen te stellen en deze op een efficiënte wijze te verdedigen (zeker tegenover bekenden), dan brengen ze daar net zomin als de meisjes van vroeger – en de volwassen vrouwen van vandaag – veel van terecht. 'Weerbaarheidstrainingen hebben geen enkele zin want als het erop aan komt is een mannelijke dader toch fysiek sterker dan een meisje. Je geeft meisjes alleen maar een vals gevoel van veiligheid. Trouwens, je maakt zo'n kerel toch alleen maar agressiever door te reageren?'. In deze vaak gehoorde stelling duiken een aantal zeer oude en diepgewortelde vooroordelen op. Geweld tegenover meisjes bestaat reeds eeuwen. Het geloof dat zij dat geweld weerloos moeten ondergaan eveneens. Het idee dat een meisje in staat zou zijn om zich daadwerkelijk en op een efficiënte wijze te verzetten tegen geweld is revolutionair. Dat er een alternatief zou zijn voor slachtofferhulp is ook vandaag de dag voor velen een volstrekt nieuw en soms ondenkbaar gegeven. Het gaat in tegen diepgewortelde oude patronen van macht en onmacht, over wie de jager is en wie het wild. En toch zijn er na bijna 15 jaar werken met vrouwen en meisjes van diverse leeftijden, en van heel uiteenlopende sociale achtergronden, genoeg positieve resultaten die aantonen dat goede weerbaarheidstrainingen wel degelijk zin hebben. Trainingen waarin aan meisjes innerlijke kracht, verbale assertiviteit en concrete verdedigingstechnieken aangeleerd worden (voor wanneer woorden niet meer helpen) vergroten de mogelijkheden van meisjes om zich te weren tegen fysiek en seksueel geweld – van onbekende en bekende daders aanzienlijk. Tenminste, als die trainingen beantwoorden aan een aantal inhoudelijke minimumdoelstellingen en criteria voor de begeleiding.

De aanpak van weerbaarheid

In de post-Dutrouxperiode werden op verschillende niveaus heel wat nieuwe initiatieven en activiteiten ontwikkeld. Deze gaven echter meer dan eens blijk van veel enthousiasme en idealisme maar van weinig deskundigheid. Begrippen en definities (pedofilie, verkrachting, incest en seksueel misbruik) worden lustig door mekaar gehaspeld. Verschillende doelgroepen die een aparte aanpak vragen, zoals kinderen en jonge meisjes, worden vermengd. Nee-boekjes voor kinderen worden op één hoop gegooid met cursussen over preventie van seksueel geweld voor ouders en leerkrachten. De cursussen zelfverdediging voor meisjes in sportscholen (waarbij het doorgaans uitsluitend om fysieke verdedigingstechnieken gaat) worden over dezelfde kam geschoren als weerbaarheidstrainingen voor meisjes. Enzovoorts.

Uit de praktijk

Een meisje van 14 belt naar Refleks junior. Haar vriendinnetje is op school, op een stil hoekje van het schoolplein, door 2 jongens verkracht. Het meisje voelt zich heel schuldig, denkt dat ze zelf in fout is geweest, schaamt zich diep dat het gebeurd is en durft er niet mee naar buiten te komen omdat ze denkt dat niemand haar zal geloven. Het was immers klaarlichte dag, er waren genoeg mensen in de buurt, ze heeft niet durven roepen...

Refleks-Junior werkt doelbewust slechts met meisjes vanaf 14 jaar. Dit is de leeftijd waarop ze voor zichzelf kunnen (leren) opkomen. En alhoewel talrijke programma's voorstellen om zo vroeg mogelijk met "weerbaarheidstrainingen" te beginnen, blijft het voor Refleks-Junior essentieel dat onder de 14 jaar volwassenen moeten ingrijpen en hun verantwoordelijkheid niet moeten afschuiven op kinderen... De weerbaarheidstrainingen van Refleks Junior zijn opgebouwd rond een aantal doelstellingen die worden nagestreefd in elke cursus en in elke training. Een programma van 4 sessies van 3 uren, gespreid over enkele weken werkt daarbij het best. Een goede weerbaarheidstraining vertrekt vanuit de feiten rond geweld tegenover meisjes. Er wordt dan ook veel aandacht besteed aan het doorprikken van mythes en aan het herkennen van geweld, het ontdekken van situaties waarin weerbaarheid nodig is. Vanuit informatie over de strategieën die de meeste daders, zowel bekenden als onbekenden hanteren, wordt gezocht naar het voelen en afbakenen van de eigen grenzen. In een volgende stap worden de eigen verzetsmogelijkheden onderzocht: verbale en non-verbale technieken om trapsgewijze te reageren in functie van de ernst van de situatie. Aandacht voor de rolsocialisatie van meisjes is daarbij onontbeerlijk. Die maakt immers dat ze grenzen eerder verschuiven dan ze te verdedigen, dat ze lastig of bedreigend gedrag eerder zullen negeren dan erop te reageren, dat ze eerder bang zullen worden dan kwaad om wat iemand tegen hun wil met hen probeert te doen. Het is dan ook essentieel dat veel voorkomende gevoelens van angst en paniek, woede, afkeer van agressie goed gekaderd worden. Meisjes zelf moeten immers leren hun eigen vooroordelen te overwinnen. Pas dan zijn zij in staat ook effectief te reageren. Het aanleren van concrete vaardigheden om van zich af te bijten wanneer dat nodig is, met woorden en met daden is dan de volgende stap. De fysieke verdedigingsreacties die worden aangeleerd zullen ook het veiligheidsgevoel, het gevoel van weerbaarheid ondersteunen "Ik kan nee zeggen want ik kan hem eventueel vloeren!". Opnieuw wordt daarbij ingegaan op het pijn durven doen, op het omzetten van angst in woede. En tenslotte is er in een goede weerbaarheidstraining ook aandacht en ruimte voor meisjes die in het verleden reeds slachtoffer werden van geweld. Voor heel wat meisjes zijn de workshops van Refleks Junior de allereerste keer dat er openlijk en in een sfeer van veiligheid en respect over seksueel geweld en misbruik gepraat wordt. Als er ervaringen naar boven komen worden tips gegeven om hulp te zoeken maar Refleks waakt erover dat de workshops geen therapeutische sessies worden.

Mieke VAN NULAND
Amazone
Middaglijnstraat, 10-14
1210 Brussel

Noot

¹ een uitgave van Refleks Junior vzw, 1997, 72p.
Voor meer informatie over de publicaties, training en workshops: Refleks Weerbaarheidscentrum vzw, Breughelstraat 31-33, 2018 Antwerpen; tel. 03 239 29 83, fax. 03 281 66 312

Omgaan met verschillen in de school

In zijn artikel "De school, de grote herverdelers?" (Nicaise, I., 1997) stelt de auteur terecht dat maatschappelijke ongelijkheid niet na het onderwijs, maar reeds vooraf, van bij de geboorte speelt. Hij pleit dan ook voor het maken van onderscheid tussen: enerzijds omgevingsfactoren, die de kansen van jongeren uit kansarme middelen in het onderwijs hypothekeken en anderzijds een ongelijke behandeling van jongeren uit andere subculturen, minder eigen met de schoolcultuur. Deze problematiek van gelijke kansen en gelijke behandeling is in eerste instantie een aangelegenheid van het schoolbeleid. Hiervoor zal de school zich ook sterker maatschappelijk betrokken dienen te voelen om een gelijkheidsbeleid te kunnen voeren. Zo een beleid houdt in dat er, naast een intern, ook een extern schoolbeleid is en dat men zowel oog heeft voor de preventie of het voorkomen van problemen als voor de curatie of de hulpverlening.

De theorie over maatschappelijke kwetsbaarheid (Vettenburg, Nicole, 1988) is stilaan gemeengoed aan het worden binnen de onderwijsmiddelen. Uit het onderzoek, dat aan de basis van deze theorie lag, is duidelijk gebleken hoe belangrijk een positieve binding van de jongeren met de school is om criminogeen gedrag te voorkomen en ook welke belangrijke rol de leerkracht hierbij speelt. Uit die studie is eveneens gebleken hoe nefast vooroordelen kunnen werken ten aanzien van jongeren uit andere subculturen of milieus, die wat vreemd zijn aan de schoolcultuur. Op deze thematiek wordt hier niet verder ingegaan, maar wel op de grote verschillen tussen de leerlingen van de eerste graad van het secundair onderwijs.

Een zorgbreedtebeleid als garantie voor een gelijke behandeling

De regelgeving, voor de overgang van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs, is duidelijk: in uitzonderlijke omstandigheden – en dan enkel mits een gunstig advies van de klassenraad en een advies van het PMS-centrum – kan een leerling het achtste jaar van de leerplicht doorbrengen in het basisonderwijs (... , 1997, 25). Deze regel houdt enkel rekening met de leeftijd en niet met het bereikte schoolse peil van de leerling, noch met zijn leergeschiktheid. Hierdoor kent het eerste leerjaar van de eerste graad van het secundair onderwijs de meest heterogene schoolpopulatie van heel ons onderwijssysteem. Er zitten leerlingen in met een leeftijd van elf tot veertien jaar, zowel jongeren met een deficiënte leergeschiktheid als superbegaafden, zowel leerlingen die voldaan hebben aan de eindtermen van het basisonderwijs als leerlingen die in de leerstof van de tweede graad van het BaO gestrand zijn en een leerachterstand hebben van één tot vier schooljaren.

Deze ongelijke start stelt de school voor zware problemen, voor de ene school al meer dan voor de andere. Zo zijn er bijvoorbeeld scholen met nog geen 3% eerstejaars die één of twee jaren ouder zijn; maar ook scholen waar niet 1/3 van de eerstejaars een normale leeftijd heeft. Normaal zou ongeveer 12% van de leerlingen bij het beëindigen van het lager onderwijs één of twee jaar ouder mogen zijn. Naast het probleem van de ongelijke start bij de leerlingen is er dus eveneens het probleem van de ongelijke beginsituatie tussen de scholen. Dit laatste, dit structureel probleem, komt het individuele geval van ongelijkheid nog extra verzwaren.

Het onderwijsrecht stelt dat, waar objectieve verschillen kunnen aangetoond worden, men ook gehouden is een gelijke behandeling te voorzien. Dit is het juridisch adagium: "gelijken dienen gelijk en ongelijken dienen ongelijk behandeld te worden". "Juridische gelijkheid is niet hetzelfde als feitelijke gelijkheid. Alleen gelijke toestanden moeten immers gelijk behan-

deld worden, ongelijke toestanden daarentegen moeten (zoveel mogelijk) gelijk gemaakt, en derhalve ongelijk behandeld worden...; het gelijkheidsbeginsel is geschonden wanneer vaststaat dat de aangewende middelen redelijkerwijze niet evenredig zijn met het beoogde doel." (Van Orshoven, P., 1990, 516). Dit komt hierop neer dat leerlingen, die zich in een ongelijke startpositie bevinden, extra ondersteuning dienen te krijgen met het oog op het bereiken van dezelfde doelstelling als de anderen met een meer gunstige startpositie. Dit probleem werd nog wat meer aangescherpt door de Europese Unie, die het opdelen van de beroepsbevolking en ook het onderwijs in A- en B-stromen beschouwt als een vorm van ongeoorloofde discriminatie (Desmet, P., 1993). Het schoolbeleid kan deze problematiek intern aanvatten door systematisch aandacht te besteden aan de zorgbreedte van de school.

Zorgverbreding is een term die in het begin van de jaren tachtig in Nederland in gebruik werd genomen en dit in het kader van de onderwijsvernieuwing van het basisonderwijs. Het is een reactie op het leerstofjaar-klassensysteem, dat onvoldoende rekening houdt met de uniciteit, de verscheidenheid en de gelijkwaardigheid van leerlingen. Men wil hiermee beklemtonen dat de school haar zorg dient uit te breiden tot alle leerlingen. Ze mag zich niet alleen op de middengroep richten, zoals dit meestal het geval is in een leerstofjaar-klassensysteem. De school moet haar programma van opvoeding en onderwijs verbreden (Alkema, E., Tjerkstra, W., 1984, 380).

Bij toepassing van de term in het secundair onderwijs dient de zorgverbreding geplaatst te worden in het kader van het sociale grondrecht voor alle minderjarigen, nl. het recht op onderwijs en het waarborgen van een minimumstartkwalificatie. Men kan de zorgverbreding voor het secundair onderwijs als volgt definiëren: "Zorgverbreding in het secundair onderwijs is de uitbreiding en versterking van maatregelen en activiteiten, vooral op school- en groepsniveau, maar ook op lokaal- en regionaal vlak, ten behoeve van een zo intensief mogelijke preventieve en curatieve zorg voor leerplichtige jongeren, in het bijzon-

der voor hen die specifieke pedagogische behoeften tonen in het kader van het sociaal grondrecht op onderwijs, opdat zij in een zekere hoeveelheid tijd door de school te bepalen doelen en tussendoelen, conform de eindtermen en/of ontwikkelingsdoelen, bereiken en aldus een basisvorming verwerven en een minimumstartkwalificatie behalen.” (Tallon, J., Van den Vreken, C., 1997).

Het waarborgen van een gelijke behandeling moet planmatig gebeuren. In het werkmodel “zorgverbreding” (Tallon, J., Van den Vreken, C., 1997, 67) worden de verschillende componenten aangegeven waarmee dient rekening gehouden te worden bij het uitstippelen van een zorgbreedtebeleid. Er worden drie strategieniveaus aangegeven: de directie, het middenmanagement en de klasdirectie.

- De directie bewaakt vooral de missie van de school en is dus in eerste instantie verantwoordelijk voor de taakstelling i.v.m. zorgbreedte. Om zeer snel een beeld te hebben van de zorgbreedte bij de aanvang van het schooljaar, maar ook voor de evaluatie op het einde van het schooljaar, werkt de directie met zorgbreedte-indicatoren. De indicatoren verwijzen naar de belangrijkste probleemsituaties. Het zijn zuiver administratieve gegevens. Voortgaande op een zorgvuldig intakegesprek bij de inschrijving kan de directie vrij snel zicht krijgen op de heterogeniteit van de leerlingengroep. Zo kan men bijvoorbeeld op basis van drie hoofdrisicocategorieën (leerrendement, anderstaligheid en genoten individuele hulp) de leerlingpopulatie markeren en de omvang en de kenmerken van de zorgbreedte inschatten. Indien de zorgbreedte meer dan 1/3 van de populatie bedraagt heeft de school met een uitzonderlijk ongunstige onderwijs situatie af te rekenen.

- (A) De indicatoren voor het leerrendement
 - 1 de normale instroom voor leerlingen op leeftijd en met het getuigschrift BaO;
 - 2 de vertraagde instroom voor oudere leerlingen met een getuigschrift BaO;
 - 3 de onderinstroom voor leerlingen op leeftijd maar zonder getuigschrift;
 - 4 de vertraagde onderinstroom voor oudere leerlingen zonder getuigschrift;
- (B) De indicatoren voor het taalniveau
 - 5 de westerse instroom voor anderstalige leerlingen met een Europese spreektaal of het Afrikaans;
 - 6 de niet-westerse instroom voor anderstalige leerlingen uit Zuid- en Midden-Amerika, Afrika, Azië en Oost-Europa;
 - 7 de OVB-instroom voor doelgroepleerlingen, die voldoen aan het criterium van de omzendbrief SO 32;
 - 8 de anderstalige nieuwkomersinstroom voor anderstalige nieuwkomers, die voldoen aan het criterium van de omzendbrief SO 35;
- (C) De indicatoren voor de individuele hulp
 - 9 de BLO-instroom voor leerlingen afkomstig uit het BLO;
 - 10 de GON-instroom voor leerlingen afkomstig uit het GON;

11 de LS-instroom voor leerlingen met een erkende leerstoornis, gestaad met een attest afgeleverd door een PMS-centrum of een therapeut.

- Het middenmanagement heeft als specifieke opdracht actie te voeren rond de door het beleid aangegeven prioriteiten i.v.m. de zorgbreedte. De twee belangrijkste permanente taken voor het middenmanagement liggen in het organiseren van de preventie en de curatie waarin het samenstellen van de klasgroepen op basis van objectieve criteria een zeer centrale positie inneemt. Voor het opstellen van de beginsituatie van een actie en voor de evaluatie ervan werkt het middenmanagement met parameters voor de zorgverbreding. De term ‘parameter’ impliceert vaststelling. Voor de zorgverbreding kan het bijvoorbeeld gaan om de volgende parameters: de kalenderleeftijd, het didactisch leeftijdsequivalent, de leersnelheid, de mentale leeftijd of het intelligentiequotiënt (IQ) en de omvang van de woordenschat (passieve en/of actieve).
- Het klasmanagement tenslotte staat in voor het bewaken van de maximale effectieve leertijd bij de leerlingen en het opvolgen van de individuele leerweg. Vooral wanneer er binnen de school gewerkt wordt met homogene of matig homogene groepen moeten de individuele leerwegen extra bewaakt worden. Zoniet organiseert de school een afstroom en worden de leerlingen, die aanvankelijk geselecteerd werden voor de lagere niveauklas(sen), van bij de aanvang gediscrimineerd en doorgroeikansen ontzegd. Het klasmanagement werkt bij voorkeur met een leerlingvolgsysteem of met didactische criteria die de groeilijn van de leerling aangeven over de leerjaren heen en niet zijn positie binnen de klasgroep.

Een psychosociaal preventiebeleid als waarborg voor gelijke kansen

Naast het aspect van de ongelijke start – en het antwoord dat hierop dient gegeven te worden door het schoolbeleid – zijn er ook nog de problemen die verband houden met de ongunstige maatschappelijke factoren. De oplossingen, voor de hier gestelde problemen, overschrijden ruim de bevoegdheden van de school. De gevolgen van de maatschappelijk ongelijke kansen laten zich echter wel voelen binnen de school. Anderzijds is het ook zo dat men in de welzijnssector, die zich vooral richt op de hulpverlening aan maatschappelijke risicogroepen, stuit op onderwijsachterstelling. De welzijnssector voelt zich onmachtig tegenover deze problematiek zo er geïsoleerd en los van de school, aan deze deelthematiek moet gewerkt worden. Beide instanties hebben er dan ook alle belang bij om samen naar oplossingen te zoeken. De taak van het middenmanagement bestaat erin het psychosociaal preventiebeleid van de school te concretiseren in programma’s en in projecten. Het onderscheid tussen programma’s en projecten ligt in de tijdsduur. Programma’s bevatten een blijvende opdracht voor de school en hebben een permanent karakter. Ze lopen dan ook over een langere termijn. Projecten zijn gekoppeld aan de actualiteit en hebben een beperkte duur. Dit preventiebeleid verloopt,

omwille van de aard van het onderwerp, in overleg en coördinatie met externe deskundigen. In de psychosociale preventie wordt onderscheid gemaakt tussen drie vormen van preventie, met telkens andere accenten.

De primaire preventie

De primaire preventie, waaronder het schoolopbouwwerk, heeft tot doel de risicogroepen actiever te betrekken rond het onderwijsgebeuren en hen zelfs te laten participeren aan het beleid van de school. De klemtoon bij het inzetten van middelen ligt op informatieverstrekking en emancipatiebevordering.

Het schoolopbouwwerk, als het sociale onderdeel van het OVB-werkplan, is zo een actie. Hier gaat het om het sensibiliseren en het stimuleren van risicogroepen om actief te participeren aan het onderwijs. Ook het non-discriminatiepact, in overleg en in samenwerking met de welzijnssector en de migrantenverenigingen, maakt deel uit van de primaire preventie.

De methodiek van de primaire preventie bevat de klassieke elementen van het opbouwwerk: informatie verstrekken, sensibiliseren, bewustmaken van het probleem en aanzetten tot actie. Het gevaar is zeer groot dat de programma's en projecten blijven steken in de fasen van informatieverstrekking en sensibilisering. Het schoolbeleid dient erop toe te zien dat dit niet gebeurt, zoniet loopt men het gevaar de doelen van de primaire preventie niet te bereiken. Indien het proces voortijdig wordt afgebroken werken de programma's en projecten contraproductief. Men loopt immers het risico dat de betrokkenen zich bewust worden van hun uitzonderingspositie, zonder dat zij een kader krijgen om iets te veranderen aan hun situatie. De remedie wordt dan erger dan de kwaal. Men verhoogt de onrust in de plaats van hen medeverantwoordelijkheid te geven voor hun eigen problemen en het gehele schoolgebeuren.

De secundaire preventie

De secundaire preventie heeft als doel het voorkomen van voortijdig schoolverlaten. Er wordt gewerkt met programma's en/of projecten ter opsporing van risicogroepen of risicoleerlingen.

Het is een zeer complexe materie die een multidisciplinaire deskundigheid vergt die de school momenteel niet heeft. De problemen kunnen zich op verschillende vlakken voordoen, onder meer op medisch, sociaal, psychologisch of pedagogisch vlak. Daarom moet hier met externe deskundigen worden samengewerkt. Het MST en het PMS hebben deze taak ook organiek toegewezen gekregen. De beide instanties hebben dit met hun eigen methoden en technieken, die niet altijd harmoniëren met de onderwijspraktijk, naar best vermogen pogen te realiseren.

Tot een echte multidisciplinaire methodiek voor het opsporen en signaleren van probleemsituaties door de school is het nog niet gekomen. Bovendien zijn deze externe deskundigen voor het opsporen van maatschappelijke risicogroepen en het in kaart brengen van hun onderwijsnoden vooral vertrouwd met klinische werkmodellen, die voor deze materie niet altijd de meest adequate zijn. De MST- en PMS-medewer-

kers zullen aanvulling moeten krijgen vanuit de welzijnssector om de problemen aan te kunnen.

De tertiaire preventie

De tertiaire preventie heeft als doel de (re-)integratie van leerlingen uit maatschappelijk kwetsbare groepen zoals kansarmen, migranten, politieke vluchtelingen, zigeuners, jongeren uit de bijzondere jeugdzorg,... Er wordt vooral gewerkt met programma's en projecten gericht op de individuele leerling.

Deze tertiaire vorm van preventie is wellicht de moeilijkste en tevens ook de minst dankbare. Het gaat om leerlingen die in crisissituaties tijdelijk uit het gewoon onderwijs verwijderd werden of om leerlingen die voor het eerst kennismaken met het gewoon onderwijs in ons land. Deze thematiek, die op zich al zeer zwaar is, wordt nog extra belast door een tekort aan middelen en mogelijkheden en door het feit dat het meestal de scholen zijn met de grootste secundaire preventienoden, die de tertiaire preventie er nog bovenop krijgen.

De regelgeving is eerder gebrekkig en alleszins niet voldoende uitgewerkt om op gepaste wijze, met de nodige middelen en mogelijkheden, te kunnen inspelen op de problemen.

- Zo zijn er heel wat leerlingen met een deficiënte leergeschiktheid didactisch verwaarloosd omdat de regelgeving de noodzakelijke begeleiding enkel omschrijft in het kader van het buitengewoon onderwijs en de ouders vrij laat om voor dit aangepast onderwijs te kiezen. In het beste geval halen deze leerlingen het niveau van het einde van de tweede graad van het basisonderwijs. De leerstof van de derde graad is voor hen een onhaalbare zaak. Toch kiezen nogal wat ouders, begrijpelijk, voor het gewoon basisonderwijs met het oog op de sociale redzaamheid. In het basisonderwijs vormen deze leerlingen, wegens hun spreiding over meerdere kleine basisscholen, geen bedreiging voor het leerrecht van de anderen. In het secundair onderwijs komen ze echter samen in enkele scholen en veroorzaken daar wel problemen. In bepaalde scholen vormen ze zelfs het grootste deel van de 1B-groep. Ze bedreigen hierdoor het leerrecht van de specifieke doelgroep van de B-stroom nl. de achterblijvers.

- Zo is er de regelgeving in verband met het geïntegreerd onderwijs dat voor het secundair onderwijs enkel van toepassing is op leerlingen met een licht mentale handicap (type 1), op leerlingen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen (type 3), op leerlingen met een fysieke handicap (type 4) of met een zintuiglijke handicap (type 6 en 7), maar niet op leerlingen met een matige mentale handicap (type 2), zieke leerlingen (type 5) en leerlingen met ernstige leerstoornissen (type 8). Vooral deze laatste groep komt vrij frequent voor in de B-stroom. Het zijn leerlingen die, in vergelijking met het gemiddelde peil van een B-stroomleerling, didactisch vrij goed op peil zijn. Een integratie in het gewoon onderwijs kan hier in veel gevallen nagestreefd worden. Een nazorg vanuit het buitengewoon onderwijs is hier dan ook meer dan gewenst. Dit zou niet alleen de leerlingen ten goede komen, maar ook heel wat know-how uit het buitengewoon onderwijs over-

hevelen naar het gewoon onderwijs en een stap zijn in de richting van adaptief onderwijs.

- Zo is er de regelgeving voor de anderstalige nieuwkomers, die taalklassen maar met mondjesmaat toelaat. Bovendien is de verblijfsduur in een taalklas veel te beperkt. Onderwijsleerpsychologisch schakelen deze jongeren op een zeer ongelukkig moment in hun ontwikkeling over op een ander taalregime. Het abstracte denken komt juist in deze leeftijdsperiode tot ontwikkeling, op voorwaarde dat de leerling voldoende basiswoordenschat heeft verworven. De beschikbare basiswoordenschat in de moedertaal van deze allochtone jongeren wordt niet benut om het abstracte denken verder te ontwikkelen en hun basiswoordenschat van het Nederlands is er te beperkt voor. Om hun abstracte denken voldoende te kunnen ontwikkelen, zoals hun autochtone leeftijdsgenoten, zouden deze anderstaligen gedeeltelijk in hun eigen moedertaal onderricht moeten kunnen ontvangen. Een apart en langlopend regime zou hier niet misplaatst zijn zo de regelgever wil voorkomen dat deze leerlingen systematisch onder hun niveau gekwalificeerd worden.
- Zo is er een tijdelijk project voor de integratie van Romzigeuners, zeer recent (1997-98), in het kader van het Erasmusproject, ook uitgebreid tot het secundair onderwijs. Het betreft Belgische jongeren, onderworpen aan de leerplicht, die verstoken blijven van iedere vorm van onderwijs. Deze situatie sleept al generaties aan en wordt voor de gezinnen onhoudbaar. De jongeren vinden geen enkele aansluiting op de arbeidsmarkt, wegens hun ongeschooldheid. Tot heden hebben deze nomaden zich kunnen handhaven in onze samenleving. Met hun overlevingseconomie krijgen ze het extreem moeilijk in een samenleving met hoofdzakelijk tertiaire en quartaire economische bedrijvigheden. Bovendien krijgen ook zij af te rekenen met meer en complexere beregeling op gemeenschapsniveau, op federaal niveau en op niveau van de EU. Vooral de hoge graad van analfabetisme speelt hen hierbij parten.

Een gelijke kansenbeleid als antwoord op het voortijdig schoolverlaten

Recentelijk werd de leerplichtverlenging met vier jaar sterk in vraag gesteld. Voor criminologen is het al lang duidelijk dat leerplichtverlenging niet automatisch leidt tot een daling van de jeugdcriminaliteit. De leerplicht houdt voor bepaalde leerlingen een agressie in of een aanslag op hun persoonlijke vrijheid. Het gaat om jongeren die zich niet goed bevinden bij het systeem en de schoolcultuur als een vervreemding van hun eigen subcultuur ervaren. Anderzijds pleiten onderwijsleerpsychologen tegen een te vroege beroeps-

opleiding en voor meer leertijd voor achterblijvers of leerlingen die minder vaardig zijn in de zelfsturing van hun leerprocessen. Het onderwijs zal zich meer bewust moeten worden van de noden van deze jongeren. Het schoolsysteem moet meer afgestemd worden op hun noden en de schoolcultuur dient multicultureler gemaakt.

Indien een school zich nog niet voldoende competent voelt om een intern beleid voor de zorgverbreding te voeren dan zal er een bijscholingsbeleid moeten gevoerd worden op alle niveaus: van directie, over middenmanagement tot en met alle geledingen van het personeel. Er zal ook dringend werk moeten gemaakt worden van een psychosociaal preventienetwerk om het extern schoolbeleid kansen te geven. Het gaat dan om de coördinatie van maatschappelijke hulpverlening in een regionaal beleidsplan voor:

- jeugdhulpverlening, die zich richt op de thematiek cultuur en jeugdwerk;
- gezinshulpverlening, die zich meer toespitst op huisvesting en gezondheid;
- integratiehulpverlening, die zich meer bezighoudt met kansarmoedebestrijding en het inburgeren van migranten;
- tewerkstellingshulpverlening, die voornamelijk actief is rond de thematiek van voortijdig schoolverlaten, jeugdwerkloosheid en langdurige werkloosheid.

Ook dit – het school- en netoverschrijdend samenwerken – zal tot de nieuwe schoolcultuur moeten gaan behoren wil men afdoende antwoorden op de gestelde problemen vinden.

Jan TALLON
Molenstraat, 145
3010 Leuven

LITERATUUR

- ..., *Spelregels in het onderwijs*. Documentatie voor werkers die aangesproken worden door jongeren en ouders met vragen over onderwijs, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Beleidsgerichte Coördinatie, 1997, 84 pp.
- ALKEMA, F., TJERKSTRA, W., *Meer dan onderwijs*. Assen, Van Gorcum, 1984, 560 pp.
- DESMET, P., De 25-30% zwakste leerlingen. In: *Verlag Onderwijscomité E.G. 5 en 6 april 1993*. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1993, 12 pp.
- NICAISE, J., De school, de grote herverdelers? *Welwijs*, 1997 (8), nr. 3, 11-13.
- TALLON, J., VAN DEN VREKEN, C., *Omgaan met verschillen in de school*. Geïntegreerde aanpak van de B-stroom in de eerste graad van het secundair onderwijs op het niveau van de school. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1997.
- VETTENBURG, Nicole, WALGRAVE, L., *School- en probleemgedrag*. K.U.-Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1988, 29 pp.
- VAN ORSHOVEN, P., Het onderwijs is vrij. Het recht op onderwijs in het nieuwe artikel 17 van de Belgische grondwet, *Jura Falconis*, 1990, 4, 505-523.

DE PEER OP SCHOOL

Het project 'Vertrouwensleerlingen' in het Koninklijk Atheneum Brasschaat

"Tot nu toe hadden we van dat pesten niks opgemerkt!" "Waarom ben je niet eens even komen praten over je zorgen?" hoor je wel eens achteraf uit de mond van onderwijsmensen die als groene leraar of als vertrouwenspersoon met leerlingen omgaan. Uitspraken die helaas achter de feiten aanhollen, omdat de drempel tussen de jongere en de volwassene blijkbaar toch nog vaak te hoog is. Het gevolg is wel dat in deze gevallen een probleem op school te laat gelocaliseerd wordt en ook eventuele hulpverlening te laat op gang komt.

Twee redenen die Lisette van Mechelen en Christine de Backer ertoe aanzetten om in 1996 'peer mediation'-technieken toe te passen op het schoolmilieu waarin zij vanuit het PMS-centrum werkzaam waren. Dat werd hun project 'Vertrouwensleerlingen'.

In onderstaand artikel komen na een algemene inleiding de achtergronden en de doelstellingen van het project aan bod en wordt het toenmalig experiment kort beschreven. Het artikel eindigt met een verwijzing naar het ondertussen uitgewerkte praktische draaiboek om met vertrouwensleerlingen te starten.

Ervaring leert dat jongeren heel vaak alleen blijven met hun problemen. Ze krijgen te laat hulp; ze stellen zelf geen hulpvraag, denken dat er geen oplossing bestaat, zijn bang om uitgelachen te worden, vinden de weg niet naar de bestaande hulpverlening. Hieruit groeide de behoefte om een hulpverlening te realiseren die dicht genoeg bij jongeren staat.

Wanneer ze vragen of problemen hebben, gaan jongeren vaak eerst naar leeftijdsgenoten. Die behoren immers tot de eigen leefwereld, spreken dezelfde taal. Leeftijdsgenoten zijn vaak de enigen door wie jongeren zich echt begrepen voelen.

Bovenstaande ideeën en bedenkingen hebben ertoe geleid dat tijdens het schooljaar 1996-97 in het Koninklijk Atheneum van Brasschaat het project 'Vertrouwensleerlingen' werd opgestart. Vertrouwensleerlingen zijn leerlingen die fungeren als vertrouwenspersoon voor andere leerlingen, leerlingen bij wie men terecht kan met allerlei vragen en problemen. Ondersteund en opgeleid door het PMS-centrum staan ze op school ter beschikking van hun leeftijdsgenoten.

Achtergronden van het project

Zowel ervaringen binnen de PMS-werking, de school, de nascholing en gesprekken met ouders hebben geleid tot het opstarten van het project 'Vertrouwensleerlingen'. Binnen de werking en het hulpverleningsaanbod van het PMS-centrum constateren wij herhaaldelijk dat sommige jongeren niet of laatstijdig de stap naar hulpverlening zetten. Er is een drempelvrees om met volwassenen over sommige ervaringen of problemen te spreken. Ook ouders ervaren soms onmacht ten aanzien van de problemen van hun kinderen. Hun pubers willen zelfstandigheid, ze willen grenzen verkennen en overschrijden, ze stellen alles ter discussie wat volwassenen vanzelfsprekend vinden. Hierdoor verloopt de dialoog tussen ouders en

kind zeer moeizaam. Een aantal van deze ouders vragen dan school en PMS om hulp.

Leerlingbegeleiding maakt essentieel deel uit van het schoolleven. Sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen is een taak die de laatste jaren door steeds meer scholen opgenomen wordt. Leerkrachten die zich opstellen als vertrouwensleerkrachten zien zich plots gesteund door 'groene leraren', 'leerlingbegeleiders'. Alle bestaande modellen steunen op de *vertrouwensrelatie tussen leerling en leerkracht*.

Gaat echter deze leerlingbegeleiding soms niet voorbij aan de doelgroep, met name aan de leerlingen zelf? Wordt de aandacht voldoende gericht op de vragen en behoeften van de leerlingen zelf?

De uitbouw van de *vertrouwensrelatie tussen leerlingen zelf*, gestructureerd en opgenomen in het geheel van leerlingbegeleiding biedt zeker perspectieven.

Uit ontwikkelingsonderzoek en psychologisch onderzoek van Coleman en Hendry (1990) blijkt dat peer-groepen een grote invloed hebben op de ontwikkeling van jongeren. Volgens Conger en Petersen (1984) zou een oprecht geïnteresseerde leeftijdsgenoot zelfs een bijdrage kunnen leveren aan het herstel van psychische schade die jongeren als kind hebben opgelopen. Deze interesse kan tot gevolg hebben dat jongeren zichzelf positiever gaan zien en betere relaties met anderen kunnen aangaan. Onderzoek van Van der Linden en Dijkman (1989) toont aan dat jongeren aan volwassenen vragen stellen over school, opleiding, werk en toekomst. Maar zij raadplegen volwassenen niet over hun relaties met leeftijdsgenoten en oriënteren zich voor de invulling van hun vrije tijd ook meer op hun vrienden.

Lieven Deprettere belicht in het artikel 'Leerlingen als leerlingenbemiddelaars' (1995) de plaats die leerlingen zelf kunnen bekleden binnen de georganiseerde leerlingbegeleiding op school, nl. het opzetten van zelfhulpgroepen voor leerlingen. Deze zelf-

hulpgroepen kunnen begeleid worden door één of meerdere volwassenen.

Doelstellingen

De uitdaging voor ons als PMS-centrum bestond er dus in om een project op te starten waarin, naast de reeds bestaande vormen van hulpverlening, een hulpverlening kon gerealiseerd worden voor en door jongeren van een bepaalde school, een hulpverlening die dichter bij de jongeren staat.

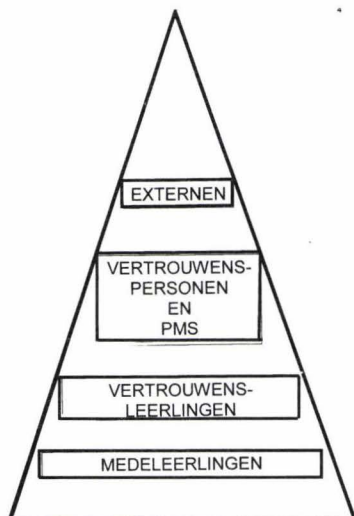
Wij geloven dat we de zelfredzaamheid van jongeren kunnen helpen verhogen, en dat we hen kunnen stimuleren in het gebruik van hun eigen mogelijkheden in het zorg dragen voor elkaar. Wij willen hen aanmoedigen om te luisteren naar leeftijdsgenoten, en hen helpen waar nodig. Op deze manier kunnen we de vertrouwensrelatie tussen leerlingen en volwassenen uitbreiden met de vertrouwensrelatie tussen leerlingen zelf.

Aansluitend hopen we om als PMS-centrum meer signalen op te vangen van jongerenbehoeften. Dit geeft ons de gelegenheid om preventiemateriaal te ontwikkelen om bestaande problemen te voorkomen, en om samen met de school te werken aan een goed leer- en leefklimaat. Daarbij komt nog dat we via dit project de drempel naar het PMS-centrum hopen te verlagen.

De vertrouwensdriehoek

De plaats van de vertrouwensleerlingen op school wordt hierna nog eens schematisch voorgesteld. Ze vormen de schakel, de stap tussen medeleerlingen en volwassenen binnen de school.

Leerlingen kunnen in de eerste plaats terecht bij medeleerlingen wanneer ze iemand nodig hebben. Kunnen ze echter bij niemand terecht, dan staan de vertrouwensleerlingen klaar om hen op te vangen. Een aantal leerlingen zal niet verder gaan dan deze vertrouwenspersonen. De stap om bij volwassenen aan te kloppen met hun vragen en/of problemen is voor sommige jongeren immers te groot. In laatste instantie, het verst van de leerlingen verwijderd, kunnen ze beroep doen op externe hulpverlening.



Beschrijving van het experiment

Planningsfase

In de loop van het schooljaar 1996-1997 zijn Lisette van Mechelen en Christine de Backer op zoek gegaan naar een school die hun opzet een kans wilde geven. Zij lichtten hun ideeën toe aan de directie van het Koninklijk Atheneum van Brasschaat. De directeur wilde hun project alle kansen geven op voorwaarde dat ook zijn leraren en het personeel van de ingebouwde middenschool geïnformeerd en geraadpleegd werden. Na samenspraak met beide directies kwamen zij tot een aantal afspraken. De directies stelden voor om vertrouwensleerlingen te zoeken vanaf het derde jaar, maar alle leerlingen van de middenschool zouden ook geïnformeerd worden en zouden bij deze toekomstige vertrouwensleerlingen terecht kunnen.

Er werd een vergadering belegd met alle leraren: het project werd voorgesteld en uitvoerig besproken. Leraren uitten een aantal bedenkingen en meenden dat leerlingen niet bereid zouden zijn tot een dergelijk engagement. Ze gingen ermee akkoord dat het experiment in hun school opgezet werd mits het PMS voldoende begeleiding en ondersteuning voorzag en mits het project plaatsvond buiten de schooluren.

Lisette en Christine wilden zo nauw mogelijk aansluiten bij de behoeften van de jongeren van deze school.

Deze jongeren omschreven het begrip vertrouwensleerlingen als volgt:

Vertrouwensleerlingen zijn leerlingen die fungeren

- op vrijwillige basis
- binnen hun eigen school
- als vertrouwenspersoon
- voor alle leerlingen van hun eigen school

Het waren de leerlingen zelf die verder zouden bepalen hoe het profiel van een vertrouwensleerling er in hun school uit zou kunnen zien. Daarom organiseerden Lisette en Christine klasgesprekken in de ganse school en via het stellen van een aantal gerichte vragen kregen zij een duidelijk beeld van wat voor soort vertrouwensleerling de leerlingen van deze school wensten. De meeste leerlingen reageerden positief. Zij die hieraan geen behoefte hadden of erg kritisch en argwanend waren, verklaarden zich bereid om zich te onthouden van boycot of het belachelijk maken van zowel vertrouwensleerlingen als van die leerlingen die er naartoe zouden stappen.

Uitvoeringsfase

De PMS-begeleiders schreven het door de leerlingen gewenste profiel van een vertrouwensleerling uit en belegden een informatieve vergadering voor leerlingen die eventueel in de toekomst de functie van vertrouwensleerling wilden invullen. Op deze vergadering waren in totaal vijftien leerlingen aanwezig, uit de derde, vierde, vijfde en zesde jaren. De PMS-begeleiders bespraken met hen het profiel, de te plan-

nen opleiding en maakten concrete afspraken. De opleiding gebeurde permanent, elke woensdagmiddag van 13 uur tot 15 uur. De PMS-begeleiders garandeerden maximale ondersteuning en stelden zich zoveel mogelijk ter beschikking van de vertrouwensleerlingen. De opleiding startte een week later met het ondertekenen van een contract waarin een aantal te volgen afspraken vermeld stonden zowel voor begeleiders als voor vertrouwensleerlingen. Belangrijk was dat een vertrouwensleerling te allen tijde kon stoppen mits hij/zij zich hield aan de zwijgplicht. Deze zwijgplicht werd uitvoerig besproken en de leerlingen beseften zeer goed dat de slaagkansen van het project afhingen en mee bepaald werden door het krijgen van vertrouwen van hun medeleerlingen. De vertrouwensleerlingen regelden zelf hun introductie op school, onderhandelden met directie over een lokaal en faciliteiten en stelden een spreekuur op. De vertrouwensleerlingen stelden zich voor aan alle leerlingen. De opleiding startte met kennismakingsoefeningen.

PROFIEL VAN EEN VERTROUWENSLEERLING: EEN VOORBEELD

Een vertrouwensleerling kan benaderd worden voor eender welk probleem. Hij volgt een opleiding in het PMS-centrum en kan van daaruit rekenen op permanente ondersteuning. In de opleiding wordt hij getraind op de volgende vaardigheden:

- hij is in de eerste plaats te vertrouwen
- hij luistert en heeft een groot inlevingsvermogen
- hij bouwt voldoende ervaring op in het omgaan met problemen, neemt voldoende tijd voor een gesprek
- hij heeft informatie over bestaande hulpverlening

Er moeten voldoende vertrouwensleerlingen zijn en er moet altijd de mogelijkheid zijn om te stoppen, met inachtneming van de zwijgplicht. Vertrouwensleerling kan je worden vanaf het derde jaar.

Bijna onmiddellijk nadat de vertrouwensleerlingen zich hadden voorgesteld in alle klassen stapten leerlingen met diverse problemen naar de vertrouwensleerlingen toe. Deze ervoeren de behoefte om met de begeleiders te bespreken op welke wijze zij hiermee konden omgaan. Het begrip gedeelde geheimhouding werd uitgelegd en elke woensdag werd er gestart met een "ronde" waarin problemen en hun aanpak naar voren werden gebracht.

GEDEELDE GEHEIMHOUDING

Vertrouwensleerlingen hebben behoefte om te praten over de problemen waarmee ze geconfronteerd worden. Ze hebben het gevoel dat dit niet kan omwille van de zwijgplicht. Het begrip 'gedeelde geheimhouding' wordt uitgelegd: elke bijeenkomst kan starten met een rondesprek waarin elke vertrouwensleerling zijn problemen naar voren kan brengen indien hij dit wenst. De bespreking gebeurt anoniem en blijft binnen de groep. Heel dikwijls wordt er geoefend vanuit deze concrete aangebrachte situaties. Deze rondesprekken nemen behoorlijk wat tijd in beslag. Het is belangrijk dat de begeleiders hier het tempo van de groep volgen. Leerlingen luisteren geboeid naar elkaar en leren ook het meest van elkaar.

Uit deze rondesprekken zal ook een behoefte blijken aan achtergrondinformatie over bepaalde problematieken. Dit zal de aanzet zijn om een studieboek aan te leggen met achtergrondliteratuur. Uit de ronde volgt ook welk oefenmateriaal er kan gezocht worden voor de volgende bijeenkomst.

De opleiding werd telkens gekoppeld aan deze ronde: zij sloot nauw aan bij de concrete ervaringen en vragen van de vertrouwensleerling op dat moment. Kleine stukjes theorie werden gegeven, maar via allerlei werkvormen werd er vooral veel geoefend. De begeleiders pasten zich aan het tempo van de groep aan en namen steeds als uitgangspunt dat niet zij, maar de vertrouwensleerlingen aangaven waar zij op dat moment behoefte aan hadden. De opleiding was op deze wijze zeer flexibel en vroeg heel wat alertheid en creativiteit van de begeleiders. Er moest heel wat materiaal op voorhand gezocht worden om op het juiste moment te kunnen inlassen. De bijeenkomsten boden hierdoor een boeiend leerproces zowel voor leerlingen als voor begeleiders. Deze woensdagmiddagen waren ook heel erg leuk en er werd ook heel wat gelachen. Geregeld was er een reden om iets te vieren zoals een verjaardag, een bezoek. De groep vertrouwensleerlingen, die gestart was als een groep leerlingen die elkaar nauwelijks kenden, groeide uit tot een zeer (h)echte groep.

Er werd verder afgesproken dat vertrouwensleerlingen ook andere leerlingen zouden begeleiden naar het PMS of dat ze zelf konden komen voor een individueel gesprek wanneer zij ondersteuning nodig hadden.

Evaluatie

Zowel tijdens de planningsfase als tijdens de uitvoeringsfase werd er voortdurend via groepsgesprekken geëvalueerd. Deze evaluaties leidden tot permanente bijsturing, zowel op het inhoudelijke als op het organisatorische vlak.

Ook achteraf werd via invullijsten en enquêtes bij leerlingen en leerkrachten gepeild naar de waarde van het

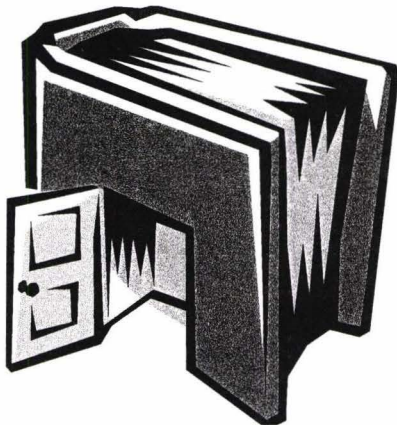
project. Deze eindevaluatie was zeer belangrijk voor de continuïteit van het project in het volgend schooljaar.

Draaiboek

Tijdens het experiment groeide het idee om de opgedane ervaring te vangen in een draaiboek, bruikbaar voor implementatie van het vertrouwensleerlingenproject in andere scholen. Dit draaiboek werd opgevat in 2 delen:

- Het stappenplan: bevat een stapsgewijs scenario voor planningsfase en uitvoeringsfase, vergezeld van een aantal bruikbare documenten en formulieren.
- De opleiding: bevat een verzameling uitgeschreven oefeningen die in de opleiding van de vertrouwensleerlingen zouden kunnen gebruikt worden: kennismakingsoefeningen om je plaats in de groep te vinden, samenwerkingsoefeningen om de groepsvorming te bevorderen, communicatieoefeningen om te leren luisteren en feedback te geven.

DRAAIBOEK



VOOR HET OPSTARTEN
VAN HET PROJECT
VERTROUWENSLEERLINGEN

Het draaiboek kan besteld worden:

Centrum voor Zorgverbreding – PMS Brasschaat
Van Hemelrijcklei 81 – 2930 Brasschaat
Tel.: 03/651.79.11 – Fax: 03/653.03.14
E-mail: pms.brasschaat@argo.be

Contactpersoon: Christine de Backer

Kostprijs: 500,- BEF

Een bewerking door Philip Guttig (Pedagogisch medewerker Centrum Zorgverbreding) van de inleiding uit bovenvermeld Draaiboek.

BIBLIOGRAFIE

1. COLEMAN J.C. & HENDRY L., *The nature of adolescence*. Routledge, London/New York, 1990
2. CONGER J.J. & PETERSEN A.C., *Adolescence and youth. Psychological development in a changing world*. Harper & Row, New York, 1984
3. DEPRETTERE L., *Leerlingen als leerlingenbemiddelaars*, Pedagogische bijdragen nr. 11, zomer 1995, p. 30-45.
4. DE RIDDER M., *Vertrouwensleerlingen*, Eindverhandeling Hogeschool Antwerpen, Departement Sociale Agogiek, 1996/97.
5. *Draaiboek voor het opstarten van het project 'Vertrouwensleerlingen'*, Centrum voor Zorgverbreding, PMS Brasschaat, Van Hemelrijcklei 81, 2930 Brasschaat, februari 1998.
6. VAN DER LINDEN F.J. & DIJKMAN T., *Jong zijn en volwassen worden in Nederland. Een onderzoek naar het psychosociaal functioneren in alledaagse situaties van de Nederlandse jongeren tussen 12 en 21 jaar*. Hoogveld Instituut, Nijmegen, 1989
7. *Wat we zelf doen! Jongeren werken aan preventie*, Studiedag van In Petto en het Steunpunt Algemeen Welzijnswerk, Berchem, 05/03/1998.

DE MEDIA BETEKENEN MEER DAN HUN BOODSCHAP¹

Situering

Het is in onze samenleving vooralsnog bon ton de tv te desavoueren. Het staat niet goed graag naar tv te kijken. Tv is slecht, onnozel, oppervlakkig, tv slurpt enorm veel tijd op en via de tv worden we gemanipuleerd dat het niet meer mooi is (cfr. de reclame). Het is overigens echt niet moeilijk hiervoor illustraties te plukken uit ons dagelijks tv-leven. Bij de argumentatie daaromtrent, worden de media vaak exclusief beoordeeld op hun inhoud en hun vorm:

- wat wordt uitgezonden door de tv? Wat is de boodschap van die uitzending, wat is de vorm?
- wat vertelt dit boek ons? Wat is de centrale idee, hoe is die idee gebracht?
- hoe is de muziek van deze cd?

Daarbij maakt men zich bezorgd over hun oppervlakkigheid, over de achterliggende mens- en wereldbeelden, over de snelheid en vluchtigheid, want dit alles zou een rechtstreekse invloed hebben op het gedrag van de mens.

Bij zo'n benadering wordt enkel gekeken naar het product op zich, zonder de link te maken met de context waarin de media werkzaam zijn. Vanuit zo'n benadering wordt bv. onderzocht wat kinderen onthouden van een aantal aardrijkskundige en historische gegevens die in een uitzending vernoemd werden (cfr. van der Molen, Het onthouden van televisie versus gedrukt nieuws bij kinderen). Daarmee wordt de invloed van de media overschat (de invloed op korte termijn is immers eerder beperkt) maar tegelijk erg onderschat (de invloed op langere termijn wordt niet bekeken).

Dit is typisch voor een lineair opvoedingsdenken dat ervan uitgaat dat o.a. opvoeding en tv een directe en onvermijdbare invloed op de ontwikkeling van het kind hebben. De realiteit is complexer. Vooreerst loopt in de praktijk de beïnvloeding van mensen (en dus van kinderen) lang niet zo rechtlijnig als vaak verondersteld en gewenst wordt en daarnaast gaat het niet alleen over de boodschap en de ontvanger ervan; er is ook het medium. We moeten kijken naar het resultaat van de relatie van de kijkers met de tv², naar de interactie kind-medium, het medium is ook een boodschap³.

Het is merkwaardig te zien hoe doorheen de geschiedenis blijkt dat de belangrijkste invloed van de media wellicht niet ligt in de inhoud maar in de media zelf. Socrates bv. zag niets goeds in het geschreven woord, hij zweerde bij het gesproken woord (hij heeft overigens nooit zelf zijn gedachten neergeschreven) het geschreven woord zou meebrengen dat de mens niet meer zelf zou nadenken. Nadat eeuwenlang alleen met de beelden en schilderijen in de kerken als de toenmalige massamedia geleefd werd, werkte de uitvinding van de boekdrukkunst een geweldige evolutie in de hand; zonder de boekdrukkunst was de Aufklärung met de hele emancipatie die daaruit gevolgd

is, nooit gelukt. De massamedia kregen door die drukkunst een heel andere betekenis, kennis kon niet langer gemonopoliseerd worden. De katholieke kerk reageerde hierop dubbelzinnig: ze zag maar heil in het gedrukte woord voor wie gevormd was. En met de tv gaat het nog wat verder, het medium staat aldus Postman voor banalisering. Postman vergelijkt zich hierbij wat met Socrates; alleen vreest hij dat waar Socrates geen gelijk gehaald heeft zichzelf wel gelijk zal halen⁴.

Wanneer we binnen deze bijdrage niet verder ingaan op de inhoud van de tv, is dit niet omdat we er geen of ondergeschikt belang aan hechten. We willen hier in eerste instantie inzoomen op enkele andere aspecten van het tv kijken. Zij illustreren hoe de discussie omtrent de tv-invloed aan verdere nuancering toe is. Dat de nuancering in dit geval aangebracht wordt vanuit belevingsonderzoek bij kinderen, moge illustreren hoe onze samenleving er baat bij kan hebben niet alleen vanuit de eigen referentiekaders te redeneren, maar die van kinderen te betrekken al was het maar als blikopener.

Polichronische tijdsorganisatie

In het wetenschappelijk onderzoek in Noord- en Zuid-Amerika duikt het begrip op 'Polichronische organisatie van de tijd'⁵. De Europese en Noord-Amerikaanse manier van tijdsorganisatie is de monochronische: de tijd evenals wat men wil doen, wordt in segmenten gedeeld, zodat men telkens slechts met één ding tegelijk bezig is; men polariseert de mens en zijn taak, men leeft in oppositie met zijn omgeving. In de polichronische organisatie is men met diverse zaken tegelijk bezig; men valt meer samen met zijn omgeving, men leeft in concentrische cirkels. Opvoedkundige initiatieven organiseren het kinderleven veelal monochronisch; op school doet men één activiteit tegelijk, als kinderen een *boek* lezen moeten ze niet tegelijk rondkijken, als kinderen sport doen moeten zij zich er erg op concentreren. Ook het werken moet volgens de werkgevers meestal monochronisch gebeuren. Je werkt systematisch, aan één ding tegelijk, taakgericht, je werkt iets af. Huisvrouwen/mannen evenwel werken veelal polichronisch aan hun huishouden, buitenhuiswerkende partners doen hun huishouden monochronisch. Tv-kijken hoort niet in dat rijtje van monochronische activiteit thuis. Tv-kijken is polichronisch, het wordt niet gepland, het staat niet in de agenda, het programma-boekje wordt vaak niet nageslagen (er wordt wel gezapt⁶). Tv-kijken hoort gewoon bij het polichronische leven: dit is het dagdagelijkse gezinsleven met flexibele tijdgrenzen, met gevarieerde activiteiten. Dat leven speelt zich af, het wordt niet gepland, niet georganiseerd. En binnen dat polichronische leven zijn er monochronische periodes, maar de polichronie heeft zijn eigen kenmerken:

flexibel, ongeordend, inspiratie van het moment. En in die polichronie situeert zich het spelen, het babbelen met elkaar, en het tv-kijken⁷. Net als van de radio, kan dan ook van de tv gezegd worden dat hij tot het belang behoort.

Polichronische omgang met de media

Als we bij de kinderen nagaan wat de plaats is van de tv in hun leven, dan blijkt tv-kijken niet zozeer het gevolg van een weloverwogen beslissing. Tv-kijken is vaak niet echt een positieve keuze: men kijkt omwille van de ontspanning, wanneer het buitenspelen niet meer mogelijk is (en dat is tweemaal vaker het geval in de winter dan in de zomer⁸), uit verveling en/of gewoonte. Tv is het alternatief dat steeds voorhanden is. Het is een tijdvuller als je moe bent. Je hoeft er niet geconcentreerd bij te zijn, je kan tegelijk andere dingen doen. Tv-kijken is vaak een restbezigheid die zijn zin niet aan zichzelf ontleent maar aan andere factoren zoals samenzijn, tot rust komen, vermoeidheid, verveling.

Lezen in krant en tijdschrift heeft vaak een gelijkaardige betekenis, men gaat even zitten, kijkt rond en neemt dan een tijdschrift vast. Hetzelfde geldt voor computerspelletjes. Al die media zijn permanent ter beschikking en meer nog, je hebt er niemand bij nodig, je kan ze in je eentje gebruiken. Dat het om een restactiviteit gaat, blijkt ook uit de concentratie van de kinderen. De concentratie van kinderen bij het tv-kijken verloopt zeer onregelmatig, zeker als er vrienden bij zijn; het zet zich op een onvoorspelbare wijze om in spelen⁹. Kinderen die alleen zijn daarentegen, kijken wel geconcentreerder¹⁰.

Zoals gezegd; onderzoek wees uit dat vanuit tv-kijken vaak de overgang gemaakt wordt naar spelen. Tv-kijken wijkt dus voor het spelen. Spelen is nochtans in de visie van kinderen ook een soort restcategorie, d.w.z. ze gebruiken de naam spelen voor een veelheid van niet zo sterk gedefinieerde activiteiten die geen andere naam hebben¹¹. Beide zijn vooral polichrone activiteiten. Maar het spelen evolueert van een polichrone bezigheid naar een monochrome mede dank zij de aanwezigheid van andere kinderen; het tv-kijken daarentegen maakt diezelfde evolutie eerder door als het kind alleen is.

Ouders die het tv-kijken binnen de monochronie situeren (en dat is erg typisch voor onze westerse cultuur), stimuleren hun kinderen om te kijken naar educatieve programma's en vinden heel wat programma's niet verantwoord voor kinderen. Onderzoek bij kinderen situeert het tv-kijken evenwel veeleer binnen de polichronische tijdsorganisatie. (Van daaruit wordt het ook begrijpbaar dat vele onderzoeken over de invloed van tv op kinderen elkaar tegenspreken. Binnen de polichronische tijdsorganisatie is de invloed van één element op een ander zo vermengd met de invloed van andere elementen dat deze elementen niet te isoleren zijn. Uiteenlopende resultaten kunnen wijzen op een manke isolatie van factoren).

Ouders zouden zich dus wellicht beter minder bezorgd maken over de invloed van de tv, over de fysieke conditie, over het gebrekkige concentratievermogen, over het sociale gedrag van kinderen dan over

hun kinderen als geheel binnen hun globale leefcontext.

Dit is een klassieke illustratie van 'door de bomen het bos niet meer zien'. Men ziet alleen de samenstellen van de elementen, men ziet niet het geheel.

Sociale functie van tv

Een eerste en belangrijke vaststelling is dat kinderen de tv het meest waarderen om zijn sociale functie, samen tv kijken is heel leuk, lekker bij elkaar, op moeders schoot kruipen, je broer plagen, commentaar geven en lachen, coca-cola drinken en chips eten, zo'n tv-avond is heerlijk. Waar in pedagogische middens reeds decennia beweerd wordt dat de tv het sociale verkeer in het gezin zou onmogelijk maken, vertellen kinderen ons dat de tv thans het meest succesrijke gezelschapsspel is¹².

Maar de tv heeft ook op andere manieren een sociale functie. Rond het tv-kijken circuleren een massa afspraken, sociale conventies, discussies. Het is een kristallisatiepunt voor het gezinsleven. Kinderen signaleren ons vele ruzies vooral onder elkaar over het programma dat zal bekeken worden, over het volume, over de plaats waar ieder zit, dit zijn vrij intense interactieprocessen die het wezen uitmaken van het gezinsleven. Of die ruzies nu gaan over tv of over de afwas of over de spelregels maakt op zich niet veel uit¹³. Toch biedt de tv ook een ontsnappingsroute voor dergelijke sociale contacten. In toenemende mate vindt een tweede en derde televisie zijn weg naar de Vlaamse huishoudens en dit wordt ongetwijfeld sterk in de hand gewerkt door een individualisering, ook binnen de cocoon van het gezin. Zo is het mogelijk te ontsnappen aan de discussies omtrent het programma dat zal bekeken worden.

Tv als gespreksthema. Zoals het weer, is ook de tv een zeer gemakkelijk thema om over te praten. Met elke wildvreemde kan je het gesprek meteen aanvangen. Sociaal gezien zijn dat belangrijke intro's. Van de andere kant, iets of iemand is maar belangrijk als hij op tv geweest is. Tv wordt iets als de totem¹⁴, het referentiepunt bij uitstek (het is op tv geweest), het teken van maatschappelijke realisatie, van individuele en collectieve identiteit. Tv geeft het gevoel geïntegreerd te zijn in een collectiviteit, een nieuwe vorm van religie, van verbondenheid. Daarover moet niet gediscussieerd worden; door te praten over het weer, over een nieuwe film, een nieuw boek, een nieuw computerprogramma, over het nieuws, over een praatprogramma bevestigen wij dat we samen leven, in een bepaalde regio, in een bepaalde cultuur.

Tv is amusement, je laten gaan naar een ander niveau of segment van bewustzijn, tv is een toeverlaat, een netwerk zelfs dat geborgenheid biedt. Tv laat je toe weg te zakken, je moet niet attent zijn, je kan het ondergaan, zoals languit in je bad liggen of gewoon in je bed liggen. Het is niet toevallig dat zoveel mensen in slaap vallen bij tv. Mensen zoeken via tv aansluiting met de wereld. Zij zoeken die aansluiting die zij verliezen en nodig hebben, hun ontspanning (sfeer, sport, sensatie, spanning, sex), hun netwerk (politiek, maatschappelijke thema's, wetenschap, informatie,...)

eventueel bouwen ze er een fantasiewereld mee waarin het aangenaam toeven is.

tv is organisator van de dag: uur van eten, van afspraken, wordt bepaald door tv. De macht van tv is daarbij niet zo absoluut. Vandaar stevige strijd om de goede uren vast te krijgen, de zogenaamde prime-time; tv1 slaagde er niet in zijn geschikte nieuwsuur (19.30 uur) aan de bevolking te verkopen. De beperking van de tv-macht blijkt ook uit het minder tv-kijken tijdens de vakantie. Kinderen kijken tijdens de zomermaanden (als ze buiten kunnen spelen) zelfs maar half zoveel tv als tijdens de winter. De invloed van tv is reëel, maar speelt zich af binnen bepaalde grenzen. Het avondlijke sociale leven is wellicht sterk negatief beïnvloed door de tv (op café gaan, het verenigingsleven, bezoek aan de bioscoop enz.), maar de tv zet ons leven niet op zijn kop. Internet, de muziek, stripverhalen, computerspelen organiseren mede onze dag, veranderen onze gewoonten, maar ze veranderen ons niet. Het sociale leven speelt zich veel meer binnenshuis af, maar er kan niet beweerd worden dat mensen minder van de wereld weten dan 20 en 40 jaar geleden.

Besluit

De boodschap die ons via de media bereikt, werd binnen dit artikel buiten beschouwing gelaten, wel werd gezocht naar de betekenis van de media, naar de wijze waarop mensen zin geven aan het medium televisie, hoe de tv binnen de belevingswereld van mensen een eigen plaats krijgt. De aanbreng vanuit de kinderen was daarbij inspirerend.

Dat leidde tot het besluit dat tv-kijken binnen de kinderlijke beleving heel anders is dan binnen de volwassen beleving. Dit heeft wellicht meer te maken met geschiedenis dan met de genetische psychologie. Volwassenen van nu waren tijdens hun opgroeien veel minder in contact met de tv dan de kinderen van nu. Kinderen ontwikkelen daarbij eigen manieren van omgaan met de tv. Dit is wellicht vergelijkbaar met de wijze waarop een vorige generatie anders omging met de radio dan de huidige volwassenen. Voor kinderen is tv-kijken heel vaak een polichronisch bezig-zijn, waar hun ouders hen opvoeden naar een monochronische omgang met de tv. Dit geeft aanleiding tot heel wat wrijvingen, die ogenschijnlijk alleen te maken hebben met de tv, maar die als onderstroom een andere tijdsbeleving van kinderen hebben. Meer aandacht voor deze door kinderen zelf ontwikkelde manier van tv-kijken, kan ook een nieuw licht werpen op de invloed van de inhoud van de tv-programma's op

kinderen. Het bestuderen van de invloed van de inhoud van de tv-programma's op kinderen, kan vanuit deze benadering wellicht heel anders en beter ingebede resultaten geven.

Het onderzoeken van de wijze waarop kinderen de tv beleven, leidde ook tot het onderkennen van de sociale functie van de televisie. De sociale rol van de tv in het gezin is onmiskenbaar. Hij is de Leuvense stoof of de open haard van de jaren '90, rond de tv verenigt het gezin zich. Rond de tv speelt ook het sociale proces van afspraken maken zich af: wie wil naar welk programma kijken, wie geeft toe en onder welke voorwaarden,... de discussies rond de tv zijn een intens communicatieproces¹⁵.

In het licht van deze vaststellingen kan terecht beweerd worden dat in verband met de media, het belang dat aan de boodschap gehecht wordt, vaak mytisch (d.i. als juist aanvaard maar ongefundeerd) kan genoemd worden. De oude idee dat het medium de boodschap is, wordt hier op een correcte wijze geïllustreerd.

Jan VAN GILS
Onderzoekscentrum
Kind en Samenleving vzw
Nieuwelaan, 63
1860 MEISE

NOTEN

- ¹ Naar de bijdrage van J. VAN GILS voor de Gezinsconferentie 'Kind, gezin en media', 3 december 1997.
- ² FRERRÉS Joan, *Televisión y educación*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1995, p. 17.
- ³ In het boek, 'VAN GILS, J., BOSSCHER, M., *Kinderen en televisie, tegengestelde belangen?* Leuven, Apeldoorn, Garant, 1997, wordt verslag uitgebracht over onderzoek naar de beleving van kinderen betreffende de tv. Bij kinderen van 10-11 jaar werd gepeild naar hun referentiekader met betrekking tot televisie. Dit geeft verrassende resultaten waaruit rijkelijk geput wordt.
- ⁴ POSTMAN Neil, *Weloverwogen bezwaren*. Het wereldvenster, 1998, p. 149.
- ⁵ BARRIOS, L., *Familia y televisión*. Monte Avila Editores, 1993. Hall, ET, *The Dance of Life, The Other Dimension of Time*. Garden City, N.Y./Anchor, 1984.
- ⁶ VAN GILS, J., e.a., o.c., p. 31 e.v.
- ⁷ BARRIOS, L., o.c., p. 131.
- ⁸ VANDEBOSCH, H., RO, K., Weer of geen weer: kijk of kijk (niet) meer. In: *Communicatie*, jg. 25, nr. 3, 1996.
- ⁹ BARRIOS, L., o.c., p. 135.
- ¹⁰ Id., ibidem, p. 94.
- ¹¹ VAN GILS, J., *Wie niet weg is, is gezien*. Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1991.
- ¹² VAN GILS, J., e.a., 1997, o.c., p. 51 e.v.
- ¹³ Id., ibidem, p. 57 e.v.
- ¹⁴ FERRÉS, o.c.
- ¹⁵ Ook recent (nog niet gepubliceerd) onderzoek van Bea VAN DEN BERGH (CBGS) en Jan VAN DEN BULCK (KUL) toont dit zeer overtuigend aan.

FILO KIDS, Stem geven aan Brusselse kinderen

De preventiecel van het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Brussel wil jonge mensen zelf de mogelijkheid bieden om hun omgeving vorm te geven.

Hoe zien kinderen en jongeren hun gezin, hun school, hun buurt, hun straat, hun stad,...?

Om dat te weten te komen zullen volwassenen, kinderen én jongeren moeten leren zien als authentiek én volwaardige gesprekspartner.

Achtergrond

“Kinderrechten” mogen geen dode letter blijven; volwassenen dienen meer plaats te maken voor kinderen. Meer ruimte (fysieke én psychische ruimte) te scheppen voor de belevingswereld van jonge mensen in het maatschappelijk gebeuren.

Ondanks het feit dat de meeste volwassenen van kinderen houden (en er soms hopeloos naar verlangen), hebben wij een samenleving ontwikkeld die kind-vijandig is. Een aantal structurele tegenstellingen laten ons zien dat de samenleving onverschillig staat tegenover kinderen.

Volwassenen willen kinderen, maar ze produceren er steeds minder terwijl de samenleving steeds minder plaats en tijd voor hen voorziet.

Volwassenen geloven dat het goed is voor kinderen en ouders om samen te zijn, maar meer en meer leven zij hun dagelijks leven apart.

Volwassenen waarderen de spontaneïteit van kinderen, maar het leven van kinderen wordt meer en meer georganiseerd.

Volwassenen zeggen dat kinderen voorgaan, maar de meeste economische en politieke beslissingen worden genomen zonder met kinderen rekening te houden.

Volwassenen zijn akkoord dat kinderen de beste start in het leven moeten krijgen, maar in werkelijkheid maken kinderen deel uit van het minst welvarende deel van de maatschappij.

Het kind-zijn is materieel gezien belangrijk voor de moderne samenleving (toekomst), eerder dan voor de ouders. Toch laadt de samenleving het grootste aandeel van de onkosten op de schouders van ouders en kinderen.

Onze samenlevingen zijn zeer welvend en beweren meer informatie over kinderen te bezitten dan ooit tevoren, toch vinden we veel ongelukkige kinderen met problemen¹.

De zwakke maatschappelijke positie van kinderen hangt nauw samen met hun isolement en kan maar veranderen als ook hun maatschappelijke participatie toeneemt.

Het project

Met het Filo Kids-project wil het Brussels Comité voor Bijzondere Jeugdzorg *de belevingswereld van jonge mensen in kaart brengen*. Het wil een kader creëren waarin deze jonge mensen hun stem kunnen uitdrukken. Aan de hand van de bundeling van hun uitspraken zal er, samen met hen, gezocht worden naar een (rechtstreekse) dialoog met volwassen beleidsmakers. Dit laatste in de hoop de maatschappelijke positie te versterken van de sociale categorie kinderen/jonge mensen.

In een *eerste fase* gaat de preventiecel workshops en cursussen “Filosoferen met Kinderen” organiseren (maart en april 1998). “Filosoferen met Kinderen”: een taal – een houding – wat vaardigheden en aandachtspunten in het beluisteren van kinderen.

Deze kennismaking is gericht naar alle ‘begeleiders’ van jonge mensen (tussen 5 en 18 j.) in Brussel, werkzaam als vrijwilliger of als beroepskracht.

Inschrijven hiervoor kan bij Tia De Wannemaeker op het CBJ te Brussel: 02/223.09.32). Wie van de methode wil proeven, kan kiezen voor een workshop, met een cursus volgen kan ook.

In een *tweede fase* (1998-1999) wordt er, in samenwerking met Jan Van Gils² en cursisten een belevingsonderzoek opgezet naar kinderen tussen 10 en 12 jaar, aan de hand van de methode “Filosoferen met Kinderen”.

Dit belevingsonderzoek wil kinderen een kader bieden om hun stem te uiten.

De begeleiders van de verschillende groepjes filosoferende kinderen zullen gedurende dit schooljaar interview en supervisie genieten van de cursusgevers: Richard ANTHONE³ en Steven VERVOORT⁴.

In een *derde fase* (2000-....) willen we dit bekomen perspectief-van-kinderen-in-Brussel, samen met hen, overbrengen naar beleidsmakers en publieke opinie.

Enerzijds hopen we hiermee hun inzicht in de belevingswereld van jonge mensen te vergroten, ander-

zijds verwachten we dat deze volwassenen in de toekomst in hun beslissingen rekening houden met de gevolgen ervan op de leefwereld van kinderen. We hopen deze overdracht te kunnen realiseren in samenwerking met 'Brussel 2000' (lees: kunstenaars/vormgevers). Op deze manier zullen de uitspraken van kinderen, ook weer samen met hen, op verschillende manieren uitgedrukt worden, zichtbaar gemaakt worden.

Wie meer inlichtingen wenst over de workshops en de cursussen "Filosoferen met Kinderen" en/of het project Filo Kids kan zich richten tot: Comité voor Bijzondere Jeugdzorg-Brussel, Tia De Wannemaeker,

Antwerpselaan, 20 te 1000 Brussel. Tel.: 02/223.09.32
- Fax: 02/219.39.59.

NOTEN

- ¹ "Lettertjes in de soep, Kinderrechten en preventie". Frans Spieschaert i.s.m. de CBJ's van Brugge, Halle-Vilvoorde en Oostende.
- ² Jan Van Gils, Directeur van het Onderzoekscentrum Kind en Samenleving te Meise.
- ³ Richard ANTHONÉ, (mede-)oprichter van de vzw ZENO, Centrum voor Practische Filosofie te Antwerpen.
- ⁴ Steven VERVOORT, onderzoeker verbonden aan de VUB, Faculteit Wijsbegeerte.

FILOKIDS

FILOSOFEREN MET KINDEREN

Het Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Brussel stelt voor: workshops en cursussen voor jeugdwerkers, opbouwwerkers, welzijnswerkers, onderwijzend en opvoedend personeel,... vrijwilligers werkzaam met kinderen in Brussel.

Het leven is een kwestie van keuzes (kunnen) maken. Door te filosoferen, leer je verschillende aspecten onderscheiden en kun je een keuze beter en bewuster maken. Kinderen, jonge mensen die inzicht krijgen in hoe ze zelf denken en hoe anderen denken, leren begrijpen hoe het leven in elkaar steekt.

Diep nadenken betekent niet altijd dat er rechtlijnig geredeneerd wordt. Filosoferen is veeleer een cirkelbeweging, een spiraal die steeds dieper graaft. Filosoferen is altijd een beetje spelen: het is proberen, tasten, zoeken, resultaten zijn steeds voorlopig. Net zoals in het spel is het een sociaal gebeuren: het wordt maar echt dynamisch als je het met meerderen doet.

FILOSOFEREN, WAT IS DAT?

Filosoferen is meer dan een indringende babbel waarbij kinderen hun gevoelens en gedachten verwoorden. Filosoferen begint pas als ze er vragen bij beginnen te stellen, als ze een probleem van verschillende kanten leren bekijken.

FILOSOFEREN, VOOR WIE IS DAT?

- Voor mensen die geregeld en graag met kinderen vanaf 5 jaar samenwerken.

-Voor mensen die het belangrijk vinden dat kinderen zelfstandiger kunnen nadenken en die hun natuurlijke behoefte van weten, uitzoeken, ontdekken willen stimuleren.

FILOSOFEREN EN KINDEREN

Filosoferen met kinderen staat in Vlaanderen nog in de kinderschoenen. Haar internationale leeftijd is echter meer dan 20 jaar.

Wereldwijd wordt het filosoferen met kinderen opgenomen in het onderwijsprogramma (vb. Australië, Spanje, Portugal).

In Latijns-Amerika is het een belangrijk werkinstrument op het werkerterrein met achtergestelde kinderen en met kinderen die op straat leven.

Het 'leren denken' wapent de kinderen en de opvoed(st)ers enorm. Het stelt hen in staat om met een groter zelfbewustzijn de wereld te aanschouwen en te beoordelen.

Het uitwisselen van gedachten, meningen en argumenten maakt dat kinderen leren relativiseren en communiceren met anderen.

Het stimuleren van het eigen creatief en kritisch denken kan hen helpen bij beslissingen nemen en keuzes maken. Het samen filosoferen met een volwassene leert hen dat wederzijds respect mogelijk is en dat een kinderuitspraak 'gehoord en au sérieux' kan genomen worden.



Gewettigde afwezigheid of vrijstelling van lessen voor leerlingen onder het stelsel van geïntegreerd onderwijs¹

Reeds eerder werd in een omzendbrief aangegeven wat diende verstaan te worden onder "regelmatige leerling" en "gewettigde afwezigheid"². Naast het gewettigd afwezig zijn voor volledige lesdagen kan een leerling ook gewettigd afwezig zijn voor bepaalde vakken. Dit kan onder meer, onder bepaalde voorwaarden, voor de vakken bedrijfsbeheer en godsdienst of niet-confessionele zedenleer. Deze vrijstelling voor bepaalde vakken mag echter nooit aanleiding geven tot een daling van het wekelijks lestijdenpakket van de leerling onder 28 lestijden. Bovendien moet de school steeds vervangende pedagogische activiteiten voorzien. In het hoofdstuk III van het onderwijsdecreet VIII wordt extra aandacht besteed aan de regeling van het geïntegreerd onderwijs op niveau van het secundair onderwijs. Tot heden werd deze materie geregeld door een omzendbrief³. In dit hoofdstuk worden de bepalingen voor gewettigde afwezigheid uitgebreid tot het geïntegreerd onderwijs.

Bij de integratie in het gewoon onderwijs kan men soms, omwille van bepaalde beperkingen die verband houden met de handicap van de leerlingen, specifieke onderdelen van de vorming en opleiding moeilijk of niet realiseren binnen het gewoon secundair onderwijs. De school kan dan op verschillende wijzen beroep doen op de knowhow van het buitengewoon onderwijs. De leerling kan tijdelijk (minder dan één schooljaar) of permanent (een heel schooljaar vanaf 1 september) opgenomen worden (art. 20 § 2) en kan volledig (de hele week) of gedeeltelijk (voor minstens twee halve dagen per week) de lessen en activiteiten volgen (art. 20 § 3) in het gewoon secundair onderwijs. De integratie verloopt steeds met medewerking van het buitengewoon onderwijs, dat alleszins het integratieplan mee opstelt.

In bepaalde omstandigheden komen leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs de leerkrachten en zelfs de leerlingen in het gewoon secundair onderwijs ook ter hulp (art. 26). Deze relatief erg soepele regeling van de zorg volstaat echter niet altijd om de betrokken leerlingen aan alle lessen en activiteiten te laten deelnemen. In het art. 25 van het decreet wordt daarom gesteld: "§ 1. Leerlingen met een handicap die in het kader van het geïntegreerd onderwijs, gewoon secundair onderwijs volgen maar omwille van hun handicap bepaalde vakken niet kunnen volgen, kunnen daarvoor een vrijstelling krijgen indien zij vervangende activiteiten volgen. § 2. De klassenraad beslist over de vrijstelling en legt de vervangende activiteiten vast." Deze maatregel is inderdaad terecht omdat bepaalde activiteiten te grote verantwoordelijkheden opleggen aan de leraars in het gewoon secundair onderwijs. Zo kan het noodzakelijk zijn een leerling met een fysische handicap vrijstelling te geven voor turnen, omdat de leraar LO met een te grote groep moet werken en/of onvoldoende vertrouwd is met de handicap om te kunnen anticiperen op risicogedrag van de leerling. Het zoeken naar zinvolle vervangende activiteiten zal echter heel wat creativiteit vragen. Hierrond is overleg met het buitengewoon onderwijs dan ook meer dan wenselijk.

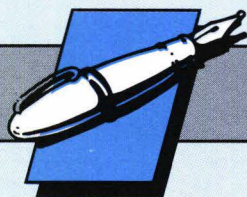
Jan TALLON
Molenstraat, 145
3010 LEUVEN

NOTEN

¹ Decreet betreffende het onderwijs VIII van 15 juli 1997 (*B.S.*, 21.08.1997).

² Omzendbrief SO (91) 7 van 03.05.1991 – toelichting in *Wetwijs* van 1996 (7), nr. 3, 35-36.

³ OND/II/2.3/CWW van 30.08.1994 – toelichting in *Wetwijs* van 1994 (5), nr. 4, 31.



AGENDA EN DOCUMENTATIE

Van probleemoplossend naar probleemstellend begeleiden. Een andere kijk op hulpverlening en verantwoorde- lijkheid.

De Katholieke Hogeschool Limburg, departement sociaal-agogisch werk, organiseert op donderdag **23 april 1998** (9-12 u.) de studievoormiddag "Van probleemoplossend naar probleemstellend begeleiden".

Als hulpverlener voelen we ons vaak verantwoordelijk voor het oplossen van problemen van onze "cliënten". Deze verantwoordelijkheid geeft ons enerzijds vaak een onmachtig gevoel. Anderzijds maakt deze houding cliënten vaak afhankelijk. Vaak vertrekken we vanuit onze eigen waarden en normen en gaan we niet na over welke vaardigheden cliënten al dan niet beschikken. We stellen dan oplossingen voor die voor hen (nog) niet haalbaar zijn. Door het aangaan van een dialoog waar we het "zijn" van de anderen respecteren kunnen we procesmatig en probleemstellend gaan werken.

Vanuit zijn ervaringen met het werken met kansarme gezinnen geeft Dirk Broos aan hoe we hier zorgvuldig te werk kunnen gaan. Deze studievoormiddag wil eenieder die zijn begeleiderschap en zijn verantwoordelijkheid hierin onder de loep wil nemen, stof tot nadenken geven.

Inschrijven vóór 3 april; kostprijs: 450 fr. (broodjes inbegrepen).

Voor meer informatie: Departement SAW, tel.: 011/28.82.70.

Studiedagen 75 jaar Sociale Hogeschool Heverlee

Op de studiedag van **24 april 1998** stelt de Sociale Hogeschool Heverlee zich de vraag "Werkt het maatschappelijk werk maatschappelijk?"

Voor meer informatie kunt u terecht bij Mieke Peeters, KHL Departement Sociale Hogeschool Heverlee, Groeneweg 151, 3001 Heverlee, tel.: 016/23.45.41 of 20.58.95; fax: 016/23.80.37.

Opleidingen vertrouwenspersonen op school

De laatste tijd is er in bijna alle media sprake van seksueel misbruik en de negatieve gevolgen ervan voor de slachtoffers. Om constructief iets aan de problematiek te doen en de negatieve gevolgen zoveel mogelijk in te perken organiseert het Vormingscentrum

Jos van Ussel, een afdeling van CGS0 Trefpunt, een aantal opleidingen voor professionelen die met het thema seksueel misbruik in aanraking komen.

De opleiding "vertrouwenspersoon op school" richt zich in de eerste plaats naar leerkrachten en PMS/MST-medewerkers die (willen) fungeren als vertrouwenspersoon op school. Scholen hebben inzake seksueel misbruik geen opdracht tot diagnose of therapie. Doch als een school haar pedagogische verantwoordelijkheid wil opnemen, dan moet zij zorgen voor een veilig schoolklimaat, waarin leerlingen zich op een positieve manier kunnen ontwikkelen. Leerlingen en leerkrachten moeten met hun verhaal ergens terecht kunnen. Het aanstellen van een vertrouwenspersoon vormt hiertoe een eerste en noodzakelijke stap. De bedoeling van de opleiding is vertrouwd te raken met het thema van seksueel misbruik van kinderen, zodat de angst om rond dit thema te werken afneemt.

De opleiding wordt begeleid door Carine Vrancken en Liesbeth Smeyers, gaat door op **27 en 28 april en 12 mei 1998** (10 tot 16 u.) en kost 3.000 fr. Inschrijven kan bij CGOS Trefpunt (09/220.65.22).

Cursussen Centrum voor Beroepsvervolmaking leraren (CBL)

De cursus "Communicatietraining" gaat door op **woensdag 22 en donderdag 30 april 1998** (9.30-16.30 u.). Praten met leerlingen en ouders is een onderdeel van de taak als leerkracht. Binnen deze cursus gaan we op zoek naar hoe men zichzelf als leerkracht communicatief kan plaatsen, wat de perspectieven zijn van waaruit men spreekt en door welke waarheden en ervaringen men gehinderd wordt. De deelnameprijs bedraagt 3.450 fr.

Verder gaat er op donderdag **23 april 1998** (19-22 u.) een kadersessie "Trajectbegeleiding" door. De laatste jaren zijn er in Vlaanderen heel wat initiatieven genomen rond trajectbegeleiding als instrument voor een vernieuwde aanpak van begeleiding naar de arbeidsmarkt. Deze navorming wil vanuit principes van empowerment enerzijds het concept van de methodiek toelichten en anderzijds pasklaar materiaal aanbieden ten behoeve van stagebegeleiders en hun leerlingen. De deelnameprijs bedraagt 600 fr.

Inschrijvingen en inlichtingen: UIA-CBL, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, tel.: 03/820.29.60; fax: 03/820.29.57.

Cursussen S.O. en Bu.S.O. Centrum voor Andragogie v.z.w.

Op dinsdag **21 april 1998** van 9.15 u. tot 16.45 u. wordt te Mechelen (Coloma Instituut, Tervuursesteenweg 2, 2800 Mechelen) de cursus "Spreeken en presenteren" gegeven.

Donderdag **23 april 1998** van 9.15 u. tot 16.45 u. gaat de vorming "Verzekeringen in schoolverband" door in UFSIA, Rodestraat 14 te 2000 Antwerpen.

Voor inlichtingen over de cursusinhoud kan u terecht bij: Riet Raus, tel.: 03/220.46.88 (S.O.).

Voor praktische vragen: Veerle Van de Vondel, tel.: 03/220.46.93.

Contactcomité van organisaties voor jeugdzorg

Het Contactcomité wil een forum zijn voor de organisaties en hun medewerkers, beleidspersonen en belangstellenden in de voorzieningen voor jongeren, zowel in de jeugdzorg, bijzondere jeugdbijstand en jeugdbescherming als in het jeugdwelzijnswerk, het jeugdwerk, het onderwijs en de ruime setting van het werken met jeugdigen. De voornaamste doelstelling is, mensen uit verschillende diensten in alle openheid met elkaar in contact te brengen en hen de gelegenheid te bieden om van gedachten te wisselen rond thema's uit de jeugdzorg. De werking van het contactcomité staat open voor de diversiteit van strekkingen. De deelname aan de debatlunch is gratis voor leden en kost 100 fr. voor niet-leden. Het lidgeld bedraagt 2000 fr. voor federaties en koepels (werkende leden), 2000 fr. voor organisaties, 500 fr. voor individuele leden. Het lidgeld kan betaald worden op rekening 001-2160812-19.

Volgende debatlunches zijn:

- Crisis hulpverlening aan minderjarigen op 30 april 1998 te Antwerpen (vergaderzaal Pluralistisch Platform Jeugdzorg, Junostraat 30 te Berchem).
- Voorstelling van een onderzoek naar mogelijkheden en beperkingen van buurtgerichte criminaliteitspreventie op 4 mei 1998 te Leuven (Rechtsfaculteit KUL, lokaal 01.02 (Nieuwe Valk), Tiensestraat 41 te Leuven).
- Voorstelling Mobiel Ambulant Team op 5 mei 1998 te Brugge (Provinciale Zetel ASLK, Koning Albert I laan, 120 te SintMichiels).
- Voorstelling "Rode Lantaarn" op 8 mei 1998 te Gent (Provinciehuis, Gouvernmentstraat 1 te Gent).
- Veiligheidscontract van de stad Hasselt op 12 mei 1998 te Hasselt (KHL Campus KIPSHO, lokaal D3, Oude Luikerbaan 79 te Hasselt).
- Ernstige delinquentie bij jongeren: 5 jaar later op 15 mei 1998 te Brussel (BGJG, Troonstraat 125 te Elsene).
- Spijbelpreventie en experiment leerplichtcontrole op 11 juni 1998 te Antwerpen (Vergaderzaal Pluralistisch Platform Jeugdzorg, Junostraat 30 te Berchem).

Tweede dialoogdag: Visies en ervaringen van onderwijsparticipanten

Deze dag, die doorgaat op zaterdag 25 april 1998 van 9.45 u. tot 16.50 u. te Oostduinkerke, wordt georganiseerd door Dialoogcentrum Reflectie op Opvoeding en Onderwijs v.z.w. (DIROO). Het thema kwaliteit van het onderwijs is door de adviesgroep van het dialoogcentrum naar voren geschoven. Men gaat ervan uit dat de kwaliteit van het onderwijs op drie niveaus kan en moet bevorderd worden: de klas, de school en het centraal beleid. Eerst worden leraren, jongeren, schooldirecties en pedagogisch adviseurs/begeleiders aan het woord gelaten. Daarnaast staan ook veel belangen op het spel: ouders willen het beste onderwijs voor hun kind, bedrijfsleiders wensen dat de "eindproducten" van de schoolse opleiding direct bruikbaar zijn binnen hun bedrijf, vierde wereldbeweging reageert tegen de ongelijke behandeling van kinderen in het onderwijs,...

Op deze tweede dialoogdag zullen verschillende visies op kwalitatief onderwijs uiteengezet worden en kritisch bevraagd worden op hun uitgangspunten en achtergronden.

De kostprijs bedraagt 1000 fr. voor werkende leden, 1200 fr. voor andere leden en 1500 fr. voor niet-leden, inschrijven voor 10 april 1998.

Meer informatie: DIROO vzw, Vitsdam 6, 2880 Bornem, tel. en fax: 03/899.22.01.

Postfonds voor alfabetisering

Het Postfonds voor alfabetisering, dat door De Post in de schoot van de Koning Boudewijnstichting werd opgericht, komt op voor de strijd tegen het analfabetisme in België. Het Postfonds zal financiële steun verlenen aan vernieuwende en sensibilisatieprojecten rond leren lezen en schrijven van een taal. De projecten moeten in België lopen en bestemd zijn voor jongeren of volwassenen van Belgische of buitenlandse herkomst, die volledig, partieel of functioneel analfabeet zijn. De kandidaatdossiers moeten vóór 15 april 1998 bij de Koning Boudewijnstichting worden ingediend door middel van een formulier dat aangevraagd kan worden op het Distributiecentrum van de Koning Boudewijnstichting, Postbus 10, Anderlecht Erasmus in 1070 Brussel. Tel.: 070/23.30.65.

Opvoedingsondersteunend groepswork met kansarme gezinnen

Door het sociaal-cultureel vormingswerk van de Bond van Grote en Jonge Gezinnen werd een opvoedingsondersteunend programma voorbereid dat ter beschikking staat van organisaties die groepswork met kansarme gezinnen uitbouwen. Dit programma omvat een geheel van op elkaar volgende bijeenkomsten rond thema's als grenzen stellen, aandacht geven, prijzen en belonen, luisteren en praten met je kind, iets bekomen, onderhandelen, bemiddelen bij ruzie tussen kinderen. Als didactisch hulpmiddel werd een video "Kinderen opvoeden" aangemaakt.

Organisaties die met kansarmen werken en in het kader van een groepswerking dergelijke vormingsactiviteiten wenselijk achten kunnen bij de Bond terecht voor een begeleider. De kosten van de begeleider worden door de Bond gedragen. Meer informatie: BGJGSociaal-cultureel werk, Troonstraat 125, 1050 Brussel, tel.: 02/507.89.42 of fax: 02/507.89.49.

VCIM – Werkinstrument over de hoofddoek

Het VCIM publiceerde voor integratiecentra, migrantenorganisaties en scholen een werkinstrument over het dragen van de hoofddoek. Na een beknopte probleemstelling wordt ingegaan op de voordelen voor een school om het dragen van de hoofddoek toe te laten. Vervolgens wordt ingegaan op de argumentaties die scholen en leerkrachten hanteren om de hoofddoek te verbieden. Scholen die dat doen zijn overtuigd dat het verbieden van de hoofddoek noodzakelijk is. Het zou immers bijdragen tot de integratie van de migrantengemeenschap, zou een dam opwerpen tegen het islamitisch fundamentalisme en de onderdrukking van de vrouw. Deze en andere vanzelfsprekendheden worden doorprikt. Naast enkele tips om hier rond te werken neemt het VCIM ook een klaar en duidelijk standpunt in. Het VCIM is van oordeel dat hier alleen een democratische en pedagogische aanpak op zijn plaats is. Enkele tips voor verdere lectuur en een verhelderend en boeiend standpunt in bijlage van jurist Prof. R. Verstegen (K.U.L.) sluiten het werkdocument af.

Het werkinstrument is gratis verkrijgbaar in de meeste lokale en regionale integratiecentra en landelijke migrantenverenigingen en uiteraard bij het VCIM zelf (voor adressen: VCIM, Gaucheretstraat, 1030 Brussel, tel.: 02/201.03.00; fax: 02/201.03.39).

Samen sterker. Stappenplan voor een netwerk rond jeugd

Bij de Stichting Jeugdinformatie Nederland is de brochure "Samen sterker. Stappenplan voor een netwerk rond jeugd." verschenen.

De brochure biedt een handleiding voor het vormen van een netwerk van instellingen. Het is in eerste instantie bedoeld voor mensen die op uitvoerend niveau aan een samenwerkingsverband willen beginnen. Maar ook voor management en beleid biedt de brochure veel waardevolle aanknopingspunten. In tien stappen wordt beschreven hoe een netwerk van instellingen tot stand kan komen dat beter in staat is om problemen met betrekking tot jeugd aan te pakken én te voorkomen. Bij iedere stap zijn concrete aanwijzingen opgenomen.

De brochure is schriftelijk te bestellen voor 2,50 gulden per exemplaar bij de Stichting Jeugdinformatie Nederland, Postbus 1373, 3500 BJ Utrecht.

Internetsite Kinderen pesten kinderen

Ouders die met vragen zitten over het thema pesten, kunnen terecht op de nieuwe internetsite "Kinderen

pesten kinderen" van de Stichting Jeugdinformatie Nederland. De internetsite bevat achtergrondinformatie over de werking van pesten, het signaleren en het voorkomen en bestrijden ervan. Daarnaast biedt het tips, praktijkverhalen, handige verwijzadressen, gegevens over relevante documentatie en "linken" met andere aan het onderwerp verwante internetsites.

Het internetadres is www.sjn.nl/pesten. Voor meer informatie of vragen over de internetsite "Kinderen pesten kinderen" kunt u op maandag, dinsdag en donderdag terecht bij Stichting jeugdinformatie Nederland bij Loes Kleerekoper. (tel.: 030/239.44.54, fax: 030/239.44.56, E-mail: L.Kleerekoper@sjn.nl.)

Centrum voor Maatschappelijke Documentatie en Coördinatie vzw.

Al 20 jaar lang staat het Centrum voor Maatschappelijke Documentatie en Coördinatie in voor de documentatie, de informatie en de prospectie inzake de materies op het vlak van de bijstand aan personen en de gezondheidszorg. Daartoe worden de omvangrijke documentatie (persdossiers, publicaties, wetteksten,...) en de databank met Brusselse sociaal-collectieve voorzieningen dagelijks geactualiseerd en ter beschikking van het publiek gesteld.

Voor meer informatie: Centrum voor Maatschappelijke Documentatie en Coördinatie vzw, Marsveldstraat 25, 1050 Brussel, tel.: 02/511.08.00; fax: 02/512.25.44.

Vrouweninformatie op cd-rom

Voor de eerste maal verleent de Nederlandstalige Vrouwenraad in samenwerking met het Centrum voor Vrouwenstudies van de Vrije Universiteit Brussel en de Documentatiepool van de Stichting Landelijk Overleg Vrouweninformatievoorzieningen uit Nederland zijn medewerking aan het cd-romproject van de Vlaamse Bibliotheekcentrale (VBC). De VBC-cd-rom is aan zijn tweede editie toe en brengt de literatuurgegevens van 23 documentatiecentra in Vlaanderen, die actief zijn op de domeinen van kunst en cultuur, onderwijs en vorming, milieu, welzijn en gelijke kansen op één schijf bijeen. Ook het documentatiecentrum Rol & Samenleving (RoSa) is op deze cd-rom aanwezig en verwijst naar meer dan 20.000 artikelen en boeken uit zijn recente (vanaf 1991) bestand.

De VBC-cd-rom kost 1750 fr. en is te verkrijgen bij de NVR, Middaglijnstraat 10, 1210 Brussel, door overschrijving op rekeningnummer ASLK 001-0692256-43, met vermelding van "VBC-cd-rom". Voor meer informatie: Inge Van der Stighelen of Katrien Heulsen; tel.: 02/229.38.16.

Een voet tussen de deur

Het rapport "Een voet tussen de deur" verscheen naar aanleiding van de welzijnsconferentie van 24 november 1997. Met deze persconferentie vroeg de provincie Limburg aandacht voor het thema "jongeren en wonen". Huisvesting in ruime zin bevat ontelbaar veel

aspecten. Omdat de Welzijnsconferentie de bedoeling had om concrete acties op gang te trekken, werd er een terrein afgebakend en werd het thema huisvesting vertaald in drie aspecten: zelfstandig wonen, crisisbegeleiding en leefomgeving. Per aspect werden maatregelen uitgewerkt die de situatie van de jongeren concreet verbeteren. De analyse die gepresenteerd wordt is vooral toegespitst op situaties en knelpunten die "op min of meer korte termijn voor verandering vatbaar zijn" en is gebaseerd op ervaringen en op dialoog tussen de sectoren.

Van Angst tot Zelfvertrouwen

Van Angst tot Zelfvertrouwen is een dossier van meisjes en hun recht op weerbaarheid, uitgegeven door Refleks Junior vzw. In dit dossier komt men tot de vaststelling dat weerbaarheidstrainingen voor meisjes, hoe essentieel Refleks vzw en vele anderen ze in de strijd tegen geweld ook vinden, voor velen geen evidentie zijn. Men constateert telkens weer dat de vooroordelen over dit onderwerp nog lang niet uitgeroeid zijn en dat de vragen die al zo vaak door ons en anderen beantwoord werden, blijven bestaan. Want niet-tegenstaande diverse sensibiliseringscampagnes blijkt het overgrote deel van de bevolking nog steeds slecht geïnformeerd te zijn over wie seksueel geweld pleegt, wie de slachtoffers zijn, waar en hoe het gebeurt, wat de gevolgen zijn en wat je kan doen om het te voorkomen.

Refleks Weerbaarheidscentrum vzw is sedert 1983 gespecialiseerd in preventie van seksueel geweld en grensoverschrijdend gedrag tegenover vrouwen en kinderen. Refleks Junior is in 1994 uit de moederorganisatie ontstaan en werkt specifiek naar de doelgroep meisjes tussen 14 en 18 jaar. Beide organisaties geven vorming aan een breed publiek, ontwikkelen knowhow en methodieken én geven diverse publicaties rond preventie van fysiek en seksueel geweld uit. Voor meer informatie: Refleks Junior vzw, Breughelstraat 31-33, 2018 Antwerpen, tel.: 03/239.47.80.

Jongerengids '98

De Jongerengids '98, met als ondertitel "Wijst je de weg" is de vierde editie van een handig informatie-zakboekje voor jongeren. De gids wordt uitgegeven door In Petto, Jeugd Dienst Informatie en Preventie en CJP.

De Jongerengids bevat een bundeling van zowat alle thema's die voor jongeren belangrijk zijn: leren, recht, straf, milieu, gezondheid, relaties, seksualiteit, vrije tijd, internationaal, werk, wonen, inkomen, geld en hulp. Het boekje bestaat uit zeer praktische informatie die jongeren op weg zet wanneer ze vragen en problemen hebben.

Meer informatie en bestelling bij

In Petto, Jeugd Dienst Informatie en Preventie (Ingrid Tiggelevend), Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem, tel.: 03/366.15.20, fax: 03/366.11.58, E-mail:

mailbox@inpetto-jeugddienst.be, <http://www.inpetto-jeugddienst.be>.

Het Brussels zakboekje

Het Brussels zakboekje kan zowat de "Gele Gids" voor sociaal Brussel genoemd worden en werd volledig geactualiseerd tot en met september 1997. Het is een wegwijzer over welzijn en gezondheid in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest met meer dan 1000 voorzieningen waar men als Nederlandstalige terecht kan. De voorzieningen zijn in een honderdtal rubrieken gerangschikt volgens trefwoorden. Om het opzoeken te vergemakkelijken werd ook een alfabetisch register voorzien.

Het Brussels zakboekje kost 200 BF (+ 50 BF verzendingskosten) en kan besteld worden door storting op het rekeningnummer 001-096714029 van de Brusselse Welzijnsraad, Leopold II-laan 204 bus 1, 1080 Brussel, tel.: 02/414.15.85, fax: 02/414.17.19. Vanaf 5 exemplaren heeft men recht op 25% korting.

Jaarboek Nederlandse Vereniging voor Leerlingenbegeleiding

De Nederlandse Vereniging voor Leerlingenbegeleiding bestaat voor iedereen die zich inzet voor onderwijsvernieuwing, die de integratie van het leren leren, leren leven en leren kiezen voorstaat en die jonge mensen wil stimuleren zich te ontwikkelen tot actieve, verantwoordelijke, zelfstandige en betrokken individuen. Dit alles gebeurt met een professionele visie op ontwikkelingen, vernieuwingen en de dagelijkse praktijk op een uitdagende en herkenbare manier. Meer informatie: Postbus 239, 2180 AE Hillegom, tel. en fax: 0525-523033.

VOK-feestboek 25 vrouwendagen in woorden en beelden

Dit boek werd onlangs ter gelegenheid van 25 vrouwendagen door het VOK (Vrouwen Overleg Komitee) uitgebracht. De thema's zijn per vrouwendag samengevat. Verder gaat het boek over de standpunten en eisen die het VOK op 11 november naar buiten bracht. De evolutie van 25 jaar lees je o.m. af aan de teneur van de debatten en de workshopthema's. In dit boek kan men ontdekken hoe het in Vlaanderen begon met de nieuwe vrouwenemancipatie en hoe die in de loop van de jaren geëvolueerd is. Het boek kan ook inspireren tot discussie en een nieuw engagement. Het boek kost 400 fr. + 35 fr. verzendingskosten en kan besteld worden bij het VOK, Middaglijnstraat 10, 1210 Brussel, fax: 02/229.38.06.

BOEKEN

Gesloten instellingen. Binnenstebuiten

VAN WELZENIS, I. (promotor: WALGRAVE, L.)
Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 1997, 38p.

In opdracht van de Vlaamse Minister van Cultuur, Gezin en Welzijn werd een beschrijvend onderzoek naar twee gesloten gemeenschapsinstellingen voor bijzondere jeugdbijstand uitgevoerd. De bedoeling van het onderzoek bestond erin een realistisch ideaalmodel voor de twee instellingen te ontwerpen. De publicatie bestaat uit een korte samenvatting van de vier onderzoeksrapporten.

Met vallen en opstaan.

Motivatatiebevordering en terugvalpreventie bij alcohol- en andere drugproblemen.

CASSELMAN, J.
Leuven, Garant, 1996, 144.

De behoefte om meer aandacht te besteden aan motivatiebevordering en terugvalpreventie is ontstaan uit de vaststelling dat wanneer mensen met verslavingsproblemen er toe komen alcohol en andere drugs uit hun leven te weren zij frequent in de oude gewoonte terugvallen. Bij motivatiebevordering wordt alles in het werk gesteld om enige vorm van motivatie te bekomen en maximaal te bevorderen. Bij terugvalpreventie wordt nagegaan hoe terugvallen zoveel mogelijk kan worden voorkomen.

In dit boek worden de interventiestrategieën "motivatiebevordering" en "terugvalpreventie" gezamenlijk en geïntegreerd geïntroduceerd. Het gaat vooral over motivatiebevordering en terugvalpreventie bij mensen met alcohol-, medicatie- en illegale drugproblemen, maar het toepassingsgebied is veel breder gebleken, ook bijvoorbeeld bij problematisch gokken, aids-riskant en gewelddadig seksueel gedrag,...

Positieve modellen in het beroepsonderwijs-projectevaluatie

RIMAUX, A.,
Brussel, Koning Boudewijnstichting, 1998, 99p.

Dit rapport is de afsluiting van de campagne "Positieve modellen in het beroepsonderwijs". Het rapport bevat de belangrijkste bevindingen met betrekking tot de evaluatie van 24 concrete projecten over het bevorderen van de sociale weerbaarheid bij jongeren in het beroepsonderwijs. Daarnaast biedt het rapport nuttige tips en aanbevelingen om het projectmatig werken in schoolverband te optimaliseren.

Het rapport zal gratis verspreid worden naar alle scholen met beroepsonderwijs, de pedagogische faculteiten, het pedagogisch hoger onderwijs, de onderwijzers en het onderwijsbeleid. Bijkomende exemplaren kunnen aangevraagd worden bij het distributiecentrum, Koning Boudewijnstichting op het nummer 070/23.37.28.

Ali en Fatima bij de dokter.

Vraag en aanbod van gezondheidszorg voor allochtonen in Vlaanderen.

DE MUYNCK, A. en PEETERS, R. (Red.)
Leuven, Garant, 1997, 192 p.

In dit boek staan de medische consumptie van Marokkanen en Turken in Vlaanderen en Brussel, hun opvang door ons gezondheidssysteem en de raakvlakken tussen hun vraag en ons aanbod centraal. De auteurs gaan uit van twee stellingen, namelijk enerzijds dat het zorgaanbod niet optimaal beantwoordt aan de behoefte en anderzijds dat de aanwezigheid van allochtonen in onze maatschappij een natuurlijk experiment is. Hierbij komt onze zorgverlening onder spanning te staan en toont ze beter aan wat de organisatorische, functionele en structurele tekorten zijn van ons gezondheidssysteem voor allochtonen maar ook voor autochtone minderheidsgroepen.

Volgende items worden behandeld: gezondheid en ziekte van allochtonen, prenatale zorgvraag van autochtone en migrantenvrouwen, determinanten van de prenatale consumptie van Turkse allochtonen, curatieve zorgvraag bij de huisarts, medische zorgvraag van Berberse en Arabische Marokkanen bij de huisarts, zorgvraag van Marokkaanse en autochtone patiënten bij de huisarts, hoeveel aandacht heeft onze gezondheidszorg voor allochtonen?, communicatie van de huisarts met allochtone patiënten.

School, gezin en welbevinden

BRUTSAERT, H.
Leuven, Garant, 1993, 173 p.

In dit boek wordt nagegaan of het welbevinden van kinderen op enigerlei wijze wordt bepaald door de grootte van de door hen bezochte school, de samenstelling naar geslacht van de leerlingenpopulatie en van het leerkrachtenkorps, de graad van verstedelijking van de gemeente waar de school gevestigd is en het onderwijsnet waartoe de school behoort. Dit alles in verwevenheid met de gezinssituatie.

Zo blijkt duidelijk dat de structurele schoolcontext inderdaad een rol van betekenis vervult en dat het voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind niet alleen een verschil uitmaakt in welk soort gezin het opgroeit, maar ook en onafhankelijk daarvan, naar welke school het gaat. Opvallend is bovendien dat sommige omgevingsfactoren een verschillende impact hebben op meisjes en op jongens.

Maatschappelijk werk tussen gisteren en morgen.

HERMAN, S.
Leuven, Garant, 1996, 168 p.

De auteur van dit boek gaat op zoek naar de eigen beroepsidentiteit van het maatschappelijk werk vandaag. Hoe maatschappelijk is dit maatschappelijk werk? Wat is de positie van "sociaal assistenten" tussen andere hulpverleners?

Hij volgt daarbij het oudste methodische spoor dat in dat maatschappelijk werk is getrokken: dat van het "social casework". Hoe heeft dat "social casework" zich histo-

risch ontwikkeld, en vooral welke belangrijke "paradigmata" hebben het denken en doen van generaties maatschappelijk werkers gestuurd? In dit boek wordt tevens een pleidooi gehouden voor herbronning en verrijking van een beroep dat in een snel evoluerende "postmoderne" maatschappij ongetwijfeld een dynamiserende en misschien wel onmisbare "sociale" kracht kan zijn.

Verdrag inzake de rechten van het kind.
Achtergronden, motieven, strategieën, hoofdlijnen.
VERHELLEN, E.
Leuven, Garant, 1993, 182 p.

De aanvaarding en het van kracht worden van het VN-Verdrag inzake de Rechten van het Kind door de Verenigde Naties is een belangrijke historische mijlpaal. Ze is de bekroning van een moeizaam ijveren om de maatschappelijke positie van het kind te verbeteren en betekent bovendien het startsein van een hernieuwd denken en handelen omtrent kinderen. Vanzelfsprekend gaat het om veel meer dan het formuleren van positief-rechtelijke regels. Er is namelijk een duidelijke relatie vast te stellen tussen de maatschappelijke norm en de juridische norm. De pedagogiek, als leer van de omgang met kinderen, gaat fundamenteel over mensen/kinderrechten. Deze relatie tussen het pedagogisch denken en handelen en het kinderrechtproject, staat dan ook centraal in dit boek. De auteur presenteert een duidelijke visie omtrent het wat, waarom en hoe van kinderrechten. Deze uitgave is daarom bij uitstek geschikt voor vorming en opleiding en voor wie verder wil kijken dan "regels".

Godsdiendonderricht op de secundaire school.
Handboek voor godsdiendidactiek. Deel 2: voorbereiding, uitvoering, evaluatie.
BULCKENS, J.
Leuven, Acco, 1997, 369 p.

In deel 1 van dit boek (1994) ging alle aandacht naar een eigentijdse doel- en inhoudsomschrijving van het godsdiendonderricht, de opvatting van de katholieke school en de persoon van de godsdiensleerkracht. In deel 2 komen voorbereiding, uitvoering en evaluatie van het vak godsdiens reflectief en praktijkgericht ter sprake. Veel belang wordt gehecht aan het kritisch ontwerpen van eigen lessenreeksen en het deskundig beoordelen van leerboeken godsdiens, de communicatieve lessfeer, inhoudelijke leerdoelen, differentiatie in literaire, visuele, muzikale en dramatische leermiddelen en een evaluatie die verschillende cognitieve en affectieve internalisering bij de leerkracht stimuleert en toetst.

Hier is geen televisie.
Buitenschoolse opvang in de praktijk.
MEIJVOGEL, M.C. m.m.v. VAN WELL, C.
Leuven, Garant, 1995, 237 p.

Dit boek gaat over de dagelijkse praktijk van de buitenschoolse opvang. Het geeft informatie over de activiteiten die in de buitenschoolse opvang door kinderen worden gedaan, de organisatie van de groep en het begeleiden van de activiteiten, de reflectie op het handelen als

leid(st)er en de bereidheid tot vernieuwing en bijscholing.

Het hele handelen in de buitenschoolse opvang is geplaatst binnen de context van de organisatie die stimuleert of afremt. Ook de direct betrokkenen, namelijk de ouders en de kinderen, komen in dit boek aan het woord. Dit boek is bedoeld voor wie werkzaam is in de buitenschoolse opvang of er gebruik van maakt, maar evenzeer voor wie zich in een ruim sociaal of pedagogisch kader een idee wil vormen over buitenschoolse opvang.

Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding.
Een praktijkgericht boek.

VAN DER WAL, J., DE MOOIJ, I. en DE WILDE, J.
Bussum, Coutinho D., 1996, 268 p.

Het verwerven van een eigen identiteit door jongeren gaat gepaard met opwinding en onzekerheid, grenzen zoeken, nieuwe mogelijkheden uitproberen, leren kiezen en omgaan met verantwoordelijkheid. De auteurs beschrijven hoe het gevoel voor identiteit zich ontwikkelt in relatie tot de sociale omgeving. Hierbij spelen lichamelijke en seksuele veranderingen, maar ook veranderingen op het gebied van denken en leren een rol. Het psychologisch kader dat op deze manier ontstaat, biedt houvast bij het ontwikkelen van een visie op leerlingbegeleiding. Tevens biedt het steun bij het nemen van beslissingen over begeleiding van leerlingen.

Goede beslissingen moeten uitgevoerd kunnen worden. Daarom behandelen de auteurs ook vaardigheden die borg staan voor een goede leerlingbegeleiding in de praktijk. Zowel de identiteitsontwikkeling als de leerlingbegeleiding worden regelmatig vanuit een intercultureel perspectief benaderd. Het boek wil een stevige houvast bieden voor ieder die jongeren begeleidt in educatieve situaties, in het bijzonder (aanstaande) leraren.

Gids voor gesprekstherapie.
LEIJSSSEN, M.

Utrecht, De Tijdstroom, 1995, 229 p.

De auteur schreef deze gids voor gesprekstherapeuten die in hun dagelijks werk behoefte hebben aan een praktische houvast bij onder andere: het eerste gesprek, het ontwikkelen van een goede professionele relatie, het werken met heftige emoties, het contact maken met de innerlijke gids van de cliënt via focussing en dromen, het beëindigen van de therapie.

De auteur laat met heldere beschrijvingen zien hoe een goed gestructureerd therapieproces eruit kan zien. Voorbeelden en gespreksfragmenten illustreren het verloop van de therapie. Er wordt ook ingegaan op moeilijkheden die therapeuten kunnen tegenkomen en hoe zij deze kunnen overwinnen.

Niet alleen psychotherapeuten en zij die hiervoor in opleiding zijn, kunnen met dit boek hun voordeel doen. Ook maatschappelijk werkers, psychiaters, psychologen en andere geïnteresseerden zullen in deze uitgave veel zinvolle informatie vinden.

**Als kinderen agressief zijn.
Hoe kunnen wij ze begrijpen en helpen.**
STEIN, A.
Tielt, Lannoo, 1996, 155 p.

Agressieve kinderen plaatsen hun ouders en opvoeders vaak voor een raadsel: wat hebben wij verkeerd gedaan? Hoe kunnen wij onze kinderen tot een vredelievender houding opvoeden?

In dit boek beschrijft de auteur op een eenvoudige en verhelderende wijze de vele oorzaken en verschijningsvormen van agressie bij kinderen. Aan de hand van twee testen in tekeningvorm kunnen ouders de verborgen wrovel bij hun kinderen opsporen en hun eigen stijl van opvoeden evalueren.

**Oprichting en beheer van een V.Z.W.
Vraagbaak voor de V.Z.W.**
PROCURA V.Z.W.
Leuven, Garant, 1995, 134 p.

Een groot deel van de non-profitorganisaties kiest voor het statuut van V.Z.W. Deze V.Z.W.'s moeten voldoen aan een aantal wettelijke verplichtingen en moeten zich onderwerpen aan de regels van goed beheer en management.

Procura V.Z.W. stelt zich tot doel de organisaties bij te staan met praktisch bruikbare informatie. In dit boek worden de verschillende aspecten waarmee een starten-de V.Z.W. te maken heeft toegelicht. Aan de hand van vragen uit de praktijk wordt het wettelijk kader getekend waarbinnen de V.Z.W.'s werken. Daarbij worden achtergrondinformatie, voorbeelden en concrete tips gegeven. Het geheel wordt aangevuld met gebruiksklare modeldocumenten en een handig opzoekregister.

Boekje open over verstandelijke handicaps. Deel 2.
EGGINK, G.
Dordrecht, De Inktvis, 1997, 61 p.

De serie Boekje open is erop gericht de volwassen omgeving van kinderen enthousiast te maken voor (voor-)lezen. Elk deel biedt een selectie van smaakmakende fragmenten, gedichten en illustraties uit kinderboeken rondom een bepaald thema.

Deel 2, Boekje open over verstandelijke handicaps, biedt een inventarisatie van boeken en andere kijk- en luistermaterialen. Deze zijn niet alleen geschikt voor kinderen, maar ook voor jongeren en volwassenen met een verstandelijke handicap. Het plezier in (voor-)lezen, kijken en luisteren staat voorop. Het boek is bestemd voor ouders, (toekomstige) leerkrachten en begeleiders, sociaal-pedagogische centra, bibliotheken en andere geïnteresseerden in jeugdliteratuur.

**Voeding en diëten voor de zorgbehoevenden.
Eerste jaar derde graad BSO**
HUYBRECHTS, L., VAN DEYCK, B. en SEGERS, H.
Oostmalle, De Sikkel, 1996, 125 p.

Dit boek behandelt de leerstof van het vak Huishoudkunde, technisch vak van 1 uur van het eerste jaar van

de derde graad BSO, optie Verzorging. Het is volledig in overeenstemming met het nieuwe leerplan. Het is opgevat als een werkschrift met aangepaste werkvormen: theorie en opgaven op het niveau van de leerlingen.

Toekomstgerichte reflectie over de deeltijdse leerplicht.
Brussel, Koning Boudewijnstichting en Leuven, Garant, 1997, 96 p.

Deze publicatie is het resultaat van twee jaar reflectie van de commissie "deeltijdse leerplicht", die door de Koning Boudewijnstichting geïnstalleerd werd. Het opzet van deze commissie bestond erin te zoeken naar welk soort onderwijs er nodig is voor jongeren die niet meer in het voltijdse onderwijs terecht kunnen of willen en die kiezen voor een deeltijds systeem van leren.

De commissie doet onder meer voorstellen om het rendement van de leerplicht te verhogen, denkt na over hoe de begeleiding van jongeren in de deeltijdse leerplicht opgebouwd kan worden en pleit voor een grotere coherentie tussen de drie deeltijdse systemen. De voorstellen van de commissie worden aangeboden als een element dat de discussie ondersteunt over de sociale integratie van jongeren via onderwijs en vorming.

De publicatie kost 340 fr. (exclusief verzendingkosten) en is verkrijgbaar bij het Distributiecentrum van de Koning Boudewijnstichting, Postbus 10, Anderlecht Erasmus, 1070 Brussel, tel.: 070/23.37.28; fax: 070/23.37.27; E-mail: KBSFRB @ sitel.be.com), bij Uitgeverij Garant (tel.: 016/25.31.31; fax: 016/25.13.14) of in de boekhandel.

Tussen school en wagen. Onderwijs aan Voyageurs, Ma-noesjen en Roms.
Leuven, Vlaams Centrum Woonwagenwerk, 1997, 139 p.

Kinderen van Zigeuners en Voyageurs leven in Vlaanderen voor een groot deel buiten de samenleving. Wanneer ze naar school gaan, is dat voor hen één van de eerste of enige contacten met de burger. Als dat contact positief verloopt is een belangrijke basis gelegd voor hun latere integratie in de burgersamenleving. Leerkrachten en andere onderwijsbetrokkenen zijn vaak niet vertrouwd met de leefwereld van Voyageurs en Zigeuners. "Tussen school en wagen" geeft aan leerkrachten en andere onderwijsbetrokkenen de nodige informatie over de cultuur, taal, opvoeding van deze weinig bekende bevolkingsgroep. Het geeft een overzicht van de ervaringen met hen in de basis- en secundaire school en laat de stem horen van de ouders van Zigeuners en Voyageurs. Het boek biedt, vanuit ervaringen en rekening houdend met de maatschappelijk kwetsbare positie van Voyageurs en Zigeuners, een reeks aanbevelingen. Daarin staat het bouwen aan een goede relatie tussen kinderen, school en ouders centraal. Het VCW vindt daarnaast dat leerkrachten en ouders meer informatie moeten krijgen, dat de school bepaalde accenten moet leggen in haar aanbod en dat begeleiding voorzien moet worden voor scholen die Zigeuners en Voyageurs opvangen.

Meer informatie en bestelling: Vlaams Centrum Woonwagenwerk, Ravenstraat 112, 3000 Leuven, tel.: 016/23.23.63. Het boek kost 100 fr. (exclusief verzendingskosten).

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

De redactie Welwijs organiseerde reeds drie studiedagen waarvan de verslagboeken kunnen worden besteld.

DE DRIE WERELDEN VAN JOHNNY EN MARINA. Spanningen tussen school, gezin en leeftijdsgroep (1990), 75 p. (250 Bfr.)

Jongeren typeren elkaar en stemmen hun eigen handelen hier op af. De bijdragen in dit verslagboek proberen inzicht te geven in dit fenomeen en zoeken naar manieren om er mee om te gaan.

Met bijdragen van : M. Bouverne-De Bie ; J. Heene ; P. Allegaert en L. Vanmarcke ; P. Van Den Bossche en J. Tallon ; J. Hazekamp.

LEERLINGENBEGELEIDING : een antwoord op veranderende leerlingsituaties (1993), 139 p. (350 Bfr.)

Leerlingenbegeleiding wordt vaak verbonden met preventie van probleemgedrag en/of tegemoetkoming aan welzijnsproblemen van leerlingen. In feite gaat het om een bredere discussie, nl. hoe vanuit de verschillende socialisatiemilieus ingegrepen wordt op de -veranderende- situaties waarin jongeren opgroeien. In, dit boek wordt deze discussie ondersteund : eerst wordt de probleemstelling zo concreet mogelijk gemaakt, vervolgens worden een aantal gebieden van begeleiding verder uitwerkt.

Met bijdragen van : W. Wielemans ; L. Thys ; N. Vettenburg ; B. Vandewiele ; A. De Wilde ; E. Bruneel en M. Nelissen ; J. Heene ; M. Bouverne-De Bie.

WELZIJNSWERK EN EINDTERMEN, praktijkvoorbeelden en vragen (1996), 138 p. (350 Bfr.)

De groeiende verbondenheid tussen welzijnswerk en onderwijs is met de introductie van de "eindtermen" versterkt. De studiedag ging in op de betekenis van deze evolutie voor kinderen en jongeren en de verwachtingen die zij meebrengt voor het welzijnswerk, het onderwijs en het jeugdwerk. Daarna volgden een groot aantal praktijkvoorbeelden.

Met bijdragen van : R. Caels ; M. Bouverne-De Bie ; N. Vettenburg ; J. Van Gils ; e.a.

De verzendingskosten zijn begrepen in de vermelde prijzen. Wie de drie verslagboeken samen besteld betaald slechts 800 Bfr.

INHOUD

Laaggeschoolde jongeren in de samenleving <i>M. Bouverne-De Bie</i>	p. 3
Individuele begeleiding van leerlingen Van goede bedoelingen tot correcte procedures <i>J. Vansantvoet</i>	p. 9
Huisonderwijs in de gesloten gemeenschapsinstellingen voor bijzondere jeugdbijstand <i>I. Van Welzenis</i>	p. 11
Contractuele hulpverlening: trampoline tot integratie of valkuil <i>K. Vansevenant</i>	p. 15
De rol van de klasleraar <i>D. Verstraeten</i>	p. 19
Katern 'Van angst tot zelfvertrouwen' <i>M. Van Nuland</i>	p. 24
Omgaan met verschillen in de school <i>J. Tallon</i>	p. 26
De peer op school Het project 'vertrouwensleerlingen' in het Koninklijk Atheneum Brasschaat <i>Ph. Guttig</i>	p. 30
De media betekenen meer dan hun boodschap <i>J. Van Gils</i>	p. 34
Filo Kids - Stem geven aan Brusselse kinderen <i>T. De Wannemaeker</i>	p. 37
Wetwijs Gewettigde afwezigheid of vrijstelling van lessen voor leerlingen onder het stelsel van geïntegreerd onderwijs <i>J. Tallon</i>	p. 39
Agenda en documentatie <i>A. Rimaux</i>	p. 40