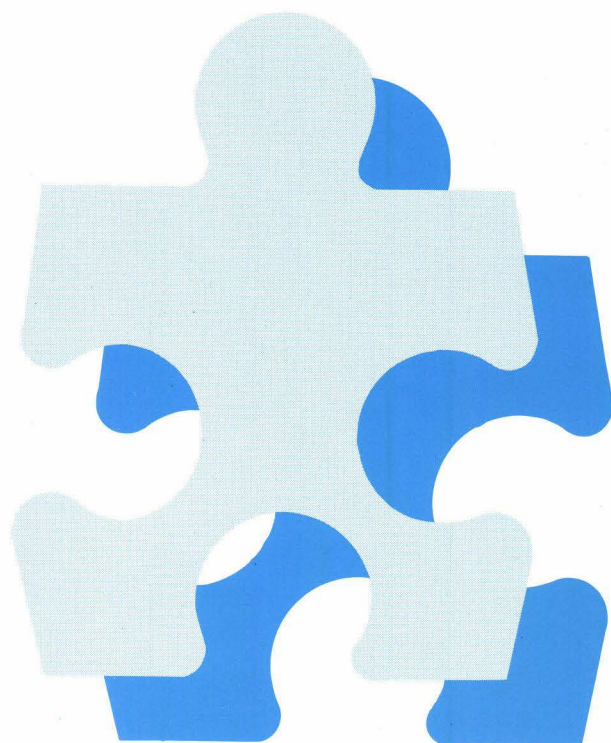


# WELWIJS

verschijnt 4× per jaar, jaargang 9, nummer 2, juni 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 kaft:**

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.



# 'PEERS' IN PREVENTIE

## Jongeren werken aan preventie

### Over appels en 'peers'

*De Nijlense Jeugdraad hield een enquête op de jaarmarkt. Het meest in het oog springende feit was het misverstand dat er bestaat tussen ouders en hun kinderen. Ongeveer 85% van de ouders denken dat hun kinderen met problemen bij hen komen, terwijl dit in werkelijkheid slechts 44% is. De kinderen blijken meer te vertrouwen op vrienden, want 82% gaat met problemen te rade bij vrienden.<sup>1</sup>*

*Een studente vroeg aan de leerlingen in een Koninklijk Atheneum bij wie ze binnen de school terecht kunnen met hun vragen en problemen.<sup>2</sup> Van de 38 leerlingen in het vierde jaar antwoorden 31: "bij medeleerlingen". Van de 12 bevraagde leerlingen in het vijfde jaar zochten er 10 effectief hulp bij medeleerlingen.*

*Ook in het project jeugdadviseurs<sup>3</sup> werd steeds duidelijker hoe belangrijk de steun door jongeren voor jongeren was. De aanleiding voor de Jongeren Advies Centra (JAC) om dit initiatief te starten was de vaststelling dat het jonge doelpubliek het aanbod van de hulpverlening van het JAC onvoldoende kenden. Door het werken met jeugdadviseurs hoopten de JAC's een vlottere toeleiding te krijgen van jongeren die tot dan toe de weg naar de hulpverlening niet tijdig vonden.*

*Al zeer snel bleek dat jeugdadviseurs niet enkel de hulpvragers binnenleidden in het JAC maar vooral de hulpverlening naar buiten brachten. Het werken met de jeugdadviseurs toonde hoe belangrijk de ondersteuning en de informatieverbreiding tussen vrienden was. Binnen het concept is dan ook steeds meer aandacht gekomen voor de ondersteuning die jongeren aan elkaar kunnen bieden. Al of niet met professionele hulpverlening als rugsteun.*

Het is voor ons als professionele jeugdwerker en jeugdhulpverleners confronterend om vast te stellen dat jongeren in de eerste plaats bij leeftijdgenoten te rade gaan. Als jeugdwerkers, hulpverleners, preventiewerkers, leerkrachten en overheden zenden we voortdurend boodschappen naar jongeren: hoe ze met vragen en problemen kunnen omgaan, wat ze moeten weten, welke gedragingen risico's inhouden, waar ze met hulpvragen terecht kunnen, enz. Want als volwassenen weten we het wel, zeker als we ervoor gestudeerd hebben. Volwassenen voeden kinderen op, leren hen vanalles en helpen hen (zo nodig professioneel) problemen op te lossen of te voorkomen... en dat is maar goed ook.

Maar de hulpverlener, preventiewerker en leerkracht die dagdagelijks met de jongeren werkt merkt ook een andere kracht; de kracht van de leeftijdgenoten, de kracht van de peer-group. Want jongeren ontwikkelen waarden en normen vooral onder elkaar. Zij vinden eerst raad en steun bij leeftijdgenoten. Zij ver-

trouwen het meest op hun vrienden. Zij weten best wat jongeren bezighoudt en wat er fout kan lopen en ze hebben daarover heel wat te vertellen aan de goed menende volwassenen.

De actieve rol die jongeren in de preventieve hulpverlening en in algemene preventieve acties kunnen opnemen, mag niet langer genegeerd worden. Een aantal jeugdwerkers, jeugdhulpverleners en preventiewerkers trachten in te spelen op de dynamiek van de 'peer-group' en ontwikkelen daartoe vernieuwende methodieken: de JAC's (Jongeren Advies Centra) werken met jeugdadviseurs, in de scholen krijgen 'vertrouwensleerlingen' een plaats, jongeren werken zelf aan een drugbeleid, jongeren geven voorlichting aan andere jongeren.

Deze projecten bevestigen dat jongeren elkaar veel te bieden hebben. Dit zou ons als professionele werkers die dagelijks met jongeren werken, niet mogen verbazen. Onderzoeken maken ons duidelijk dat tijdens de adolescentie de 'peer-group' een centrale positie inneemt als plaats voor ondersteuning alsook als bron van beïnvloeding. Ouders mogen nog een grote invloed hebben wat betreft de schoolkeuze, als het over vrijetijdsbesteding gaat en activiteiten die daarmee samenhangen (sport, drank- druggebruik etc....) zijn de leeftijdgenoten vaak doorslaggevend. Jongeren durven ook niet zo gemakkelijk terecht bij ouders wanneer het gaat om thema's die maatschappelijk in een taboesfeer verkeren, de vriendengroep vormt dan een belangrijke terugvalbasis.

Voor jongeren betekent dit dat zij naast hun ouders over een belangrijk ander referentiepunt beschikken. Jongeren worden niet langer alleen door hun ouders opgevoed, maar ook door leeftijdgenoten.<sup>4</sup>

Jeugdwerkers, hulpverleners en preventiewerkers doen er verstandig aan in hun werking met deze invloed rekening te houden. Het is daarom een spijtig gegeven dat binnen de hulpverlening en preventie de 'participatie van jongeren' slechts zo voorzichtig ingang vindt.

### Peers de betere preventiewerkers?

In het preventieveld is men er zich nochtans van bewust dat leeftijdgenoten en met hen de hele jongerencultuur, zeer bepalend zijn in het vormen van waarden en normen. Echter het 'inspelen op de jongerencultuur' blijft veelal beperkt tot het imiteren van uiterlijke kenmerken als verpakking voor de preventieve boodschap. Dit leidt tot een merkwaardige paradox: de verpakking speelt in op de jongerencultuur, de inhoudelijke boodschap verwerpt ze.

Bovendien wordt de peer-group vaak vanuit een eenzijdig stereotiep beeld benaderd. We hebben zo onze bedenkingen over hoe jongeren hun vrije tijd door-



brenge; we zien heel wat risico's in de plaatsen waar jongeren 'samenhokken' en we vrezen dat 'slechte vrienden' jongeren op het verkeerde pad kunnen brengen. Kortom de peergroup wordt bekeken als een omgeving waar zich waarden en normen ontwikkelen, die een mogelijke bedreiging kunnen vormen voor het welzijn van de jongeren en ruimer voor het welzijn van de samenleving. Met andere woorden we moeten de jongeren behoeden voor "de gevaarlijke invloed van 'slechte' vrienden".

Vele projecten spelen dan ook in op het weerbaar maken van jongeren tegen deze invloeden uit de jongerencultuur. Weerbaarheid is een belangrijke vaardigheid, maar we moeten oppassen dat niet voorbij gegaan wordt aan de positieve en noodzakelijke ondersteuning die de peergroup opneemt. **De vrienden-groep mag niet enkel als een bedreiging, maar moet ook als een reële steun in de groei naar volwassenheid bekeken worden.**

Jongeren hebben elkaar veel te bieden en hebben ons hierover heel wat te vertellen. Zij zijn specialisten in hun leefwereld, de ervaringsdeskundigen binnen de jeugdcultuur. Zij kennen de nood aan informatie, ondersteuning en interventie.

Willen we inspelen op de noden maar ook op de kansen binnen de doelgroep dan wordt het hoog tijd dat we jongeren actief gaan betrekken in het preventiebeleid.

Jongeren een uitdrukkelijke en volwaardige plaats geven in het preventieveld betekent een andere soort preventie. Het is **kieszen voor een offensieve, basisgerichte aanpak waarbij inspraak en participatie van jongeren onontbeerlijk zijn.**

Een basisgerichte aanpak in het preventiewerk met kinderen en jongeren moet in de eerste plaats streven naar de erkenning van het feit dat ook kinderen en jongeren een visie hebben, en dat daaraan passend belang gehecht moet worden. Juist daarom is participatie een centraal begrip. Maar participatie heeft belangrijke consequenties op het vlak van verdeling van de macht. Jongeren die anders weinig zeggingskracht hebben, krijgen een stem om mee de vorm en de inhoud van de interventie te bepalen. Echte participatie vraagt bovendien om een betrokkenheid van jongeren in de verschillende fasen van het preventie-initiatief. Dit betekent medezeggenschap bij de probleemdefiniëring, de formulering van haalbare doelstellingen zowel als bij de uitwerking van een strategie en de evaluatie.

## Het gaat over hun probleem

Vertrekken vanuit de doelgroep betekent uitgaan van de noden die jongeren zelf aanbrengen. Spijtig genoeg is de inbreng van kinderen en jongeren in de maatschappelijke discussies te beperkt om vertaald te worden in een financiële ondersteuning van de overheid. Budgetten voor preventieprojecten blijven voorlopig nog gekoppeld aan de thema's die de samenleving (lees volwassenen binnen de samenleving) als maatschappelijke risico's benoemt. Om hier evolutie in te brengen moet de stem van kinderen en jongeren in de eerste plaats een zwaarder gewicht krijgen in het maatschappelijk debat.



Maar ook al wordt de agenda van preventieactiviteiten bepaald door wat volwassenen beroert dan nog kunnen we erover waken dat jongeren tenminste betrokken worden bij de probleemdefiniëring of beter, bij de probleem(her)definiëring. Want al voelen jongeren het probleem niet aan zoals het maatschappelijk benoemd wordt, ze worden wel geconfronteerd met de gevolgen van preventieve acties. Drugpreventie leidt tot extra controle van politie bij het uitgaan, preventie van vandalisme zorgt voor negatieve reacties van buurtwachters of parkwachters naar rondhangende jongeren, spijbelpreventie brengt een strikter schoolreglement etc....

Het is daarom belangrijk om jongeren een forum aan te bieden waar zij hun invulling van een 'probleem' kunnen kenbaar maken aan het beleid.

Bij In Petto werd in samenwerking met de JAC's en de Jeugdraad voor de Vlaamse Gemeenschap hier toe een poging gedaan met het drugforum. Tijdens dit forum kregen jongeren de kans om de workshops te leiden en de discussies rond het 'drugthema' te voeren vanuit hun beleven. Beleidsmensen, politici kregen een positie als toehoorder. De deelnemers maakten aan de volwassen toehoorders duidelijk dat jongeren de problemen anders aanvoelen en dat vele pre-



ventieacties niet inspelen op de noden van de jongeren. Vele acties werden als kinderachtig, overbodig en eenzijdig bestempeld.<sup>5</sup>

Het wordt dus tijd dat we de jongeren niet langer als risicogroep voor problemen gaan zien, maar luisteren naar wat zij als knelpunten ervaren.

## Het is hun preventieactie

Naast het betrekken van jongeren in de probleembepaling, moeten ze ook ondersteund worden in de rol die ze kunnen opnemen binnen de preventieactie. Het inschakelen van jongeren in hulpverlening, voorlichtingstaken en preventiewerk verwijst ondermeer naar een methodiek die de jongste jaren opgang maakt onder de term "peereducation".

Een definitie van het begrip is niet eenvoudig en wordt bemoeilijkt door de veelheid van termen die gangbaar zijn voor de methoden waarin met peers wordt gewerkt. Naast peer-educator horen we termen als "peer-teacher, peer-trainer, peer-counsellor, peer-supporter".

In de praktijk zien we dan ook verschillende interpretaties van de methode. De concrete invulling hangt af van de setting waar het project doorgaat, van de doelstellingen en vooral van de agenda van diegene die bij het project betrokken zijn.

Deze vage omschrijving is enerzijds de sterkte, anderzijds de zwakte van de methode.

Sterkte omdat we juist in het werken met jonge mensen flexibel moeten kunnen inspelen op de context en de werkwijze die het dichtst aansluit bij hun nood naar ondersteuning en informatie.

Zwakte omdat meteen ook duidelijk wordt dat met deze vormen van actief inschakelen van jongeren, zeer uiteenlopende effecten kunnen beoogd worden. Peer-education is niet meer dan een methodiek waarbij misbruiken allerminst uitgesloten zijn. De diensten die kiezen voor het werken met peer-educators moeten weten waarom ze dit doen en met welke agenda zij dit doen. Peer-education biedt heel wat voordelen voor het bereiken van de doelgroep maar omvat ook heel wat gevaren van het misbruiken van jongeren. Het is belangrijk dat diensten vooraf deze voordelen en gevaren afwegen.

Volgende voordelen pleiten voor het werken met de methodiek.

- Peer-education programma's erkennen de ondersteunende en "beschermende" rol die jongeren voor elkaar kunnen opnemen. Peer-education programma's geven jongeren de kans om belangrijke rollen naar hun leeftijdgenoten op te nemen. Zo worden peer-netwerken gestimuleerd om elkaar te ondersteunen en te helpen.
- Niet enkel de "peers" maar ook de peer-educators zien zichzelf evolueren. Deelnemen aan peer-education betekent voor velen een toename van sociale contacten en het ontwikkelen van een meer tolerante en respectvolle houding naar anderen.
- Een derde argument voor het inschakelen van jongeren vinden we in de principes van het preventieve werken. Enerzijds is geweten dat informatie en beïnvloeding het best aanvaard wordt wanneer de bood-

schapper herkenbaar is. Jongeren zitten in dezelfde situatie en spreken dezelfde taal. De kans dat de boodschap bij 'peers' beklift is dan ook groter.

Anderzijds staat vast dat een preventieactie het meest efficiënt is wanneer ze aansluit bij de context waar het probleem zich stelt. Peer-education programma's kunnen de informatie en ondersteuning brengen op de plaatsen waar de nood leeft en waar het risicogedrag zich voordoet. Bijvoorbeeld feedback op druggebruik tijdens het uitgaan, informatie over soa's tussen vrienden, etc. ...

- Ten slotte is peer-education geen dure werkvorm in vergelijking met sommige andere grootschalige preventieacties. Waarbij we niet zeggen dat peer-education een werkvorm is die aan de overheid geen geld en aan de dienst geen energie zal kosten. Diensten die denken via jongeren hun hulpverleners te ontlasten, de overheid die hoopt via goedkope vrijwilligers besparingen te kunnen doorvoeren moeten we teleurstellen. Integendeel, werken met jongeren vraagt een intensieve opvolging en ondersteuning door professionele werkers. Deze diensten moeten hiervoor over de nodige middelen en mogelijkheden beschikken. Wel is het inschakelen van jongeren goedkoop in verhouding met de bereikbaarheid zowel qua omvang als qua inhoud. Maar het vraagt een ernstige investering en een bewuste keuze van de diensten die met deze werkvorm starten.

Dit brengt ons bij de gevaren van het inschakelen van jongeren binnen preventie.

- In de eerste plaats moet duidelijk zijn dat een korte training jonge mensen niet vormt tot volwaardige vormingswerkers, of mini-hulpverleners. Eén van de grote valkuilen van de methodiek is dat men jongeren met deze illusie het werkveld instuurt. Peer-education maakt gebruik van de positieve invloeden die reeds aanwezig zijn tussen jongeren en wil deze positieve krachten versterken, ondersteunen en constructief gebruiken. Daarom moet men erover waken dat peer-educators worden ingeschakeld voor de juiste zaken. Zij zijn ervaringsdeskundige m.b.t. hun leefwereld als jongeren. Zij kennen en herkennen de vragen en noden van hun toehoorders. Zij zijn echter geen specialisten in gezondheidszorg, zij zijn geen juristen; van hen mag niet verwacht worden dat ze dit soort informatie in detail doceren aan hun leeftijdgenoten. Professionele werkers moeten opletten dat ze hun verantwoordelijkheden, waar zij trouwens een jarenlange opleiding voor gevolgd hebben, niet afschuiven op de jongeren die enkele dagen training krijgen. Bovendien kan het inschakelen van jongeren in preventiewerk niet beperkt blijven tot een kortstondige interventie. Het is belangrijk om binnen het opzetten van een peer-educationproject (ongeacht de setting en het doel) steeds de nodige ondersteuning en veilige terugvalbasis voor jonge medewerkers te voorzien.
- Ten tweede moet steeds goed bewaakt worden wiens belangen er worden gediend met het project. Wiens doel, wiens agenda wordt vooropgesteld? Tracht men door het betrekken van jongeren een maatschappelijk bepaalde boodschap aan de jongeren



op te leggen of volgt de interventie met jongeren de vragen en noden van de jongeren? De macht van volwassenen, de (financiële) druk van het beleid houden heel wat risico in om af te wijken van de visie en de vragen van de jongeren zelf. Dit geldt zeker over thema's waar de samenleving het moeilijk mee heeft.

- Tenslotte moeten de diensten die jongeren betrekken erover waken dat de doelgroep van de peer-educators in de eerste plaats "jongeren" blijven. Het is voor een organisatie verleidelijk om, eens jongeren participeren, ze voor alles en nog wat in te schakelen. Jonge medewerkers lopen het risico om het paradepaardje te worden van diensten of initiatieven die zichzelf een jong imago willen toekennen. Het staat zo goed voor een dienst als ze hun ideeën kunnen illustreren met uitspraken van het jonge doelpubliek. Wat er dan overblijft van 'echte' participatie of inbreng is nog de vraag.

## Preventie naar jongeren = preventie met jongeren

De peergroup vormt een belangrijk referentiekader voor jongeren. Offensieve basisgerichte preventie voor jongeren zonder de inbreng en visie van jongeren mist daarom een essentiële kans.

Maar kiezen voor participatie van jongeren betekent terrein prijsgeven van wat een dienst tot hiertoe zelf kon bepalen. We moeten daarbij wel beseffen dat "**jongeren de ruimte laten om preventief te werken**" niet vrijblijvend kan gebeuren. Zo werd het voor de JAC's in het werken met jeugdadviseurs duidelijk dat het eenrichtingsverkeer (enkel een aanbod naar jonge-

ren) niet houdbaar was. Jeugdadviseurs signaleren zaken, stellen het aanbod in vraag, nemen boodschappen niet zomaar voor waar. Zij vullen problemen anders in en zien andere prioriteiten. Zij stellen ook de werking van de dienst en van de hulpverlening in het geheel in vraag.

Jongeren de ruimte laten om activiteiten op te nemen betekent ook zaken in vraag durven stellen, structuren en vaste waarden laten wankelen, de werking van de dienst durven herbekijken. Preventiewerking met jongeren kan daarom geen op zich staand project zijn. Het moet gedragen worden door de hele dienst, de organisatie of ruimer het beleid; omdat het ook de werking van de dienst, de organisatie, het beleid zal beïnvloeden.

**Bie MELIS**

Projectmedewerkster In Petto  
Diksmuidelaan 50  
2600 BERCHEM  
Tel.: 03/366.15.20  
Fax: 03/366.11.58

## NOTEN

<sup>1</sup> Den Titel. Infoblad aan jongeren uitgegeven door de Nijlense Jeugdraad, Nijlen 1997, 1.

<sup>2</sup> CUVELIER, H., *Interpretatie van de bevraging bij de leerlingen over 'Het goed voelen op school'*, Werkstuk Maatschappelijk Werk, Hogeschool West-Vlaanderen HIEPSO, Kortrijk, 1997, 11 p.

<sup>3</sup> Een uitgebreide toelichting van dit project leest u in het artikel van Glaude Marleen, opgenomen in dit Welwijsnummer, p. 7.

<sup>4</sup> MEEUS, W., Ouders en leeftijdgenoten in het persoonlijk netwerk van jongeren, *Pedagogisch Tijdschrift*, 15, 1990, p. 25.

<sup>5</sup> Zie ook In Petto dossier: Het jongerenforum over drugs, Berchem, maart 1997, 44 p.



# VRIENDSCHAP ALS PREVENTIE

## Jongeren zijn de beste preventiewerkers

Onderzoek wijst uit dat jongeren met hun vragen en problemen in de eerste plaats bij leeftijdgenoten te rade gaan. Sedert enkele jaren spelen verschillende Jongeren Advies Centra (JAC's) hier op in. Zij geven een korte training en begeleiding aan jongeren, die de rol van "jeugdadviseur" vervullen. Deze jeugdadviseurs vormen een belangrijke schakel tussen de professionele jeugdwerkers en de jongeren. Zij zorgen er mee voor dat het preventie- en hulpverleningsaanbod van de JAC's voldoende aansluit bij de noden en de leefwereld van minderjarigen en jongvolwassenen.

De JAC's staan niet alleen in dit project. In Petto – Jeugddienst Informatie en Preventie – ondersteunt hen in het uitwerken van de methodiek. Sinds november 1997 kwam een verbreding van het project naar 'onderwijs' tot stand. In een driejarig pilootproject wordt geëxperimenteerd rond de samenwerking tussen JAC's en P.M.S.-centra en leerkrachten in het kader van jeugdadviseurs.

### Buffer tegen problemen

Vriendschappen spelen een belangrijke rol in de identiteitsontwikkeling van jongeren. Vooral in de adolescentie zijn vriendschappen soms erg intens. Vrienden kunnen zich aan elkaar spiegelen, normen en waarden ontwikkelen, sociale relaties uitproberen en samen nieuwe levensterreinen verkennen. Over onderwerpen als school, relaties en seks praten jongeren makkelijker met hun vrienden dan met volwassenen.

Ron Scholte, verbonden aan de Vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen, verricht onderzoek naar vriendschap onder adolescenten. Hij kwam erachter dat jongeren gemiddeld vier leeftijdgenoten als hun vriend of vriendin beschouwen. Zowel voor jongens als voor meisjes geldt dat een 'echte' vriend of vriendin een vertrouwensfiguur en gesprekspartner is, iemand die je steun en advies geeft en met wie je intensief en frequent omgaat. Voor jongeren die weinig steun ondervinden van hun ouders, vormen vriendschappen een goede buffer tegen problemen.<sup>1</sup>

### Enquête in het Koninklijk Atheneum te Kortrijk<sup>2</sup>

Uit een enquête van 1997 in het Koninklijk Atheneum van Kortrijk geeft 80% van de scholieren aan dat zij in eerste instantie met hun vragen en problemen bij medeleerlingen terecht kunnen. Als motivatie geven ze volgende argumenten:

- "Je medeleerlingen kunnen met hetzelfde probleem gezeten hebben en er dan ook een oplossing voor hebben. Je vrienden vertrouwd je ook meer."
- "Alleen mijn leeftijdgenoten begrijpen mijn problemen en dan nog maar een klein percentage van de leerlingen."
- "Iemand waar je ook met gewone problemen naar toe kunt (kleine probleempjes)."
- "Een vertrouwenspersoon. Iemand die je kent omdat je dan beter op je gemak bent."
- "Vrienden zijn makkelijk te bereiken en maken spontaan tijd vrij."

### Jeugdadviseurs

Het werken met jeugdadviseurs gaat uit van de positieve steun en hulp die reeds tussen jongeren leeft. Jeugdadviseurs zijn jongeren (tussen 15 en 19 jaar) die door een JAC worden opgeleid en gecoacht om in hun eigen omgeving (school, vrije tijd) andere jongeren te ondersteunen, te helpen en indien nodig bij de professionele hulpverlening te introduceren. Het uitgangspunt van de methodiek vormt de ervaring en het definiëren van de problemen door jongeren zelf.

"Jeugdadviseur zijn" is geen functie maar een informele "rol". De jeugdadviseur is in de eerste plaats een jongere onder jongeren. De jeugdadviseur is de "gewone vriend(in)" die begaan is met zijn/haar vrienden en attent is voor hun vragen en problemen.

### De opleiding

Jongeren worden meestal gerekruteerd in scholen, of ook in de vrijetijdssfeer (jeugdhuizen, jeugdbewegingen). Sommige JAC's spreken jongeren ook persoonlijk aan.

Tijdens een introductienamiddag wordt kennis gemaakt met elkaar, de JAC-medewerkers en het JAC. Er wordt gepolst naar de verwachtingen en de motivatie van de deelnemers. De bedoeling van deze kennismakingsnamiddag is niet om een selectie te gaan doorvoeren, maar wel om een beeld te geven van de opleiding en de methodiek van jeugdadviseurs.

De opleiding tot jeugdadviseur wordt vaak in een weekendformule gegeven. Volgende vormingsessies komen aan bod:



- Vorming rond de sociale kaart: op een speelse manier laten we jongeren kennismaken met hulpverleningsdiensten waarop zij een beroep kunnen doen. Velen ervaren het als een opluchting te weten dat "men toch probeert om jongeren te helpen".
- Vorming rond drugs, veilig vrijen: we laten jongeren nadenken over hun houding tegenover drugs, condoomgebruik. We willen de jeugdadviseurs niet volproppen met informatie, maar laten hen eerder weten waar zij informatie kunnen vinden.
- Vorming rond sociale vaardigheden: hier worden luister- en gesprekstechnieken geoefend, die bruikbaar kunnen zijn wanneer iemand te kennen geeft dat hij/zij hulp nodig heeft. Op die manier krijgen jongeren onder andere meer zelfvertrouwen om naar iemand toe te stappen en te vragen wat er scheelt. Een weekend biedt het grote voordeel dat er heel wat informele momenten ingebouwd zijn, zodat je als JAC-medewerker makkelijker een band kan ontwikkelen met de jeugdadviseurs. Na de opleiding houdt het JAC contact met de jeugdadviseurs. Zij komen regelmatig in groep samen. Daar wordt ingegaan op hun ervaringen en krijgen ze bijkomende informatie. Bovendien kunnen jeugdadviseurs met hun vragen steeds individueel terecht bij de medewerkers in het JAC.

## De beste preventiewerker?

Wanneer JAC's beroep doen op de inzet van "jeugdadviseurs", dan doen zij dit vanuit de overtuiging dat preventieve acties slechts kans op slagen hebben, wanneer zij zeer *nauw aansluiten bij de directe leefwereld en cultuur van jongeren*.

Tijdens de adolescentie neemt de peergroup een centrale positie in als plaats voor ondersteuning en als bron van beïnvloeding. Voor jongeren betekent dit dat zij naast hun ouders over een belangrijk referentiepunt beschikken. Jongeren worden niet langer alleen door hun ouders opgevoed, maar ook door leeftijdgenoten. Algemeen kunnen we stellen dat "bij vraagstukken die de toekomst van jongeren betreffen" (school, beroep) de invloed van ouders groter is dan die van peers en bij vragen met betrekking tot de jeugdperiode zelf (o.a. vrije tijd) de invloed van leeftijdgenoten groter is.<sup>3</sup>

Een tweede belangrijk voordeel van de methodiek "jeugdadviseurs" is dat de interactie kan plaatsvinden in "natuurlijke situaties": in het café, in het jeugdhuis, op straat, tijdens de pauze op school. Het is belangrijk voor elke *preventieboodschap* dat ze zo sterk mogelijk *verbonden is met de plaats waar het risicogedrag zich voordoet*.

## Rollen van jeugdadviseurs

Jeugdadviseurs kunnen op preventief vlak verschillende taken opnemen. Deze taken zijn geen bijkomende opdrachten, maar rollen die passen in hun spontane manier van doen:

- *Informeren*: jeugdadviseurs kunnen zich actief bezighouden met het informeren van leeftijdgenoten. Zij kunnen ingaan op waarde- en normendiscussies.

- *Feedback geven*: om informatie te kunnen geven moeten zaken bespreekbaar gemaakt worden. Aan jeugdadviseurs wordt bijgebracht hoe ze kunnen inspelen op problematische gedragingen die vaak worden doodgezwegen of weggelachen. De jeugdadviseur is iemand die niet onverschillig staat tegenover wat in de directe omgeving gebeurt maar feedback geeft naar zijn/haar leefomgeving.
- *Ondersteunen*: door zich betrokken op te stellen kunnen jeugdadviseurs voor jongeren-in-problemen een reële steun betekenen.
- *Verwijzen*: een jeugdadviseur wordt niet opgeleid tot een professionele hulpverlener. Hij/zij leert hierin zijn/haar grenzen aftasten en verwijst tijdig naar een professionele hulpverlening, in dit geval naar het JAC. Door deze verwijzing op de plaats waar het probleem zich stelt (de leefwereld van de jongeren) speelt de jeugdadviseur een grote rol in het verlagen van de drempel van de hulpverlening.
- *Spiegelen*: bovendien kunnen we stellen dat, wanneer een jeugdadviseur zich bewust is van een aantal vaardigheden en inzichten, hij/zij die in zijn/haar gedrag zal integreren. Deze spiegelende rol kan tot gevolg hebben dat jongeren uit de omgeving door dit gedrag beïnvloed worden.
- *Signaleren*: door het werken met jeugdadviseurs beoogt men ook een tweerichtingsverkeer. De signalen van jongeren naar organisaties, diensten en beleidsinstanties zijn belangrijk. De jeugdadviseurs hebben met andere woorden een betekenis voor de organisatie die hen 'uitstuurt'.

## Peer-supporter en schakelfiguur

Om de jeugdadviseurs te vormen en te ondersteunen in deze taken wordt in het project gewerkt met elementen uit twee methoden die in de praktijk sterk complementair zijn. Voor deze methodiek vormen ze een noodzakelijke combinatie:

- *Een vorm van peer-support*: "Jongeren die andere jongeren in eigen omgeving helpen", verwijst naar een methodiek die in Europa opgang maakt onder de termen "peer-support" en "peer-education". Via de opleiding worden jeugdadviseurs getraind om zelf andere jongeren te ondersteunen door hen informatie te geven, door naar hun verhaal te luisteren, door hen feedback te geven of door hen op een gerichte manier te verwijzen.
- *Een vorm van vindplaatsgericht werken*: naast het bieden van ondersteuning treden jeugdadviseurs ook op als 'schakelfiguur' naar de jeugdhulpverlening. Door deze drempelverlaging kan men vanuit een professioneel aanbod sneller preventief optreden. In de eerste plaats komen de jeugdadviseurs zelf in aanraking met het aanbod van het JAC. Het vertrouwen in en met de werking van het JAC kunnen zij doorgeven aan hun leeftijdgenoten. Zij kunnen dit doen door vrienden te informeren over de werking en het aanbod, door hen te motiveren om contact te nemen met het JAC of door hen te begeleiden naar het JAC.

De schakelende rol van jeugdadviseurs is maar mogelijk naar laagdrempelige welzijnsorganisaties, die



voor jongeren als dienst voldoende toegankelijk én herkenbaar zijn. De methodiek "jeugdadviseurs" die momenteel door de Jongeren Advies Centra verder wordt ontwikkeld, steunt dan ook op jarenlange ervaring en traditie van laagdrempelig onthaal en directe hulpverlening (zonder wachttijden, gemakkelijke bereikbaarheid, soepele openingsuren, anonimiteit, een ruim informatie-aanbod,...). De bereikbaarheid op de eerste lijn is zeer essentieel, niet alleen voor de verwijzingen die de jeugdadviseur naar het centrum doet, maar ook – en vooral – voor de geregelde contacten tussen de jeugdadviseurs en de medewerkers van het centrum.

Daarenboven vereist het werken met jeugdadviseurs ook een voortdurend "coachen" van de jongeren die in hun omgeving aan de slag gaan. Het werken met jeugdadviseurs is dus veel meer dan het organiseren van een cursus. Dit is slechts een start, permanente ondersteuning en begeleiding (coaching) staan centraal in dit model en moeten dus in het beleid van de organisatie geïntegreerd worden.

## In Petto

De Jongeren Advies Centra (JAC's) in Vlaanderen werken reeds verschillende jaren met de methodiek jeugdadviseurs. Tot op heden werden reeds een 600-tal jeugdadviseurs opgeleid. De JAC's staan in het ontwikkelen van de methodiek jeugdadviseurs gelukkig niet alleen. In Petto – de vroegere Federatie van Jongeren Informatie- en Advies Centra – ondersteunen hierbij. In het najaar zal er een draaiboek beschikbaar zijn rond het opzetten van het project jeugdadviseurs.

## Jeugdadviseurs binnen een school: een pilootproject

### Motivatie

In het concreet werken met jeugdadviseurs komt de school als actieterrein duidelijk naar voor:

- *De school als ontmoetingsplaats voor peers.* Studerende jongeren brengen samen met leeftijdgenoten het grootste deel van een dag door binnen de school. Enkel vanuit dit tijdsargument vormt de school reeds een belangrijke ontmoetingsplaats. Voor de jeugdadviseurs betekent dit dan ook een plaats waar heel wat contacten en aanknopingspunten aanwezig zijn.
- *De school als vindplaats voor jeugdadviseurs en voor peers met hulpvragen.* Hoewel de 'klas' niet direct een 'gekozen' peer-group is, ontstaat er toch vaak een vriendschapsband tussen (een aantal) klasgenoten, die veelal verder gezet wordt in de vrije tijd. Bovendien vinden we in de school ook jongeren die weinig of geen contacten hebben in hun vrije tijd omdat zij deze vaak alleen of in gezinsverband doorbrengen.

Deze jongeren vormen omwille van hun isolement een specifiek risico. Een jeugdadviseur kan alert reageren op de signalen van deze klasgenoten.

- *De school als oorzaak van problemen.* De school kan, door de grote impact die ze heeft op de leefwereld

van jongeren, bron van problemen zijn. Jeugdadviseurs kunnen een belangrijke rol opnemen in het zien, verwoorden en signaleren van deze problemen. Bovendien kunnen zij via een gepaste feedback ook inspelen op spanningen tussen medeleerlingen voor deze escaleren.

Jeugdadviseurs kunnen vanuit hun specifieke invalshoek een belangrijke bijdrage leveren aan een positief schoolklimaat.

Vanuit deze vaststellingen kwam een verbreding van het project tot stand naar de onderwijssector. In Petto experimenteert – aan de hand van een driejarig pilootproject – rond de mogelijkheden om leerkrachten en P.M.S.-centra te betrekken in de opleiding en onderzoekt welke effecten een samenwerking met "onderwijs" teweeg kan brengen in een school. Het Pilootproject wordt uitgewerkt vanuit het Jongeren Advies Centrum van Kortrijk.

## Samenwerking met Gemeenschaps P.M.S. Kortrijk

Een eerste samenwerking kwam tot stand met het Gemeenschaps P.M.S. van Kortrijk. Omwille van praktische haalbaarheid (bij het aangaan van de samenwerking was het tweede trimester bijna voorbij) werd er geopteerd om jeugdadviseurs te rekruteren uit slechts één school. De directie van het Koninklijk Atheneum was bereid om het project jeugdadviseurs in haar school te laten doorgaan.

In een eerste fase werden de leerkrachten geïnformeerd over het project. Dit gebeurde aan de hand van een vrijwillige informatieve vergadering en een tekst. In deze fase van het project werd niet te veel energie gestoken. Naast het aannemen van een adequate houding, zijn er naar leerkrachten toe geen specifieke verwachtingen vooropgesteld.

Een volgende – heel belangrijke – stap was de rekrutering van jeugdadviseurs. Het project werd voorgesteld in alle klassen van het 3de, het 4de en het 5de jaar. Het was een bewuste keuze om naar die klassen toe te rekruteren. We vonden het niet zinvol om te rekruteren bij de 6de jaars omdat zij volgend schooljaar de overstap maken naar het hoger onderwijs. De voorstelling in de klassen gebeurde door JAC- en P.M.S.-medewerkers, de inschrijvingen werden gecentraliseerd in het JAC.

In een mum van tijd hadden we een enthousiast groepje jongeren bijeen. Om de verwachtingen van deze jongeren na te gaan, om een beeld te schetsen van wat een jeugdadviseur is en om praktische afspraken te maken werd een kennismakingsnamiddag georganiseerd. Hierop waren zowel de JAC- als P.M.S.-medewerkers – en uiteraard de "kandidaat" jeugdadviseurs zelf – aanwezig.

De belangrijkste basis, zeg maar fundamenten, wordt gelegd tijdens het opleidingsweekend. Hier kregen de jeugdadviseurs een minimum aan informatie mee rond thema's die bij hen leven: veilig vrijen, drugs, enz. Er wordt geoefend rond sociale vaardigheden en het aanbod van jongerenhulpverenigingen wordt verduidelijkt. Er wordt dieper ingegaan op de rol van een jeugdadviseur en het belangrijkste van allemaal: hier wordt een band geschapen tussen de jeugdadviseurs en de



JAC/P.M.S.-medewerkers. Door de opleiding in een weekendformule op te vatten, zitten er veel informele momenten ingebakken waarop je de jeugdadviseurs vrij vlot leert kennen en weet te waarderen. Voor de jeugdadviseurs zelf krijgt de professionele hulpverlening meer een gezicht. Ze hoeven niet meer te denken en te spreken over het JAC of het P.M.S., maar over Marleen, Nancy, enz...

Na het weekend worden geregeld "follow-ups" georganiseerd. Tijdens deze terugkomdagen kunnen jeugdadviseurs ervaringen uitwisselen, ondersteuning vinden en de band met het JAC en het P.M.S. behouden. Daarnaast kunnen de jeugdadviseurs ook ten alle tijde individueel terecht in het JAC en het P.M.S.

Welke invloed deze jeugdadviseurs hebben in het Koninklijk Atheneum? Het is nog te vroeg om resultaten van een grondige evaluatie te schetsen, de opleiding is immers nog maar net achter de rug. Het volgende is wel al duidelijk: de jeugdadviseurs geven heel wat signalen over wat er op hun school anders zou kunnen. Nu nog afwachten of er met deze signalen ook iets gebeurt.

**Marleen GLAUDE**  
JAC-Kortrijk

#### **Verdere inlichtingen kunt U krijgen bij:**

##### **In Petto – Jeugddienst Informatie en Preventie:**

Bie Melis en Johan Bertels  
Diksmuidelaan 50, 2600 Berchem  
tel.: 03/366.15.20  
fax: 03/366.11.58  
e-mail: mailbox@inpetto-jeugddienst.be

##### **Jongeren Advies Centrum (JAC) Kortrijk:**

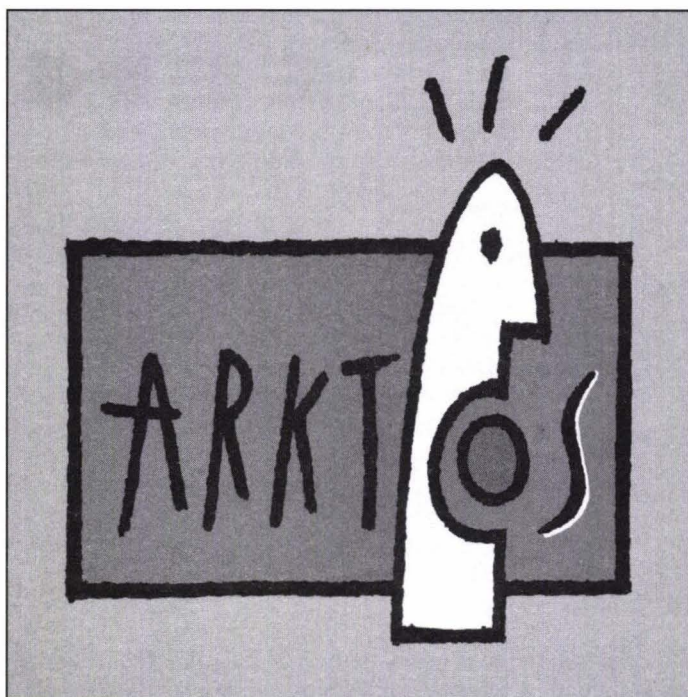
Marleen Glaude  
Wandelingenstraat 31, 8500 Kortrijk  
tel.: 056/21.04.42  
fax: 056/22.91.06  
e-mail: welzijnsbrug.jac@steunpunt.be

#### **NOTEN**

<sup>1</sup> VAN LIESHOUT, M., Van je vrienden moet je het hebben, *Tijdschrift* 0/25, maart 1997.

<sup>2</sup> CUVELIER, H., "Zich goed voelen in school", Enquête in het Koninklijk Atheneum Kortrijk, 1997.

<sup>3</sup> MEEUS, W., Ouders en leeftijdgenoten in het persoonlijke netwerk van jongeren, *Pedagogisch Tijdschrift*, 15, 1990.





# VIJF JAAR "HET TREFFEN": EEN CENTRUM VOOR DEELTIJDSE VORMING

In september 1993 werd te Leuven het Centrum voor Deeltijdse Vorming "Het Treffen" opgericht. Initiatiefnemer van het project is Arktos Vlaams-Brabant. Arktos toetst de ervaringen van vijf werkjaren aan de uitgangspunten die werden vooropgesteld.

## ARKTOS

Arktos is een professionele vormingsorganisatie voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. De organisatie is actief in vijf regionale vormingscentra in Vlaanderen. In elk van deze centra staat een team van vormingswerkers klaar voor de uitbouw van de werking. Een coördinatie dienst staat in voor de algemene coördinatie.

Arktos bouwt ook samen met Centra Deeltijds Onderwijs (CDO's) en in het eigen CDV (Centrum Deeltijdse Vorming) actief mee aan een kwaliteitsvol vormingsaanbod binnen de leerplicht van de jongeren. Bij de oprichting van het Deeltijds Onderwijs was het immers één van de opties om het vormingswerk te betrekken bij het systeem omdat men vond dat het vormingswerk een zinvolle inbreng kon doen inzake methodieken.

Arktos Vlaams-Brabant begeleidt zo twee groepen voor Algemene Sociale en Persoonlijke Vorming (ASPV) binnen het Deeltijds Onderwijs van het Damiaaninstituut te Aarschot. In '93 heeft Arktos tevens een eigen *Centrum voor Deeltijdse Vorming* (CDV) opgericht te Leuven: 'Het Treffen'. Met dit kleinschalig centrum richt Arktos zich tot jongeren van en rond Leuven die in het klassieke onderwijs niet meer terecht kunnen. Arktos voorziet er zowel de beroepsopleiding als de algemene vorming. De opleiding kadert binnen de wet op de deeltijdse leerplicht. Met een ervaringsgerichte aanpak wil Het Treffen deze jongeren toch nog boeien voor opleiding en vorming. In het eerste werkjaar was er slechts één opleiding: mototechnieken. Vanaf september '94 werd er uitgebreid met een tweede beroepsopleiding: decoratietechnieken.

Bij het opstarten van 'Het Treffen' werd vertrokken van een aantal duidelijke krachtlijnen (deze worden in het vet afgedrukt). We verduidelijken die uitgangspunten en koppelen deze aan een aantal opvallende vaststellingen.

### 1. Een Centrum voor Deeltijdse Vorming

**Met 'Het Treffen' wil Arktos jongeren tussen 15 en 18 jaar een erkende opleiding aanbieden die voldoet aan de deeltijdse leerplicht.**

**Het Treffen wil tegemoet komen aan de groep jongeren die in het klassieke schoolstelsel niet kan aarden.**

De Centra voor Deeltijdse Vorming worden gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap, departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, Afdeling Jeugdwerk.

De erkenning van deze centra gebeurt door een gemengde (onderwijs/cultuur) erkenningscommissie.

De keuze om te werken binnen de leerplicht werd gemaakt vanuit het vermoeden dat een groep jongeren niet meer kan voldoen aan de leerplicht omdat er voor hen geen onderwijsinstellingen meer zijn waar ze terecht kunnen. Een vermoeden dat door recent onderzoek (en door o.a. het project 'uit de schoolse boot') wordt bevestigd.

We hadden bij aanvang van ons project dan ook niet gerekend op de vijandige houding en de behoorlijke portie scepticisme die we vanuit een aantal bestaande onderwijsinstellingen kregen. Ondertussen verwijzen wel een heel aantal scholen hun uitvallers door naar ons centrum.

Toch beschouwen wij ons centrum niet als de onderste sport van de onderwijsladder. We zien ons liever naast die ladder staan.

Wij zijn geen centrum met minder kwaliteit of lage normen. Wij willen een alternatief bieden voor jongeren die door het selecterende schoolklimaat zijn uitgevraagd.

Nogal wat scholen zijn immers door omstandigheden, traditie of eigen beleidskeuzen geëvolueerd naar een 'selecterende' school. Leerlingen die in dergelijke scholen niet kunnen aarden, reageren vaak met signalen van ontevredenheid zoals onaangepast gedrag, spijbelen, overzitten of schoolwisseling. Wanneer op dat ogenblik niet wordt ingegaan op de dieperliggende vraag, komen die jongeren terecht in een negatieve spiraal. Een direct gevolg van dit mechanisme is een dreigende kloof tussen de selecterende scholen die (door hun opstelling) aan de oorsprong liggen van het afhakingsproces van sommige leerlingen en anderzijds de 'opvangende' scholen. Dergelijke opvangende scholen dreigen daarbij slachtoffer te worden van hun eigen politiek. Ze krijgen de naam probleemscholen te zijn met een hoge concentratie aan moeilijke leerlingen. Wanneer ook zij met een jongere niet meer verder kunnen, wordt er uit noodzaak doorgeschoven naar een andere opvangende school.

Zo ontstaat er voor een aantal leerlingen een carrousel tussen CDO, CMO, BUSO, BSO en CDV waarbij de opleidingsvorm of studierichting op dat moment volledig ongeschikt wordt aan het vinden van schools onderdak.

In ons centrum vertrekken we vanuit deze realiteit en niet vanuit de veronderstelling dat jongeren voor deeltijds leren kiezen omwille van de opleiding of omdat ze willen werken. Voor een 24-tal jongeren per schooljaar zetten wij leerrecht tegenover leerplicht.



Het enige gemeenschappelijke kenmerk van onze jongeren is dat ze allemaal te kampen hebben met een turbulente schoolloopbaan: velen onder hen kunnen de laatste drie schooljaren niet meer reconstrueren door de vele schorsingen, niveaudalingen en schoolwisselingen. Vaak gaat het over jongeren uit de Bijzondere Jeugdbijstand. De intellectuele mogelijkheden van onze jongeren zijn zeer uiteenlopend.

## 2. Kleinschaligheid

**'Het Treffen' is een kleinschalig centrum waar iedereen kent. We werken met groepen van ongeveer 8 jongeren. Dit lijkt ons noodzakelijk om met ons doelpubliek op een pedagogisch verantwoorde manier te kunnen werken.**

We hebben een capaciteit van ongeveer 24 jongeren (3 groepen van 8 jongeren).

Sedert de oprichting van 'Het Treffen' hebben we ieder werkjaar jongeren moeten weigeren wegens plaatsgebrek. Een eerste instroom van jongeren vindt vooral plaats in de maanden september, oktober en november. Daarna komt er nog een golf vanaf 2 februari; niet toevallig de dag na de tellingsdatum voor de subsidies. Het afgelopen schooljaar hebben we 29 jongeren ingeschreven (omwille van de telkens dwingende vraag). Vanaf dan hebben we een wachtlijst moeten aanleggen.

Toch wil 'Het Treffen' in de toekomst vooral groeien in kwaliteit en minder in kwantiteit. Het is onze ambitie om de keuzemogelijkheden van de opleidingen nog uit te breiden met één extra opleiding waarbij we een poging willen doen om meer meisjes te bereiken omdat zij in ons centrum nog ondervertegenwoordigd zijn.

## 3. Huiselijkheid

**In 'Het Treffen' is er aandacht voor huiselijkheid. Een goede relatie tussen de begeleiders onderling en tussen de begeleiders en de jongeren is voor ons een basisvoorwaarde om goed te kunnen werken.**

We kiezen bewust voor een sfeer die niet doet denken aan "school". Dit vertaalt zich in de infrastructuur, maar ook in de omgangsvormen.

### Infrastructuur

'Het Treffen' is momenteel gehuisvest in een bouwvalige en rommelige infrastructuur. Bij het betreden van het pand ondergingen ouders en jongeren vaak een golf van wantrouwen en verbijstering. We stelden echter vast dat wij ons zelf vaak meer zorgen maakten over onze slechte infrastructuur dan de ouders of de jongeren. De jongeren vinden het tof dat het gebouw niet op een school lijkt en dat zij zelf mee voor de aankleding kunnen instaan.

De ouders zijn (in tegenstelling tot wat soms wordt beweerd) veel meer bezorgd over de problematiek van hun kind dan wel over een scheef rolluik of de kleur van de muren. Toch blijft het belangrijk de jongeren een gezellige en veilige infrastructuur te kunnen aanbieden. Volgend werkjaar verbouwen we daarom een oude snoep-fabriek. De verhuis van ons centrum is gepland voor begin '99.

## Omgangsvormen

Zowel van instellingen, ouders en jongeren kregen we een positieve respons op wat één van de ouders beschrijft als: een eerlijke no-nonsense houding.

We proberen jongeren en ouders aan te spreken op hun gezond verstand. Wij rekenen op wederzijds respect. Wij werken immers met mensen die op een punt gekomen zijn waar een zekere immuniteit is opgetreden tegen sancties.

Ons reglement is dan ook zeer kort (1 bladzijde) en duidelijk geformuleerd.

We hebben wel een uitgebreide handleiding voor de begeleiders van het centrum. In deze handleiding staat de visie op het centrum en een gemeenschappelijk handlingsplan voor de begeleiders.

Een goede relatie tussen begeleider en jongere heeft een positieve invloed op de leeransen en kan spijbelgedrag reduceren zo blijkt uit onderzoek.

We probeerden van bij de start om in deze relatie de jongere niet te reduceren tot 'leerling'. Bedoeling is immers rekening te houden met de ganse persoon en zijn leefwereld.

Deze niet-schoolse omgangsvorm is echter niet evident. Zo merken we dat jongeren zich meer open opstellen naarmate het schooljaar vordert en dat ze ons ook al eens meer buiten de schooluren komen opzoeken. We stelden echter vast dat in deze "vlotte" relatie onze gezagspositie op een bepaald moment terrein verliest. Na een tijdje herstelt deze "gezagsinzinking" zich echter weer en krijg je een nieuw soort, meer onderbouwde autoriteit.

We willen in dit verband ook even wijzen op de relatie met de ouders.

We kunnen bij onze oudercontacten telkens van een behoorlijke opkomst spreken. Op zo'n contactavond bespreken we het rapport met de ouders of begeleiders en de jongeren. Het rapport geeft een beeld van waar we mee bezig geweest zijn in het afgelopen trimester. Het beschrijft ook meer de evolutie in attitudes van de jongeren, dan schoolse kennis. Daarnaast is er meestal ook één of andere voorstelling van een project van de jongeren.

We proberen ook in de loop van het jaar regelmatig contact te houden met het thuisfront van de jongeren. Ouders blijken steeds begaan te zijn met de schoolloopbaan van hun kind. Ze geven wel regelmatig aan dat ze niet meer weten hoe ze de problemen moeten aanpakken of dat ze geen vat meer hebben op hun kind.

## 4. Actieve vorming

**Met een ervaringsgerichte aanpak willen we jongeren boeien voor vorming.**

**De centrale methodiek is "actieve vorming".**

**Er wordt projectmatig gewerkt met een doorgedreven integratie van algemene vorming en beroepsopleiding.**

Een belangrijk uitgangspunt van 'Het Treffen' is dat we werken met actieve vorming. Wat wij hieronder verstaan is best te verduidelijken met het volgende spreekwoord:

"Wat ik hoor, vergeet ik,

Wat ik zie, onthoud ik,

Wat ik doe, weet ik..."



Wanneer we het meer gaan zoeken in de sfeer van motoren ('Het Treffen' is tenslotte gestart met een opleiding mototechniek), komen we onvermijdelijk bij het cultboek 'Zen en de kunst van het motoronderhoud' van Robert M. Pirsig. In dit boek gaat de auteur op zoek naar de waarden van het experimenteel leren.

Experimenteel leren is ruimer dan traditionele beroepsopleidingsprogramma's. Er is immers een andere benadering van middel en doel en van proces en product. Terwijl traditionele beroepsprogramma's "het herstellen van een motor" zien als doel, eindpunt of zin van de activiteit, zien wij in ons model de motor slechts als één van de vele middelen voor de leerling om inzichten te verwerven in zichzelf. We willen 'leren' benaderen als iets intrinsiek van de leerling zelf en niet iets dat werd opgelegd door uitwendige bronnen. Onze eigenlijke doelen gaan dus verder dan de traditionele doelen om een technische vaardigheid te leren. Of, zoals Pirsig het zegt: "De werkelijke cyclus waaraan je werkt is de cyclus van jezelf. De machine die blijkt 'daarbuiten' te zijn en de persoon die blijkt 'hierbinnen' te zitten, zijn geen twee verschillende dingen.

Maatschappelijk achtergestelde jongeren hebben het vaak moeilijk met onze praatcultuur. Nochtans is klassiek onderwijs en thematische vorming vaak erg verbaal. Er zit telkens een deel informatie en een deel vaardigheden in vervat. Bovendien zit er meestal ook een soort verborgen moraal achter; een bepaalde visie, die men wil meegeven aan de jongeren.

Het niet voldoende scheiden van vaardigheden en kennis enerzijds en de waarden die daar tegenover kunnen staan anderzijds, maakt precies het gevaar uit van dit soort leren. Vaak proberen we zo waarden op te leggen en vergeten we dat begeleiders ook lerenden kunnen zijn.

Door directe ervaringen in de vorming centraal te stellen, kan het antwoord op de vraag wie leert van wie, erg verschillend zijn naargelang de activiteit. Zo zijn vormingswerkers niet altijd de mensen die goed zijn in klimmen of muziek. Ze zijn ook niet altijd de mensen met het minste angst of de beste volhouders.

*Actieve vorming* vertrekt van een bepaalde activiteit die een uitdaging vormt om bepaalde vaardigheden te ontplooiën. De activiteit zelf staat niet centraal, maar is een middel dat vormingskansen biedt.

Om de 'actieve vorming' die we in Het Treffen willen hanteren tot zijn recht te laten komen is het belangrijk te stellen dat men de werkvorm niet mag vernauwen tot de vakkennis van een praktijkopleiding of tot een sessie outdoor-opvoeding; op avontuur in de natuur gebaseerde opvoeding...

Het gaat eerder om alle werkvormen waarbij de jongeren actief betrokken zijn bij hun leerproces en niet enkel een passieve ontvanger zijn van de kennis van de leraar.

In 'Het Treffen' wordt deze methodiek zowel in de beroepsopleiding als in de algemene vorming gebruikt. Regelmatig zijn er trouwens projecten waarbij beroepsopleiding en algemene vorming naadloos in mekaar overvloeien. We spreken van een geïntegreerde aanpak. De opleidingen van Het Treffen worden zo gekozen en uitgebouwd dat ze inspelen op de leefwereld en interesse van de jongeren. Er wordt gewerkt aan vaardigheden die in het dagelijks leven nuttig zijn (Dit geldt zowel voor A.S.P.V. als B.V.).

Het concept van actieve vorming is zeker zinvol voor onze jongeren. Toch is het zo dat zij wat aanpassingstijd nodig hebben om hierin mee te gaan. In het begin verwachten zij immers nog een totaal andere (meer schoolse) manier van werken.

Bovendien hebben deze jongeren enorm veel structuur nodig zodat het streven naar een meer volwassen en participerende houding een zaak is van lange duur. Wanneer jongeren pas toekomen op 'Het Treffen' proberen ze vaak een klassiek en repressief begeleidersgedrag uit te lokken. Het is slechts na een poosje dat er enig vertrouwen groeit in de begeleiders en daarmee ook in de voor hen nieuwe werkwijze. Zo merken we duidelijk een verschil op dat vlak tussen jongeren die later in het schooljaar zijn toegekomen en jongeren die reeds een tijd in het centrum doorbrachten.

We hebben deze "cultuurschok" in het begin wel onderschat. Daarom zijn we het afgelopen schooljaar gestart met een gemeenschappelijke introductieperiode. Daarbij proberen we om het centrum uitgebreid voor te stellen en onze verwachtingen en de verwachtingen van de jongeren op mekaar af te stemmen.

## 5. Tewerkstelling

Het systeem van deeltijds leren/deeltijds werken is opgericht als een vernieuwend en samenhangend concept. Het zou dus eigenlijk veel meer moeten zijn dan een ingekorte vorm van voltijds onderwijs. Het verschil zou zich moeten situeren op het vlak van aanpak en methodiek. Bovendien gaat het systeem uit van een zinvolle band tussen leren en werken.

Tewerkstelling is op zijn zachtst gezegd een "hot item" binnen een deeltijds leren/deeltijds werken.

Uit een recente peiling blijkt dat ongeveer 50% van de jongeren uit het systeem geen werk hebben. Een aantal scholen doet het hier opmerkelijk beter; 'Het Treffen' scoort hier nog een stuk lager. We vermoeden dat deze scores verband houden met het selecterende karakter van bepaalde centra, met de streek en met de inzet die een centrum toont voor tewerkstelling.

**Voor het luik tewerkstelling zien wij, rekening houdend met ons doelpubliek, drie mogelijkheden:**

- 1. deelname aan een opleidingsproject (vb. Youthstart);**
- 2. tewerkstelling in een brugproject (vb. Projectencentrum of Velo);**
- 3. tewerkstelling in het regulier circuit of thuiswerk.**

Het ideale traject begint bij fase 1 en eindigt bij fase 3.

De tewerkstelling in het reguliere circuit in combinatie met de opleiding lukt echter slechts bij een beperkt aantal van onze jongeren.

Reden hiervoor is wellicht dat we (nog) te weinig contacten hebben met mogelijke arbeidsplaatsen op de reguliere arbeidsmarkt. Enerzijds kunnen we niet naast de bestaande werkloosheidscijfers kijken, anderzijds is het ook zo dat ons imago van 'centrum met probleemjongeren' ons zeker parten speelt bij dergelijke contacten. Vaak zijn onze jongeren ook nog niet toe aan deelname aan het gestructureerde arbeidsleven. Ze missen in vele gevallen nog een aantal vaardigheden en attitudes om een tewerkstelling vol te houden. E.S.F.-brugprojecten bieden voor deze jongeren een goede tussenoplossing.



Gedurende 9 maanden krijgen de jongeren een leerwerksituatie aangeboden waarmee ze 20 u. per week aan de slag zijn. Ze krijgen hiervoor een vergoeding van ruim 9000 fr. per maand. Toch merken we ook hier dat er veel begeleiding nodig is en dat jongeren soms voortijdig afhaken.

Voor een aantal jongeren is 'Het Treffen' een soort 'time-out'. Zij willen even tot zichzelf komen, in het reine komen met hun problemen en zien welke richting het nu verder moet. Werk is voor deze jongeren iets voor als ze hun weg gevonden hebben.

Wij vinden het hoe dan ook belangrijk om een zinvolle invulling te geven aan de drie dagen die overblijven naast de opleiding. Vandaar dat we in fase 1 kiezen voor een opleiding waarin attitudetraining centraal staat. In deze fase gaan we met de jongeren eerder op zoek naar hen-zelf dan naar een job.

## 6. Persoonlijke jongerenbegeleiding

**Jongeren hebben soms problemen te verwerken die voor hen op dit moment belangrijker zijn dan hun schoolloopbaan. Deze problemen kunnen dan ook niet uit de weg worden gegaan, maar er wordt rekening mee gehouden en er wordt gezocht naar oplossingen. Persoonlijke jongerenbegeleiding gebeurt i.s.m. het PMS.**

Haast al onze jongeren kwamen al eerder in contact met hulpverleners. Niet zelden is er een verzadiging opgetreden en staan deze jongeren niet meer open voor nog meer hulpverleners. De hechte band tussen jongeren en begeleiding in 'Het Treffen' moet het mogelijk maken voor de jongeren om zich tot een begeleider te wenden bij problemen. Deze weg lijkt ons veel natuurlijker en adequater dan een hulpverlener die in een bureau zit te wachten op een hulpvraag. Bovendien manifesteert een hulpvraag zich vaak door bepaalde gedragingen en/of conflicten.

Het PMS wordt in ons centrum ingeschakeld wanneer de problematiek het terrein of de mogelijkheden van de begeleider overstijgt of wanneer de jongere dit wenst. De PMS-medewerker neemt de vraag dan verder op en/of verwijst zo nodig door.

Het PMS werkt ook mee aan de uitbouw van het centrum door te waken over de krachtlijnen en door de positie van kritisch waarnemer.

## 7. 'Het Treffen' is een project van Arktos Vlaams-Brabant en maakt deel uit van een netwerk.

Op de studiedag van 26 mei rond de "Wisselwerking tussen bijzondere jeugdbijstand en onderwijs" gaf Nicole Vettenburg een viertal knelpunten aan die een vlotte samenwerking tussen onderwijs en de welzijnssector in de weg staan. De positionering van 'Het Treffen' op het raakvlak tussen vormingswerk en onderwijs plaatst het centrum op dit terrein in een bevoorrechte positie.

We overlopen even deze knelpunten.

1. gebrek aan kennis van de welzijnssector
2. gebrek aan bereidheid tot samenwerking

Door de plaats van Arktos op de sociale kaart, de samenwerking met instellingen in de projectwerking en door de positionering van 'Het Treffen' op de wip tussen vorming en onderwijs, heeft de begeleiding een goed inzicht in de welzijnssector en in de Bijzondere Jeugdbijstand. Het centrum maakt op deze manier deel uit van een netwerk dat kansen biedt tot samenwerking op diverse terreinen. Zo loopt er op dit moment een project in De Wissel waarbij de meisjes naast hun opleiding in 'Het Treffen' een intensief programma doorlopen dat werd opgezet in samenwerking met Arktos.

De begeleiders van 'Het Treffen' hebben een bedienstatuut, wat maakt dat zij ook inzetbaar zijn tijdens schoolvakanties en buiten de specifieke schooluren.

### 3. gebrek aan openheid tot verandering

### 4. gebrek aan communicatie

Veranderingen brengen voor grote scholen vaak enorme praktische problemen met zich mee. Onze kleinschaligheid laat een grotere flexibiliteit toe om in te spelen op specifieke noden van onze partners. Deze partners (o.a. een aantal instellingen voor bijzondere jeugdzorg) maken overigens deel uit van onze stuurgroep zodat zij mee de koers van het centrum kunnen bepalen.

De positie van het kleine vormingscentrum in de schaduw van de grote scholen, maakt 'Het Treffen' echter ook kwetsbaar. We werken met beperkte middelen en kunnen niet terugvallen op een sterke bovenbouw. Bovendien is niet iedereen gelukkig met de participatie van het vormingswerk aan dit onderwijsvraagstuk.

## Leer-stof

'Het Treffen' heeft de intentie om op zoek te gaan naar een andere benadering van jongeren die uit de schoolse boot zijn gevallen. Het is een moeilijke zoektocht waarbij successen en mislukkingen mekaar opvolgen. Het is ook een zoektocht waarbij men niet anders kan dan tradities op de helling te zetten en onbetreden paden te bewandelen. Hierdoor heeft het centrum veel medestanders gekregen en evenveel tegenstanders. We hadden nooit gedacht dat zo'n kleinschalig initiatief zoveel stof zou doen opwaaien.

Gelukkig kon Arktos ook op medewerking rekenen van bestaande scholen die de openheid aan de dag leggen om samen te zoeken naar nieuwe werkvormen. We doen hier op de CDO's waar we mee instaan voor de algemene vorming. Het gaat hier echter ook om 'ontvangende' scholen.

Om het ganse schoolwatersysteem aan te pakken moeten we stroomopwaarts en verticaal omhoog.

Het kan best een interessante discussie zijn wie dit vraagstuk uiteindelijk moet oplossen.

Onze jongeren kunnen er in ieder geval niet op wachten.

**Dirk DE RIJDT**  
Coördinator Arktos Vlaams-Brabant  
Mathildegang, 2  
3000 LEUVEN  
Tel.: 016/23.80.07



# NAAR EEN HERSTELRECHTELIJK JEUGDSANCTIERECHT

Dit artikel is een samenvatting van het voorstel dat we in opdracht van de toenmalige Minister van Justitie S. De Clerck geschreven hebben, getiteld 'Op zoek naar een herstelrechtelijk jeugdsanctierecht in België. Een denkoefening.'<sup>1</sup> De kernidee van het voorstel is dat een gerechtelijke reactie op (jeugd)delinquent gedrag het herstel of de compensatie van de aangerichte schade moet mogelijk maken of bevorderen.

## Huidige reactie op jeugddelinquentie

### Beschermingsmodel

Op dit moment wordt er vanuit een *beschermingsmodel* gereageerd op jongeren die delicten plegen. Dit beschermingsmodel beoogt in te spelen op de sociaal-psychologische behoeften van de jonge delinquent. Het delict zelf is onbelangrijk, hoogstens een aanleiding tot de tussenkomst. In het jeugdbeschermingsmodel vertrekt men van de idee dat delinquent gedrag een symptoom is van een misgelopen ontwikkeling omwille van sociale, psychologische of medische oorzaken. Meer en meer groeit evenwel de overtuiging dat slechts een gedeelte van de jeugddelinquentie echt te wijten is aan sociale, psychologische of medische problemen. Het zijn voornamelijk de darknumber-onderzoeken die dit aantonen. In darknumber-onderzoek (ook self-reportonderzoek genoemd) worden jongeren anoniem bevraagd over mogelijke strafbare feiten die ze in een voorafgaande periode gepleegd hebben. Uit deze onderzoeken blijkt dat tussen de 70 en de 90% van de jongeren wel eens een normovertreding begaan en dat dus de gerechtelijke geregistreerde jeugddelinquentie slechts een (klein) gedeelte vormt van de werkelijk gepleegde jeugddelinquentie. Een delict plegen is dus vaak een normaal onderdeel van de adolescentiefase en stopt doorgaans rond de 18 jaar, ook als er geen gerechtelijke reactie is geweest. Dit betekent dat de basisidee waarop de hele jeugdbescherming is gestoeld, achterhaald is. Bovendien kunnen diverse rechten niet gewaarborgd worden, zoals bijvoorbeeld het *proportionaliteitsbeginsel*. Dit beginsel stelt dat de zwaarte van de straf of maatregel in verhouding moet staan tot de ernst van het gepleegde misdrijf. Aangezien in een beschermingsmodel de persoon van de dader centraal staat, en de band tussen misdrijf en sanctie wordt verlaten, kan het proportionaliteitsbeginsel niet gerespecteerd worden. Een ander gevolg van dit dadergerichte model is dat slachtoffers in de kou blijven staan. Een derde voorname kritiek is dat dit opvoedingsmodel niet meer beantwoordt aan het gewijzigde kindbeeld. Het kind/de jongere wordt meer en meer beschouwd als een volwaardige drager van (mensen)rechten en zelfs als handelingsbekwaam. Ook heel wat recente jeugdbeschermingspraktijken, zoals bijvoorbeeld de toepassing van de gemeenschapsdienst, laten deze evolutie zien. Zij vertrekken eerder van mondigheid, bekwaamheid en verantwoordelijkheid van de jongeren.

Kortom, er is dringend nood aan een ander rechtsmodel dat tegemoet komt aan de diverse hierboven geformuleerde kritieken.

### Terugkeer naar het strafrecht

Vanuit de ontevredenheid over het beschermingsmodel gaan er stemmen op om ook de minderjarige delinquenten te onderwerpen aan het strafrechtmodel van de meerderjarigen. Dit kunnen wij echter niet aanvaarden aangezien in het klassieke strafrecht de *retributie* voorop staat. Door het bewust toevoegen van leed tracht men het verstoorde evenwicht in de rechtsorde te herstellen. Dit gerechtelijk model biedt duidelijke normen en regels, maar kenmerkt zich door diverse negatieve neveneffecten, waarbij de bedreiging voor de sociale toekomst van de delinquent de voornaamste is. Bovendien worden ook in dit model de slachtoffers verwaarloosd.

### Uitweg uit de impasse: herstelrecht

De laatste jaren is een groeiende belangstelling ontstaan voor een derde weg, die een uitweg kan bieden uit de beschermings/bestrafingsimpasse, nl. het *herstelrecht* ("restorative justice").

De basisoptie van het herstelrechtelijk jeugdsanctierecht is herstel of compensatie van de schade mogelijk maken of bevorderen. Het primaire interventiedoel is dus niet langer de daad te bestraffen (strafrecht) of de dader te heropvoeden of te behandelen (beschermingsrecht). Immers, het delict wordt niet langer beschouwd als een overtreding van een abstract moreel juridische orde (strafrecht) of als een signaal van bepaalde problemen (beschermingsrecht), maar wel als een daad die materiële, psychische en/of sociale schade heeft veroorzaakt aan slachtoffer en/of gemeenschap.

Het herstelrecht plaatst dus de schade, veroorzaakt door een delict, voorop. Wanneer een delict heeft plaatsgevonden, is de eerste conclusie dat de maatschappij er niet in geslaagd is om concrete 'onschuldige burgers' te beveiligen tegen aanslagen op hun bezit of fysieke integriteit en om in haar samenleving de orde en rust te bewaren. Dit impliceert dat wanneer een delict plaatsgrijpt, de eerste vragen moeten zijn: (1) wie is het slachtoffer? (2) wat is de schade? (3) hoe kan deze hersteld worden? Het vatten van de dader en de oplegging van de sancties moeten daaraan ondergeschikt zijn. Ook als er geen gevatte dader is, moet de maatschappij de slachtoffers van delicten ondersteunen en tot het herstel bijdragen, bijvoorbeeld door



de oprichting van een slachtofferfonds of door een uitbreiding van het gebruik van het bestaande fonds voor slachtoffers van opzettelijke geweldsmisdrijven. Wordt de dader toch gevat, dan wordt hij – vanaf de leeftijd van 12 jaar – verantwoordelijk geacht en moet de sanctie er in de eerste plaats op gericht zijn een bijdrage tot het herstel te leveren.

Dit herstel kan zowel gericht zijn naar een individueel slachtoffer als naar de gemeenschap. Bij een delict zijn ons inziens drie partijen betrokken: dader, slachtoffer en gemeenschap. Zeker bij ernstige misdrijven heeft niet alleen de individuele benadeelde(n) maar ook de gemeenschap schade geleden. Immers, ernstige misdrijven tasten de veiligheidsgevoelens aan en doen het algemeen welzijn verminderen. Bijvoorbeeld wanneer er ingebroken wordt in een huis, dan gebeurt het vaak dat de omwonenden plots ook met hun raam dicht slapen of een alarminstallatie plaatsen. Of zie maar wat de zaak Dutroux heeft losgemaakt in België. De schade aan de gemeenschap kan gecompenseerd worden door de uitvoering van een gemeenschapsdienst, eventueel naast de rechtstreekse compensatie aan het slachtoffer.

Vandaar dat de prototypes van reacties op delinquent gedrag in een herstelmodel de dader-slachtofferbemiddeling en de gemeenschapsdienst zijn.

In een *dader-slachtofferbemiddeling* trachten de partijen, onder leiding van een derde neutrale partij, tot een overeenkomst te komen op welke wijze (een deel van) de schade kan hersteld/gecompenseerd worden. Deze bemiddelingsdienst zal dan contact opnemen met het slachtoffer en met de dader en aftasten of de partijen bereid zijn tot een herstel/compensatieovereenkomst te komen. De bemiddelaar zal de betrokken partijen helpen een oplossing te vinden voor hun conflict, maar hij/zij kan geen oplossing opleggen. Op dit moment worden er in enkele jeugdrechtbanken reeds bemiddelingen met minderjarige daders van delinquent gedrag georganiseerd, bijvoorbeeld door Gacep in Charleroi of door BAL (Bemiddelingsdienst Arrondissement Leuven). Naast vele andere dossiers hebben zij jaarlijks ook te maken met gedragingen die gesteld werden op school. Zo hebben zij bijvoorbeeld bemiddeld in een dossier waarbij een jongere een andere jongere uitdaagde op de speelplaats. Het uitdagen bleek trouwens niet de eerste keer te zijn. Als reactie heeft de andere een slag in zijn gezicht gegeven, met als resultaat twee gebroken tanden. Deze laatste jongere stapt naar de politie en de gedraging krijgt als kwalificatie: slagen en verwondingen. De bemiddelaar zal dan trachten te bemiddelen tussen de twee jongens en zal aldus ook komen tot de ware toedracht van éénieder. Want je kan je terecht de vraag stellen of ze allebei niet wat dader en wat slachtoffer zijn. Niet zelden worden op het einde van zo'n bemiddelingsproces excuses aan elkaar aangeboden. En/of zal de jongere die de slagen heeft toegebracht gaan werken om de dokterskosten te betalen. Het resultaat van zo'n bemiddeling kan dan ook diverse vormen aannemen, gaande van een financieel herstel over excuses aanbieden tot karweitjes verrichten voor de benadeelde.

De *gemeenschapsdienst* is een onbezoldigde arbeid ten bate van een openbare of private instelling van openbaar nut, opgelegd als gebaar van herstel, na een de-

lict. Zo kan bijvoorbeeld een jongere 80 uren gaan werken in een bejaardentehuis of een gemeentelijke plantsoendienst. De meeste diensten, die deze gemeenschapsdienst organiseren en begeleiden, beschikken over een lijst van projecten waar jeugdigen kunnen tewerkgesteld worden. In overleg met de jongere wordt dan een project gekozen.

Andere doelstellingen van een sanctie, zoals afschrikking of heropvoeding, komen pas nadat het herstelkader bepaald is.

## Herstelrecht en preventie

Alvorens dieper in te gaan op ons voorstel willen we eerst de aandacht vestigen op de relatie tussen preventie en herstelrecht. Vele minderjarige daders van delicten zijn maatschappelijk kwetsbaar. Men kan ze beschouwen als slachtoffers van het maatschappelijk functioneren. Het lijkt op het eerste zicht misschien contradictorisch om van hen te eisen dat zij bijdragen tot het herstel van het leed dat zij hebben veroorzaakt, terwijl niets zou worden gedaan aan het (grote) onrecht waarvan zij zelf slachtoffer zijn. Voorstanders van het bestaande opvoedingsmodel vinden hierin een argument om het herstelrecht te verwerpen. Zij zijn van mening dat de maatregelen van de jeugdbescherming veel beter kunnen bijdragen tot het herstel van de ongunstige levenssituaties van jonge daders dan het herstelrecht dat kan doen.

Ons antwoord hierop is dat onderscheid moet worden gemaakt tussen de verschillen in taken van de maatschappelijke instellingen. Vele andere teksten geven duidelijk aan dat de maatschappelijke kwetsbaarheid van jongeren, gezinnen, en zelfs van hele delen van de bevolking zeer ernstig moet worden genomen. Sociaal-economische rechtvaardigheid, buurt-opbouwwerk, een adequaat onderwijsstelsel, goed jeugdwerk,... zijn zéér belangrijk en vormen een noodzakelijke bijdrage tot de verbetering van het lot van de maatschappelijk kwetsbare jongeren. Dit vormt de basis voor preventie en blijft een zéér grote opdracht. Daarover gaat het echter niet in dit artikel. Dit artikel gaat enkel over de allerlaatste schakel in een beleid dat streeft naar een harmonische samenleving, waarvan rechtvaardigheid en solidariteit de hoekstenen vormen. Deze laatste schakel is de vraag hoe justitie moet reageren wanneer een minderjarige, maatschappelijk kwetsbaar of niet, een delict heeft gepleegd en slachtoffers heeft gemaakt en mogelijk maatschappelijke schade heeft aangericht. Het is echter niet de eerste taak van justitie aan preventie te doen, of de positie van maatschappelijk kwetsbaren te verbeteren. Justitie moet op de eerste plaats reageren op een delict. Men mag wel verwachten dat het justitiële optreden rekening houdt met de preventieve en hulpverlenende inspanningen die buiten het gerechtelijk circuit plaatsgrijpen. Het gerechtelijk optreden moet zoveel mogelijk vermijden dat de negatieve maatschappelijke positie nog verergert. Verder zal blijken dat het herstelrechtelijk optreden daaraan tegemoet komt. De jonge dader wordt effectief met de gevolgen van zijn daden geconfronteerd, maar krijgt de gelegenheid deze op een constructieve wijze weer goed te maken, wat o.i. zijn sociale (her)integratie in de



maatschappij meer bevordert dan een strafsanctie of zelfs dan een traditionele beschermingsmaatregel.

## Basisprincipes van het herstelrecht

1. Elke gerechtelijke reactie moet op de eerste plaats gericht zijn op het gehele of gedeeltelijke, concrete of symbolische herstel van het leed en de schade die door het delict zijn veroorzaakt, zowel ten aanzien van het concrete slachtoffer als ten aanzien van de samenleving.
2. Op elk niveau van de interventie moet de mogelijkheid openblijven tot vrijwillige deelname van de jonge daders aan een bemiddelings- of compensatie-initiatief ten aanzien van slachtoffers en/of aan hulpverlenings- en vormingsprogramma's zoals bijvoorbeeld een cursus 'omgaan met agressie', een assertiviteitstraining of een drugontwenningprogramma.
3. Indien dwang moet worden uitgeoefend, dan mag dit enkel op grond van een volwaardige gerechtelijke procedure, en moet de reactie binnen de grenzen blijven van een redelijke proportionaliteit tot de ernst van de schade.
4. Binnen de grenzen van de proportioneel bepaalde herstelverplichting moet de sanctie ook pedagogisch constructief zijn. Dit kan door er bijvoorbeeld voor te zorgen dat de aard van de uit te voeren gemeenschapsdienst ook een vormende waarde heeft.
5. Bij zeer ernstige misdrijven met hoge kans op recidive kunnen veiligheidsredenen primeren op herstellende doelen. Opsluiting kan dan mogelijk zijn, weliswaar met een welbepaalde termijn die in verhouding staat tot de ernst van de schade én met de mogelijkheid tot herziening naar een 'lichtere' reactie. Zowel herstellende als pedagogische activiteiten moeten binnen de setting optimaal ontwikkeld worden.

## Het voorstel

### Parket

Na de kennisneming van een misdrijf, gepleegd door een minderjarige vanaf de volle leeftijd van 12 jaar, heeft het parket 6 maanden om te beslissen of het dossier voor de jeugdrechtbank wordt gebracht of niet. Tijdens deze periode kan het openbaar ministerie drie beslissingen nemen:

1. Het parket moet het dossier altijd signaleren aan een gespecialiseerde bemiddelingsdienst, die gaat in hoeverre één of andere vorm van herstel/compensatie mogelijk is tussen dader en slachtoffer. Deze bemiddeling is een vrijwillig aangegane negotiatie en is dus geen sanctie.
2. Terzelfdertijd kan het parket het dossier doorverwijzen naar een Comité voor Bijzondere Jeugdzorg of naar een andere erkende dienst voor vrijwillige hulpverlening, indien hij van oordeel is dat de jonge dader dusdanige problemen heeft dat hulpverlening gewenst is.
3. Tegelijkertijd onderzoekt hij ook de zaak. Het onderzoek is in de eerste plaats gericht op de voor het

herstel relevante gegevens, zoals de aansprakelijkheid van de minderjarige, de (materiële en morele) schade, de draagkracht van de jongere en zijn medeverantwoordelijken, de bereidheid van de jeugdige (en zijn omgeving) om mee te werken aan vrijwillige hulpverlening, de veiligheidsrisico's die de minderjarige inhoudt.

Minderjarige delinquenten, die ernstige delicten hebben gepleegd en waarbij de kans op recidive groot is, kunnen tijdens deze onderzoeksfase door de jeugdrechter in een open of gesloten instelling geplaatst worden.

Binnen een periode van 6 maanden moet de parketmagistraat een eindbeslissing nemen. Dit kan zijn, ofwel:

1. seponeren;
2. dagvaarden voor de jeugdrechtbank;
3. bij zéér ernstige misdrijven én bij een uitdrukkelijke ernstige bedreiging van de openbare veiligheid, dagvaarden voor de 'uitgebreide' jeugdrechtbank.

Deze eindbeslissing is in principe niet afhankelijk van het al dan niet slagen van het bemiddelings- of hulpverleningsproces. We beschreven reeds dat bij ernstige delicten ook de gemeenschap schade heeft geleden en dus recht heeft op compensatie. Het Openbaar Ministerie zal dus oordelen of het bemiddelingsresultaat op zich als maatschappelijke reactie volstaat, dan wel of het dossier nog voor de rechter moet gebracht worden.

### Jeugdrechtbank

De jeugdrechtbank bestaat uit één rechter, die uit een parket van (herstel-) sancties kan kiezen. Indien om de één of andere reden er geen bemiddelings- en/of hulpverlening (spoging) heeft plaatsgevonden op parketniveau, moet de jeugdrechter een dader-slachtofferbemiddeling of hulpverlening opnieuw overwegen. Om dezelfde redenen als bij de parketmagistraat betekent de aanvaarding van een dergelijk aanbod door de partijen niet dat de jeugdrechter geen sancties meer kan uitspreken. Hij heeft de keuze tussen:

1. de *berisping*, waarbij inhoud herstelgericht moet zijn;
2. de *'uitgestelde' gemeenschapsdienst*. Dit houdt in dat de jeugdrechter een gemeenschapsdienst van een bepaald aantal uren uitspreekt, maar de effectieve uitvoering uitstelt, om de kansen van een buitengerechtelijke en in principe vrijwillige hulpverlening open te laten. Na zes maanden moet blijken of echte vrijwilligheid tot stand is gekomen. De jeugdrechtbank kan dan beslissen ofwel dat uit de aangegane vrijwilligheid een voldoende herstelbereidheid vanwege de dader blijkt, dat de gemeenschapsdienst bijgevolg niet meer hoeft en dat de zaak kan afgesloten worden. Ofwel dat aandringen tot het volgen van een hulpverlenings- of vormingsprogramma geen zin heeft en dat de uitgesproken gemeenschapsdienst effectief moet worden uitgevoerd;
3. de *gemeenschapsdienst*. Het aantal uren dat de jongere moet gaan werken wordt bepaald door de jeugdrechter en moet in verhouding staan tot het delict, de ernst van de schade en de mate van aansprakelijkheid van de jonge dader. De inhoud van



de gemeenschapsdienst moet zoveel mogelijk pedagogisch uitgewerkt worden en dus voor de jongere een zinvolle taak zijn;

4. vanaf een bepaalde ernstgraad kan de jeugdige *geplaatst worden in een open instelling*, indien blijkt dat de directe omgeving van de jongere een correcte uitvoering van de gemeenschapsdienst ernstig bemoeilijkt. Een tweede reden kan zijn dat het milieu de jongere tot nieuwe delicten zou kunnen aanzetten en dat bijgevolg een tijdelijke verwijdering uit de thuissituatie noodzakelijk is. Dit verplicht verblijf is dus in de eerste plaats een begeleidings- of veiligheidsmaatregel.

### **Uitgebreide jeugdrechtbank**

Een uitgebreide jeugdrechtbank (jeugdrechter en twee bijzitters) beslist over de eventuele opsluiting van de minderjarige en de duur ervan, of neemt dezelfde sancties als de gewone rechtbank. Om deze jeugdopsluiting tot een minimum te beperken dienen een aantal drempels te worden ingebouwd (o.a. uitvoerige motivatie, enkel bij zeer ernstige feiten en als de jongere een zware bedreiging vormt voor de openbare veiligheid).

De uitvoering vindt plaats in een 'jeugd-detentiecentrum'.

Deze opsluiting is *niet* bedoeld als een straf. Daarom ook willen wij de term 'jeugd-gevangenis' niet in de mond nemen, omdat deze term verwijst naar opsluiting als leedtoevoeging. De term "detentie"-centrum geeft wel de juiste bedoeling aan, nl. een instelling waarin men de dader wil vasthouden, omdat tezeer wordt gevreesd dat hij anders ernstige recidivedelicten zou plegen. Binnen het detentiehuis moeten herstelgerichte taken ontwikkeld worden, zoals bijvoorbeeld een dader-slachtofferbemiddeling op touw zetten vanuit de instelling waarbij gewerkt wordt naar excuses aanbieden, de jongere laten werken voor slachtoffer(s) of slachtofferfondsen, enz. Bovendien moet het regime pedagogisch van aard zijn. Het regime dat wij voor ogen hebben zal wellicht veel gelijkenis vertonen met wat bijvoorbeeld nu in een gesloten instelling gebeurt. Alleen zal in het detentiecentrum ook meer uitdrukkelijk gewerkt worden aan herstelrechtelijke initiatieven en kan de uitvoering hiervan invloed hebben op de duur van de opsluiting. De reden van de plaatsing zal echter minder dubbelzinnig zijn dan wat nu vaak het geval is.

### **Bijstand**

In de loop van het onderzoek heeft de jongere het recht op bijstand van een advocaat en van een door hem aangewezen vertrouwenspersoon, die meerderjarig moet zijn en aangeduid door de jongere zelf. In principe kan dit een ouder zijn, een leerkracht of jeugdwerker, maar ook een oudere broer of vriend(in).

### **Herstelrecht en hulpverlening**

De finaliteit van het herstelrechtelijk jeugdsanctierecht is herstel van de schade mogelijk maken of bevorderen. Het delict wordt dus in de eerste plaats ge-

zien als een daad die materieel, psychisch en/of sociale schade heeft veroorzaakt aan slachtoffer en/of gemeenschap. De sanctie moet proportioneel zijn aan de ernst en de mate van de schade. Van zodra deze proportionaliteit vastligt, kan (moet) zoveel als mogelijk gewerkt worden aan de rehabilitatie van de jonge delinquent. Ons inziens kan dit herstelrechtelijk model duidelijke pedagogische effecten hebben. Het pedagogisch karakter kan liggen in de aard van de begeleiding of in de inhoud van de sanctie zelf. Een gesprek met het slachtoffer in een bemiddeling kan de dader inzicht geven in de gevolgen van zijn daden. Een gemeenschapsdienst geeft de dader de mogelijkheid positieve ervaringen op te doen, met een mogelijke versterking van het zelfconcept als resultaat. Worden deze opvoedende effecten evenwel als prioritair beschouwd, dan zouden de rechtswaARBorgen, en meer in het bijzonder het proportionaliteitsbeginsel, weer in het gedrang komen, gezien alle aandacht dan opnieuw op de persoon van de dader gericht zou zijn.

Kortom, in een herstelrechtelijk jeugdsanctierecht blijft de opvoeding een belangrijke rol spelen, maar pas nadat de grenzen van de herstelsanctie werden bepaald.

### **Besluit**

In ons voorstel tot een herstelrechtelijk jeugdsanctierecht staat het herstel of de compensatie van de (materieële en morele) schade aan slachtoffer en gemeenschap centraal. Ons model steunt bijgevolg op twee pijlers: de dader-slachtofferbemiddeling en de gemeenschapsdienst. Met deze twee reactiewijzen kunnen o.i. de meeste delicten afgehandeld worden. In een soort voorportaal van dit herstelrecht krijgen de vele behandelings-/vormings-/hulpverleningsprojecten een plaats. En tot slot moet een jeugd-detentiecentrum gebouwd worden om de jeugdige delinquenten die dusdanig zware delicten gepleegd hebben dat ze de veiligheid van de samenleving in gevaar brengen, voor een duidelijk afgebakende termijn te huisvesten.

Wij menen dat dit herstelmodel een veel constructiever model is dan het huidige jeugdbeschermingsmodel, en misschien wel met meer pedagogische effecten. Alleszins krijgt het slachtoffer eindelijk de plaats die het verdient.

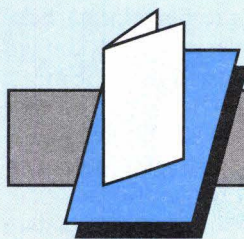
**Hilde GEUDENS**

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

### **NOOT**

<sup>1</sup> De volledige tekst is GEUDENS, H., SCHELKENS, W. en WALGRAVE, L., *Op zoek naar een Herstelrechtelijk Jeugdsanctierecht. Een denkoefening*. Leuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, juli 1997, 42 pp. + 12 pp.





## EINDTERMEN ALS HEFBOMEN VOOR EMANCIPATIE VAN JONGENS EN MEISJES

De aandacht voor maatschappelijke thema's neemt in het onderwijs sterk toe. Er is aandacht voor aspecten zoals de multi(inter)culturele samenleving, emancipatie, milieu-educatie, gezondheidseducatie, burgerzin, internationalisering, de pedagogische opdracht van het onderwijs, verkeerseducatie, invloed van de media enz. Sommige van die maatschappelijke aspecten krijgen een meer expliciete plaats in het onderwijs toegewezen dan andere. Dat blijkt uit het feit dat men ze kan terugvinden in verschillende onderdelen van het onderwijsbeleid zowel in de structuren en inhoud als in de financiering en uitgangspunten van het te voeren beleid. Intercultureel onderwijs en emancipatorisch onderwijs gericht op gelijke kansen voor jongens en meisjes zijn daar duidelijke voorbeelden van.

In dit artikel richten we onze aandacht naar de rol van eindtermen bij het realiseren van emancipatorische doelen. We gaan dus na in welke mate centraal vastgelegde onderwijsinhouden een hefboom kunnen zijn om deze thematiek te integreren in het onderwijsaanbod van scholen.

Voor alle duidelijkheid omschrijven we hieronder kort wat onder eindtermen wordt verstaan:

**Eindtermen:** zijn minimumdoelen die door de overheid noodzakelijk en bereikbaar worden geacht voor een bepaalde leerlingengroep in Vlaanderen. Met minimumdoelen wordt bedoeld: enerzijds een minimum aan kennis, inzicht en vaardigheden die alle leerlingen van een leerlingengroep verwerven tijdens het leerproces en anderzijds een minimum aan attitudes die de school nastreeft bij de leerlingen.

**Ontwikkelingsdoelen:** zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die door de overheid wenselijk geacht worden en die de school aan alle leerlingen van het eerste leerjaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar moet aanbieden. De school streeft de ontwikkelingsdoelen bij zoveel mogelijk leerlingen na gedurende het leerproces.

### Emancipatorisch beleid

Dat het de Vlaamse overheid menens is met het stimuleren van een emancipatorisch onderwijs blijkt uit de volgende uitspraken die terug te vinden zijn in officiële documenten.

In de uitgangspunten bij de eindtermen voor het basisonderwijs staat het volgende:

*"Bij het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen is ernaar gestreefd rekening te houden met gelijk-*

EINDTERMEN  
ZIJN.



OM HET IN ANDERE  
TERMEN TE ZEGGEN



SLECHTS  
EEN BEGÍN





ke kansen voor meisjes en jongens. Dat betekent dat zowel meisjes als jongens vanuit de eindtermen en ontwikkelingsdoelen gelijke kansen krijgen om aan het leerproces deel te nemen. In elk geval zijn de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen steeds beoordeeld op hun al of niet rolbevestigend karakter. En verder is ernaar gestreefd om in bepaalde leergebieden eindtermen en ontwikkelingsdoelen op te nemen die gericht zijn op roldoorbreking." (Memorie van Toelichting bij het Decreet van 15 juli 1997).

Gelijklopend met het basisonderwijs is er ook in de Memorie van toelichting bij het decreet tot bekrachtiging van de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs door de Vlaamse overheid een standpunt ingenomen m.b.t. gelijke kansen voor jongens en meisjes. De formulering is dezelfde als die voor het basisonderwijs.

Het Vlaamse overheidsbeleid is in haar uitgangspunt voor het formuleren van eindtermen erg duidelijk. Een hedendaags onderwijs stelt volgens haar alles in het werk om jongens en meisjes gelijke kansen te bieden of anders gesteld ze in gelijke mate van het onderwijs te laten profiteren. Kwaliteitsonderwijs wordt meebepaald door de aandacht die gaat naar emancipatie van jongens en meisjes.

Wat moet onder emancipatie precies worden verstaan als het gaat om onderwijsinhouden? De Vlaamse officiële documenten geven hieromtrent een beetje uitleg nl. gelijke kansen bieden betekent ondermeer er voor zorgen dat jongens en meisjes vanuit de eindtermen en ontwikkelingsdoelen gelijke kansen krijgen om aan het leerproces deel te nemen en voorts moeten de eindtermen ook gericht zijn op roldoorbreking. Men moet uiteindelijk naar de eindtermen zelf gaan kijken om een goed idee te krijgen van de concrete invulling van emancipatie. Uit een analyse van de eindtermen blijkt dat er aandacht is voor *sociaal-economische en voor sociaal-culturele aspecten*. Een documentatiefolder van de Vlaamse Onderwijsraad over studie- en beroepskeuzeverruiming vat de inhoud van de eindtermen m.b.t. emancipatie bijzonder goed samen. Emancipatie van jongens en meisjes omvat globaal genomen volgende algemene doelen:

#### *Sociaal-economische aspecten*

- een positieve houding aannemen tegenover technologie en techniek,
- een verruiming van traditionele studie- en beroepsoriëntatie, die rekening houdt met de hedendaagse variëteit van functies.

#### *Sociaal-culturele aspecten*

- beperkingen van traditionele keuzes en werkverdeling (segregatie) leren inzien en eventueel doorbreken,
- respect hebben voor alle beroepen,
- samenlevingszin,
- beschikken over sociale vaardigheden,
- weerbaarheid tonen tegen seksuele intimidatie,
- ontwikkelen van een toekomstperspectief met evenwicht tussen beroep, zorg en sociale inzet.

De kerndoelen en eindtermen die betrekking hebben op emancipatie hebben een verruimde studie- en beroepskeuze en een ruimere maatschappijvisie m.b.t. de rol van mannen en vrouwen op het oog.

Maar er is meer, in de kerndoelen en eindtermen is er ook aandacht voor verschillen tussen jongens en meisjes zowel lichamelijk als wat het gedrag aangaat. De kerndoelen en eindtermen willen wat dat laatste betreft geen controverser oproepen over de oorsprong van die verschillen maar willen duidelijk maken dat leren omgaan met die verschillen een belangrijke taak is van het onderwijs.

## Eindtermen

Hieronder geven we een overzicht van de eindtermen die in het Vlaamse onderwijs inhoudelijk vorm geven aan het emancipatorisch beleid van de overheid.

We maken hierbij een onderscheid tussen de eindtermen voor het basisonderwijs en die voor het secundair onderwijs.

### Eindtermen voor het lager onderwijs

De eindtermen voor het lager onderwijs zijn onderverdeeld in vijf leergebieden: lichamelijke opvoeding, muzische vorming, taal, wereldoriëntatie en wiskunde. Daarenboven werden er ook leergebiedoverstijgende eindtermen geformuleerd voor sociale vaardigheden en leren leren.

Het leergebied wereldoriëntatie is opgesplitst in meerdere domeinen: natuur, technologie, mens, maatschappij, tijd, ruimte.

#### *Leergebiedoverstijgende eindtermen*

De leergebiedoverstijgende eindtermen voor sociale vaardigheden hebben bijna allemaal een emancipatorische bijdrage. Ze behandelen de volgende aspecten: assertiviteit, respect en waardering voor anderen, zorg voor iets of iemand, hulp vragen en zich laten helpen, leiding geven en meewerken bij groepstaken, weerbaarheid naar leeftijdsgenoten en volwassenen en samenwerken met anderen zonder onderscheid van geslacht.

#### *Leergebiedbetrokken eindtermen*

Alle leergebieden besteden op één of ander manier aandacht aan emancipatorische doelstellingen.

Bij *lichamelijke opvoeding* moeten leerlingen zich in een spel inleven en hierbij verschillende rollen waarnemen, moeten ze hun eigen inspanning en die van anderen inschatten en waarderen en ongecontroleerde en ongewenste uitingen bij zichzelf inzien en rechtzetten. Bovendien kennen leerlingen de mogelijkheden om buiten de les lichamelijke opvoeding een voorkeursport te beoefenen.

*Muzische vorming* besteedt veel aandacht aan het uitbeelden van of vormgeven aan gevoelens en ervaringen waarbij de leerlingen respect tonen voor de uitingen van leeftijdsgenoten.



In *Frans (tweede taal)* moet men vragen kunnen stellen en informatie verstrekken over de gezins- en leefsituatie.

Bij *wereldoriëntatie* het domein *natuur* behandelt men de voortplanting en wordt van leerlingen gevraagd dat ze lichamelijke veranderingen herkennen als normale aspecten in hun ontwikkeling; voorts zijn er eindtermen die betrekking hebben op het verlenen van eenvoudige hulp bij mensen en het verzorgen van planten en dieren.

In het domein *techniek* zijn er geen expliciete emancipatorische doelen opgenomen maar het domein is in zijn geheel van toepassing voor meisjes en jongens.

Het domein *mens* behandelt aspecten zoals: het spontaan uiten van gevoelens, hebben van zelfvertrouwen, op verschillende manieren leren omgaan met elkaar. Dit domein sluit goed aan bij de leergebiedoverstijgende eindtermen voor sociale vaardigheden.

Het domein *maatschappij* valt uit één in sociaal-maatschappelijke en sociaal-culturele verschijnselen. Van leerlingen wordt verwacht dat ze ondermeer kunnen illustreren dat verschillende vormen van arbeid verschillend toegankelijk zijn voor mannen en vrouwen en verschillend gewaardeerd worden, dat ze verschillende vormen van vrijetijdsbesteding onderzoeken en evalueren, dat ze kennis hebben van verschillende gezinstypes en van verschillende vormen van opvang voor bejaarden en mensen met een handicap.

*Wiskunde* doet een beroep op concrete voorbeelden uit de leefwereld van kinderen waarmee de rol en het praktisch nut van wiskunde kan geïllustreerd worden.

## Eindtermen eerste graad secundair onderwijs

De eindtermen voor de eerste graad worden onderverdeeld in tien vakken en vijf vakoverschrijdende thema's. De vakken die expliciet emancipatie op het oog hebben zijn: biologie, lichamelijke opvoeding en technologische opvoeding. De vakoverschrijdende thema's leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin en gezondheidseducatie besteden er ook veel aandacht aan.

In het vak *biologie* komen opnieuw de biologische aspecten m.b.t. de menselijke voortplanting aan bod en is er aandacht voor lichamelijke en sociaal-emotionele veranderingen in de puberteit bij meisjes en jongens.

Het vak *lichamelijke opvoeding* verwijst terug naar de verschillende rollen die leerlingen moeten kunnen vervullen binnen spelsituaties. Verdedigingssporten zijn voor de eerste keer opgenomen als een apart domein binnen de lichamelijke opvoeding. Wat betreft sociaal functioneren moeten leerlingen in groepsactiviteiten verschillende taken uitvoeren en bij een spel alle leerlingen betrekken zonder onderscheid van geslacht.

*Technologische opvoeding* voor de eerste graad heeft in tegenstelling tot het basisonderwijs nu wel expliciet emancipatorische doelen opgenomen. Zo maken leerlingen kennis met de activiteiten van technische beroepsbeoefenaars, zowel mannen als vrouwen en leren ze het belang kennen van technische beroepen en van technische vaardigheden.





Het thema *leren leren* is opgedeeld in domeinen waar- onder het domein van de studiekeuze. Hierin wordt van leerlingen ondermeer verwacht dat ze inzicht heb- ben in de structuur van het secundair onderwijs en dat ze een onbevooroordeelde houding aannemen tegen- over studierichtingen en beroepen.

Het vakoverschrijdend thema *sociale vaardigheden* is in zijn geheel gericht op emancipatie met onderwer- pen als het ontwikkelen van een ruim gamma van re- latiewijzen, leren omgaan met elkaar en deelname aan vormen van samenwerking en sociale organisatie zo- als maatschappelijke en culturele patronen.

Bij *burgerzin* is er een onderverdeling gemaakt over gezinsvormen en eigen leefkring waarin van leerlin- gen wordt verwacht dat ze ondermeer verschillende gezinsvormen en -culturen kunnen beschrijven, dat ze zich een beeld kunnen vormen van het gedrag van mannen en vrouwen in de maatschappij in het alge- meen en het gezin in het bijzonder.

*Gezondheidseducatie* tenslotte verwijst naar het bie- den van eenvoudige eerste zorgen bij mensen en het leren omgaan met sociaal-emotionele veranderingen in de puberteit.

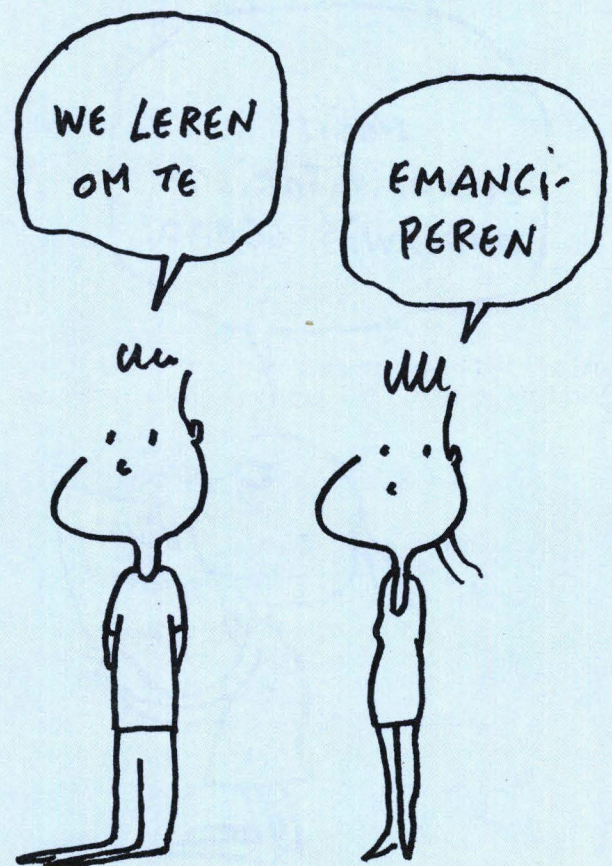
## Hefbomen?

Bovenstaand overzicht van eindtermen maakt duide- lijk dat van overheidswege heel wat moeite is gedaan om via centrale onderwijsinhouden vorm te geven aan het emancipatorisch beleid met betrekking tot jon- gens en meisjes. Eindtermen zijn dus zeker hefbo- men! Maar ook niet meer dan dat! Het gaat immers niet alleen om **wat** er geleerd wordt, zo staat in de uit- gangspunten bij de eindtermen voor het basisonder- wijs (1995, 10), maar ook om **hoe** er geleerd wordt. De gebruikte werkvormen, de attitudes van de leer- kracht, de gebruikte hulpmiddelen spelen ook een be- langrijke rol die niet in de kerndoelen en eindtermen kunnen worden opgenomen. Hier komen andere ele- menten op de proppen zoals een aangepaste didac- tiek en een schoolbeleid dat aandacht heeft voor ge- lijke kansen van jongens en meisjes. Het kernwoord hierbij is dat scholen moeten leren omgaan met ver- schillen tussen jongens en meisjes. Leerkrachten zul- len ondermeer moeten rekening houden met verschil- len in leerstijl, in prestaties en in sociaal gedrag (1996, 22). Zonder dat alles zullen kerndoelen en eindter- men slechts dode letter blijven.

Rita DUNON  
Ministerie van de  
Vlaamse Gemeenschap  
Departement Onderwijs  
Dienst voor Onderwijsontwikkeling  
Handelskaai 7  
1000 BRUSSEL

## BIBLIOGRAFIE

- Decreet van 15 juli 1997 tot bekrachtiging van de ontwikkelings- doelen en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onder- wijs. Memorie van toelichting.
- EYCKERMAN, Maria, "Over verschillen tussen mannen en vrou- wen. Welke waardering krijgen masculiene en feminiene waarden?" *Welwijs*, 1993, 3.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPAR- TEMENT ONDERWIJS, *Eindtermen en ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs*, AID, Brussel, 1996, 327 p.
- MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPAR- TEMENT ONDERWIJS, *Doelen voor heel de school*, AID, Brus- sel, 1997, 105 p.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETEN- SCHAPPEN, *7 Stappen. Emancipatie, Effect, Rapportage*, Zoeter- meer, 1995.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETEN- SCHAPPEN, *Beleidsreactie op het advies: "Recht doen aan verschei- denheid" van de commissie MAVO/VBO-A - Aansluitend Onder- wijs*, p. 57-63.
- PROCESMANAGEMENT BASISVORMING, *Inforeeks basisvor- ming*, Almere, s.d. 127 p.
- SLO, *Herziene kerndoelen voor het basisonderwijs. Bijgesteld ont- werp*, Enschede, 1997, 31 p.
- SLO, *Concept Herziene kerndoelen basisvorming - Verantwoordings- rapport. Voortgezet onderwijs*, Enschede, 1997 (?), 53 p.
- VAN ASBROEK, Anne, *Beleidsbrief 1995. Gelijke kansen in Vlaan- deren. Gelijke kansen voor vrouwen en minderheden*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 1995, 38 p.
- VAN DER VELDE, J.H., *Katernenreeks Inhoudelijk Schoolbeleid. Emancipatie in het schoolbeleid*, Samson H.D. Tjeenk Willink en SLO, 1996, Jg. 2, 38 p.
- VL.O.R., Folder: *Verruiming van Studie- en beroepskeuze. Verrui- ming van Maatschappijvisie*, VL.O.R., Brussel.
- WOODWARD, Allison & MEIER, Petra. *De Gelijke kansenloep. Een instrument ter bevordering van gelijke kansen op alle beleidster- reinen. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse Minister van Brussel- se Aangelegenheden en Gelijke Kansenbeleid*, VUB, Brussel, 1997, 12 p.





# MEDIA EN COMMUNICATIE TUSSEN 10- EN 11-JARIGE KINDEREN EN HUN OUDERS

*"Television is not like the weather. He who complains about it can do something about it. The trouble is he usually doesn't"*  
(Shayon, 1951, p. 11).

## Kinderen, communicatie en media in het gezin: situering van het onderzoek

Het in onderzoek aangetoonde belang van communicatie in het gezin én de mythe dat media de communicatie tussen gezinsleden belemmeren vormden de uitgangspunten voor een onderzoek rond communicatie en media in het gezin, dat werd uitgevoerd bij 519 10- en 11-jarigen en hun ouders.

Om het belang van communicatie in het gezin te situeren gaan we in dit onderzoek vooral voort op de resultaten van het CBGS-Onderzoek Leefsituatie van Kinderen (Van den Bergh, 1997). Communicatie in het gezin heeft te maken met de manier waarop gezinsleden met elkaar omgaan, met aspecten als tijd hebben voor elkaar, tijd om stil te staan bij gebeurtenissen die zich voordoen, om emoties te uiten en daar naderhand ook op terug te komen. Communicatie omvat ook het elkaar ondersteunen en positief bekrachtigen: aspecten die in relaties niet zomaar tot-standkomen. Kinderen die het gevoel hebben dat ouders voor hen voldoende tijd hebben, hebben een groter zelfwaardergevoel, voelen zich beter in hun vel dan kinderen die niet het gevoel hebben dat ouders voldoende tijd voor hen hebben (Van den Bergh, 1996). Kinderen die het gevoel hebben dat ouders hen positief bekrachtigen, voelen zich beter in hun gezin (Van den Bergh & Van Ranst, 1997) én tevens draagt ook dit gevoel positief bij tot hun gevoel van zelfwaardering (Van den Bergh & Van Ranst, submitted), zoals gemeten met een gestandaardiseerde zelfbelevingschaal (Veerman et al., 1997). Vanuit de wetenschappelijke en klinische vaststelling dat zelfwaardering, het zich competent vinden op verschillende levensdomeinen een belangrijk aspect is in de ontwikkeling en het zijn van kinderen, lijkt het ons belangrijk aspecten van communicatie in het gezin verder te onderzoeken. Een aanknopingspunt om dit te bestuderen zien we in voorliggend onderzoek naar de omgang met media als tv en radio, computer (spelletjes), boeken en strips in het gezin en naar de plaats die deze in het ruimere communicatiegebeuren in het gezin innemen.

De discussie rond de vraag welke invloed media uitoefenen op de communicatie tussen gezinsle-

den is niet nieuw. Reeds van in de jaren '50 vindt men in academische literatuur evidentie voor zowel het uitgangspunt dat tv de communicatie tussen gezinsleden bevordert als voor het uitgangspunt dat tv deze communicatie belemmert. Riley, Cantwell en Ruttiger (1949) bijvoorbeeld menen dat tv een brug vormt tussen ouder en kind, dat tv de familiesolidariteit en -cohesie stimuleert door het aanbieden van een nieuwe en gezamenlijke ervaring voor ouders en kinderen. Maccoby (1951) gaat ervan uit dat tv niet zozeer een brugfunctie heeft maar dat er eerder sprake is van parallele relaties tussen de tv en iedere individuele kijker, dat men samen in stilte voor de buis zit zodat er eerder van isolatie dan van interactie en communicatie kan gesproken worden. In onderzoek dat vanuit beide uitgangspunten wordt opgezet worden kinderen slechts zelden op een rechtstreekse manier betrokken. Kinderen zijn in het gezin echter niet alleen passieve consumenten van zorg, opvoeding, communicatie, media. Ze geven zelf actief betekenis aan hun omwereld en bovendien beïnvloeden zij hun ouders en het ouder-zijn op een actieve manier (Bell, 1968, 1979; Lerner & Spanier, 1978). Empirisch mediaonderzoek toont bijvoorbeeld aan dat kinderen tijdens het tv-kijken zelf sociale interacties initiëren met broers, zussen en ouders (b.v. Reid & Frazer, 1980). Het is belangrijk om kinderen te beschouwen als ervaringsdeskundigen op hun terrein. In onderzoek zijn zowel de gegevens die ouders aan bod brengen als de gegevens die kinderen aan bod brengen relevant en belangrijk. Men dient ze te beschouwen als twee bronnen van informatie en het is niet per definitie zo dat de informatie die kinderen aanbrengen van inferieure kwaliteit is. Desmond, Singer, Singer, Calam en Colomore (1985) bijvoorbeeld tonen in hun onderzoek aan dat men op basis van de informatie die kinderen over de mediabegeleiding van hun ouders geven, beter kan voorspellen wat kinderen van een tv-programma begrijpen dan op basis van wat ouders zelf meedelen over de mediabegeleiding die ze hun kinderen bieden.

Maatschappelijk zowel als wetenschappelijk krijgen vooral 'effect-benaderingen' die zich met de veronderstelde negatieve gevolgen van mediagebruik bezighouden nog steeds de meeste aandacht – al is er eveneens een tegenbeweging die het bestaan van zulke 'ill effects' sterk relativeert of zelfs ontkent (Barker & Petley, 1997; Van den Bulck, 1991-1992, 1996). In de jaren '80 groeide echter een andere benadering waarin aandacht ontstond voor de omgekeerde relatie. Roe (1983) onderzocht bijvoorbeeld hoe jongeren subculturen ont-



wikkelen rond het gebruik van bepaalde media als reactie op hun schoolse prestaties. In plaats van de klassieke vraag of mediagebruik schoolresultaten beïnvloedt, werd de vraag dan of schoolresultaten mediagebruik mee bepalen. Gelijkaardige studies werden recent ook in Vlaanderen uitgevoerd (zie: Muijs, 1997; Muijs & Roe, 1997; Roe, 1998). In ons onderzoek rond kinderen en media ligt de klemtoon op bi-directionele relaties tussen media en communicatie in het gezin, waarbij het vaak vooropgestelde onderzoekspectief dat ten eerste mediagebruik de communicatie beïnvloedt en ten tweede die invloed 'negatief' is, als slechts één mogelijkheid naast alle andere wordt gezet (zie Van den Bergh & Van den Bulck, aanvaard voor publicatie; Van den Bulck & Van den Bergh, ingediend voor publicatie).

Communicatie rond media en het gedrag van de ouders ten aanzien van de mediaconsumptie van hun kinderen kan volgens verschillende dimensies ingedeeld worden. Patronen van mediaconsumptie en communicatie liggen in het verlengde van de bestaande communicatiepatronen in het gezin; dit blijkt een algemeen besluit te zijn in onderzoek rond media en communicatie in het gezin (Alexander, 1996; Lull, 1980, 1990). In navolging van Chaffee, McLeod en Atkin (1971) maakt men vaak een onderscheid tussen "pluralistische" gezinnen en "beschermende" gezinnen. In de laatste categorie gezinnen wordt veel nadruk gelegd op het beschermen van de kinderen en op het beperken van het mediagebruik. In de eerste categorie wordt opvoeding en mediagebruik echter veel minder volgens zulke normen gedefinieerd. Bybee, Robinson en Turow (1982) bijvoorbeeld gaan er bij hun benadering van uit dat ouders enerzijds kunnen pogen het mediagebruik van hun kinderen te reguleren door hen beperkingen op te leggen en dat zij anderzijds kunnen proberen het mediagebruik te begeleiden door daarover met hun kind open te praten. In hun studie, die in Nederland gerepliceerd werd door Nikken en Van Lil (1990), wordt uiteindelijk een onderscheid gemaakt tussen drie vormen van begeleiding of communicatie over het televisiekijken van kinderen. *Restrictieve begeleiding* houdt in dat controle wordt uitgeoefend op de tijd die kinderen aan televisiekijken besteden en op de programma's die kinderen zien. *Niet-gerichte begeleiding* houdt in dat de ouders met de kinderen meekijken en erover praten. *Evaluatieve begeleiding*, ten slotte, houdt in dat ouders uitleg geven bij de inhoud van programma's. De vragenlijst van Nikken en Van Lil (1990) werd ten behoeve van ons onderzoek uitgebreid met vragen over de begeleiding van computer(spelletjes) en van boeken en strips en er werd tevens een versie voor de kinderen ontwikkeld. Dit liet ons toe om zowel de visie van de ouders als de visie van de kinderen op de mediacommunicatie van de ouders, als onderzoeksvariabelen op te nemen.

In deze bijdrage komen vooral onze onderzoeksresultaten aan bod betreffende het gebruik van media als tv en video, computer(spelletjes), boeken

en strips en betreffende de wijze waarop het mediagebruik en de begeleiding of communicatie die ouders daarbij bieden, de algemene communicatie van 10- en 11-jarigen met hun ouders beïnvloedt. We gaan ook na of de werksituatie van de ouders en het geslacht van het kind hierbij van invloed zijn. We beperken ons voor alle variabelen tot de visie van de kinderen zelf. Voor een uitgebreidere beschrijving van literatuurgegevens, uitvoering van het onderzoek en (ook andere) resultaten verwijzen we naar Van den Bergh en Van den Bulck (aanvaard voor publicatie) en Van den Bulck en Van den Bergh (ingediend voor publicatie).

## Uitvoering van het onderzoek

De *proefgroep* werd samengesteld op basis van de steekproef van het CBGS-onderzoek Leefsituatie Kinderen (Van den Bergh, 1997). Er namen 261 jongens en 258 meisjes deel. De meeste leerlingen waren 10 of 11 jaar oud en de gemiddelde leeftijd bedroeg 10 jaar en 6 maanden. De gegevens werden klassikaal verzameld in 11 scholen in oktober 1997: er werkten 15 klassen van het 5de (262 leerlingen) en 15 klassen van het 6de leerjaar (257 leerlingen) mee. De scholen zijn verspreid over heel Vlaanderen en bevinden zich zowel in een meer verstedelijkte als in een plattelandsomgeving. Alleen kinderen die van hun ouders toestemming hadden gekregen namen deel aan het onderzoek. De respons rate van de leerlingen bedroeg 86%; die van de ouders lag op 63%.

Om gegevens te verzamelen werd een kindgerichte *vragenlijst* samengesteld waarbij gebruik werd gemaakt van duidelijke, visueel attractieve vragen en antwoordvormen. Op de dag van het onderzoek kregen de kinderen van wie ook de ouders bereid waren mee te werken de voor de ouders samengestelde vragenlijst mee naar huis. De ouders vulden deze thuis in en stuurden ze in een portvrije envelop terug.

De *onderzoeksvariabelen* werden geoperationaliseerd aan de hand van een aantal schalen die alle in de vragenlijsten voor de kinderen en de ouders werden opgenomen. De meeste vragen dienden beantwoord te worden aan de hand van een vierpuntenschaal (waarbij: 0 = nooit; 1 = soms; 2 = dikwijls; 3 = heel dikwijls). Op de schalen werden factoranalyses uitgevoerd en op basis hiervan werden voor ieder individu factorscores berekend die dan verder als variabelen in het onderzoek werden betrokken. De gegevens werden geanalyseerd met behulp van uni- en multivariate analysetechnieken als t-testen, paired t-testen, multi-pele regressie en variantieanalyse.

## Mediagebruik bij kinderen van het vijfde en zesde leerjaar

Slechts 1,4% van de gezinnen uit de steekproef beschikt niet over een tv-toestel; 58,2% heeft één tv-toestel in huis en bij maar liefst 39,4% van de gezinnen zijn er minstens twee aanwezig. Slechts 11%



van de gezinnen beschikt niet over een videoapparaat en het komt maar in 3,4% van de gezinnen voor dat er geen enkele vorm van computer- of videospelletjes aanwezig is.

Kinderen van het vijfde en zesde leerjaar kijken per week gemiddeld zo'n 15 uren *tv of video*. In gezinnen waar beide ouders niet uit werken gaan wordt het meest tv gekeken; dit loopt op tot een gemiddelde van 23 uren voor jongens en van 19 uren voor meisjes. Het gebruik van de *computer* is nog minder algemeen ingeburgerd dan het gebruik van de tv; per week spenderen 10- en 11-jarigen gemiddeld iets meer dan 4 uren aan de computer of aan allerhande vormen van computerspelletjes. Jongens van wie geen van beide ouders werkt spelen het meest met de computer (gemiddeld bijna 10 uren per week) en meisjes spelen het meest met de computer in gezinnen waar moeder werkt en vader niet werkt (gemiddeld bijna 8 uren).

Tien- en elfjarigen lezen gemiddeld anderhalf *boek* en iets meer dan drie *strips* per week. Meisjes lezen per week ongeveer een half boek meer dan jongens (nl. 1,83 versus 1,35); het lezen van het aantal strips bleek niet significant te verschillen tussen jongens en meisjes. De werksituatie van de ouders bleek enkel een effect te hebben op het aantal strips dat gelezen wordt. In gezinnen waar vader niet werkt lezen kinderen ongeveer één strip per week minder dan in gezinnen waar vader wel werkt (nl. 3,23 versus 2,14).

Er zijn verschillende verklaringen mogelijk voor het feit dat kinderen van wie de ouders niet beroepsactief zijn meer uren tv-kijken en meer computer(spelletjes) spelen. Deze kinderen brengen vermoedelijk meer uren thuis door dan kinderen van wie de ouders wel beroepsactief zijn en hebben bijgevolg meer kans om de media te gebruiken. Het is ook mogelijk dat ouders die niet beroepsactief zijn zelf ook vaak tv-kijken en/of computerspelletjes spelen en zo hun kinderen aanzetten dit ook te doen.

### De invloed van mediagebruik en -communicatie op de algemene communicatie in het gezin

Wat de invloed van de omgang met de media op de communicatie in het gezin betreft kwamen we tot opmerkelijke vaststellingen. De werksituatie van de ouders blijkt de algemene communicatie in de gezinnen niet te beïnvloeden maar het geslacht van het kind en het mediagebruik en -communicatie hebben een duidelijke invloed: zij verklaren tussen 40 en 46% van de variantie in deze algemene communicatie.

Het mediagebruik op zich heeft slechts een beperkt effect op de communicatie in het gezin. Enkel het lezen van boeken en strips blijken op zich een rechtstreeks effect te hebben op de communicatie met vader en moeder: hoe meer boeken en strips er gelezen worden hoe beter de communicatie tussen ouders en kinderen is. Tv-kijken en computer(spelletjes) hebben op zich geen effect.

Meer of minder kijken of spelen beïnvloedt de communicatie niet. Alleen de communicatie *over* de media tussen ouders en kinderen oefent een invloed uit op de algemene communicatie in het gezin.

Bij de bespreking van de resultaten dient men zowel rekening te houden met het geslacht van de ouders als met het geslacht van de kinderen; beide blijken een belangrijke rol te spelen (cfr. Roe, 1998; Van den Bulck, 1995). Een uitzondering op deze geslachtsverschillen vormt de niet-gerichte begeleiding of dus het gewoon samen tv-kijken. Zowel het samen met moeder tv-kijken als het samen met vader tv-kijken bevorderen de communicatie in het gezin en dit geldt zowel voor jongens als voor meisjes. De evaluatieve tv-begeleiding (uitleg geven bij wat men ziet) van moeder, bevordert de communicatie tussen moeder en zoon, tussen moeder en dochter en tussen vader en zoon terwijl de evaluatieve begeleiding van vader de communicatie tussen vader en dochter bevordert. Wanneer moeder haar zoon af en toe verbiedt tv te kijken zou dit een positieve invloed hebben op de communicatie tussen moeder en zoon en tussen vader en zoon. Het restrictief optreden van de moeder wat het spelen met computer(spelletjes) betreft zou deze laatste communicaties dan weer negatief beïnvloeden. De communicatie tussen vader en zoon wordt ook negatief beïnvloed wanneer vader uitleg geeft bij spelen met computer(spelletjes). Het samen boeken lezen en er uitleg over geven bevordert de communicatie tussen vader en zoon en tussen moeder en zoon maar heeft geen effect op de communicatie van vader of moeder met de dochter. Wanneer moeder aan haar dochter restricties oplegt wat het lezen betreft dan heeft dit een negatief effect op de communicatie tussen beiden.

Deze resultaten ontkrachten ten dele de mythe dat media als tv en video, computer en boeken en strips de communicatie in het gezin zouden belemmeren. Uit onze resultaten blijkt echter ook dat, wanneer kinderen het gevoel hebben dat moeder deze media zonder meer als babysit gebruikt en dus geen gebruik maakt van de mogelijkheden tot communicatie, van de potentieel sociale functie waarover ze beschikken, dat dit een negatief effect heeft op de globale communicatie in het gezin. Dit potentieel negatief effect kan aangehaald worden als een evidentie voor de mythe dat de media de communicatie in het gezin belemmeren. Onze resultaten sluiten aan bij de bevindingen van o.a. Huston & Wright (1996, p. 82) over tv-gebruik in het gezin: "Television as a medium is neither good nor bad for family life; its influence depends on what kind of television is viewed and how it is used during interactions among family members".

Van Gils en Bosscher (1997) benadrukken op basis van de resultaten van een belevingsonderzoek over tv bij leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar in Vlaanderen eveneens het belang van de sociale functie die tv heeft voor kinderen. Zij stellen duidelijk dat tv deel uitmaakt van een breder geheel en dit zou volgens hen het gericht bezig zijn met enkel de tv-opvoeding relativeren. Mede in het licht van het belang van deze communicatie voor



het welzijn en de zelfwaardering van kinderen (Van den Bergh & Van Ranst, 1997; submitted) pleiten we ervoor dat de hele media-opvoeding of begeleiding in samenhang met de kwaliteit van de globale communicatie in het gezin bekeken wordt.

*"Maybe it will take more than television to make a home into a family"*  
(Siepman, 1950, p. 392).

**Bea VAN DEN BERGH<sup>1</sup>**

Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudie  
Markiesstraat, 1  
1000 BRUSSEL

**Jan VAN DEN BULCK<sup>2</sup>**

Departement Communicatiewetenschappen  
K.U.-Leuven  
E. Van Evenstraat, 2A  
3000 LEUVEN

#### NOTEN

<sup>1</sup> Dr. in de Psychologie Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudie, Vlaamse Wetenschappelijke instelling, Markiesstraat 1, 1000 Brussel, België.

<sup>2</sup> Dr. in de Sociale Wetenschappen, Departement Communicatiewetenschap, Katholieke Universiteit Leuven, E. Van Evenstraat 2A, 3000 Leuven, België.

#### REFERENTIES

- ALEXANDER, A. (1996). The Effect of Media on Family Interaction. In D. Zillmann, J. Bryant, A.C. Huston (eds.), *Media, Children and the Family. Social Scientific, Psychodynamic and Clinical Perspectives*, pp. 51-60.
- BARKER, M. and J. PETLEY (Eds.) (1997). *Ill Effects: The Media/Violence Debate*. London: Routledge.
- BELL, R.Q. (1968). A reinterpretation of direction of effects of studies in socialization. *Psychological Review*, 75, pp. 8195.
- BELL, R.Q. (1979). Parent, child and reciprocal influences. *American Psychologist*, 34(10), 821-826.
- BYBEE, C., D. ROBINSON & J. TUROW (1982). Determinants of parental guidance of children's television viewing for a special subgroup: Mass media scholars. *Journal of Broadcasting*, 26, pp. 697-710.
- CHAFFEE, S.H., J.M. McLEOD, and C.K. ATKIN (1971). Parental influences on adolescent media use. *American Behavioral Scientist*, 14, pp. 323-340.
- DESMOND, R.J., J.L. SINGER, D.G. SINGER, R. CALAM and K. COLOMORE (1985). Family mediation patterns and television viewing. Young Children's use and grasp of the medium. *Human Communication Research*, 11 (4), pp. 461-480.
- HUSTON, A.C. and J.C. WRIGHT (1996). Educating children with television: the forms of the medium. In D. Zillmann, J. Bryant, A.C. Huston (eds.), *Media, Children and the Family. Social Scientific, Psychodynamic and Clinical Perspectives*, pp. 73-60.
- LERNER, R.M. and G.G. SPANIER (1978) (Eds.) *Child influences on marital and family interactions: a life span perspective*. New York: Academic press.
- LULL (1980). Family communication patterns and the social uses of television. *Communication Research*, 7(3), pp. 319-334.
- LULL, J. (1990) Ed.). *Inside Family Viewing: Ethnographic research on Television's Audiences*. London: Routledge.
- MACCOBY, E. (1951). Television: Its impact on school children. *Public Opinion Quarterly*, 15, pp. 421-444.
- MUIJS, D. (1997). *Self, School and Media: A Longitudinal Study of Media Use, Self-Concept, School Achievement and Peer Relations Among Primary School Children*. Ph.D. Thesis. Leuven: Department of Communication Science.
- MUIJS, D. en K. ROE (1997). *Literacy in the media age. Results from the third wave of a longitudinal study of children's media use and educational achievement*. Internal report n° 3. Department of Communication Research, Catholic University Louvain.
- NIKKEN, P. en J.E. VAN LIL (1990). Determinanten van TV-opvoeding: een replicatie-onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 67, pp. 417-426.
- REID, L.N. and Ch. F. FRAZER (1980). Children's Use of Television Commercials to Initiate Social Interaction in Family Viewing Situations. *Journal of Broadcasting*, 24 (2), pp. 149-158.
- RILEY, J.W., F.C. CANTWELL and K.F. RUTTIGER (1949). Some Observations on the Social Effects of Television. *Public Opinion Quarterly*, 1, pp. 223-234.
- ROE, K. (1983). *Mass Media and Adolescent Schooling, Conflict or Coexistence*. Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- ROE, K. (1998). Boys will be boys and girls will be girls: changes in children's media use from 9 to 12 years of age. *Communications, The European Journal of Communication Research*, 23 (1), pp. 5-26.
- SHAYON, R.L. (1951). *Television and our children*. New York: Longmans, Green and Co.
- SIEPMAN, C.A. (1950). *Radio, television and society*. New York: Oxford Press.
- VAN DEN BERGH, B. (1996). Kinderen in gezin en maatschappij. In R. Cliquet (Red.), *Gezinnen in de verandering, Veranderende Gezinnen*. CBGS Monografie 1996/2. Brussel: Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudie, pp. 129-178.
- VAN DEN BERGH, B. (1997). *Kindertijd. Kinderen en ouders over de leefsituatie van kinderen op lagereschoolleeftijd in Vlaanderen*. CBGS-Document 1997/1. Leuven: Garant.
- VAN DEN BERGH, B. en J. VAN DEN BULCK (aanvaard voor publicatie). Media en communicatie in het gezin: een onderzoek bij 10- en 11-jarigen. *Bevolking en Gezin*.
- VAN DEN BERGH, B. and N. VAN RANST (1997). Welzijn van het kind in het gezin. LISREL-analyse van objectieve en subjectieve factoren uit de directe gezinsomgeving. *Bevolking en Gezin*, 1997/1, pp. 43-74.
- VAN DEN BERGH and N. VAN RANST (submitted). Factors in the direct family environment that affect self-concept in pre-adolescents: LISREL-analysis of the contextualized parent-child relationship.
- VAN DEN BULCK, J. (1991-1992). Kinderen en televisie, een andere kijk op enkele populaire mythes. *Communicatie*, 21(4), pp. 2129.
- VAN DEN BULCK, J. (1995). The selective viewer, defining (Flemish) viewer types. *European Journal of Communication*. 10 (2), pp. 147-177.
- VAN DEN BULCK, J. (1996). *Kijkbuis kennis. De rol van televisie in de sociale en cognitieve constructie van de realiteit*. Leuven: Acco.
- VAN DEN BULCK, J. en B. VAN DEN BERGH (ingediend voor publicatie). De invloed van communicatiepatronen in het gezin op mediagebruik. Een onderzoek bij 10- en 11-jarigen. *Communicatie*.
- VAN GILS, J. en M. BOSSCHER (1997). *Kinderen en televisie: tegengestelde belangen? Over hoe kinderen televisie beleven en hoe ouders en opvoeders daarmee kunnen omgaan*. Leuven: Garant.
- VEERMAN, J.W., M.A.E. STRAATHOF, Ph.D.A. TREFFERS, B. VAN DEN BERGH en T.L. TEN BRINK (1997). *Handleiding Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK)*. Lisse: Swets and Zeitlinger.



# BERICHTEN UIT HET (DERDE) MILIEU

Het gaat goed met het jeugdwerk, dank u. Steeds meer jeugdwerkinitiatieven steken de kop op. De beleidsaandacht voor deze sector (sinds begin jaren negentig) is zelden zo groot geweest. De 'publieke opinie' laat het jeugdwerk haast versmachten in goed bedoelde knuffels. Het jeugdwerk speelt een grote rol in het leven van veel kinderen en jongeren. Over de rol van het jeugdwerk in de 'brede samenleving' zijn vele jeugdwerk-wachters iets bescheidener. Het jeugdwerk wordt op een prettige wijze 'gedoogd', maar (bijvoorbeeld) de opvoedingsverantwoordelijkheid wordt als véél minder belangrijk bestempeld dan die van het eerste (gezin) en tweede (onderwijs) milieu. Toch zouden deze drie milieus objectieve bondgenoten kunnen zijn. De maatschappelijke rol van elk van de 'sectoren' kan wellicht worden versterkt door bewust bruggen naar mekaar te leggen. Of hoe ervaringen in en van de verplichte en vrije tijd mekaar haarfijn (kunnen) aanvullen.

In een vlaag van onbescheidenheid kijken we even, vanuit een jeugdwerkcontext, naar de 'andere' milieus waarin kinderen en jongeren vertoeven. De lezer moet dit artikel interpreteren als het kuieren door het grootwarenhuis dat het jeugdleven verbeeldt. We grijpen hier en daar – soms bewust, soms omdat het artikel ons toeschreeuwt – in de rekken met het gevaar uiteindelijk met een enigszins overbeladen en weinig coherent karretje de kassa te bereiken. Een artikelstructuur het 'cut & paste'-tijdperk waardig.

## Jeugdwerk

### Een korte beschrijving

'Jeugdwerk' is een verzamelnaam voor allerlei initiatieven die in de vrijetijdssfeer gebeuren, altijd voor en meestal door kinderen en/of jongeren. Bovendien is het in de huidige perceptie belangrijk dat er op de één of andere manier een groepsaspect om de hoek komt kijken. 'Jeugdwerken' doe je niet alleen, maar samen met anderen. De leeftijdsgrens wordt officieel vooral getrokken onder de zes en boven de 26 jaar, alhoewel er in de praktijk een grote tolerantie bestaat tegenover een iets jonger en iets ouder publiek. Een dikke 6.000 initiatieven voor en door jeugd wordt in Vlaanderen officieel als 'jeugdwerk' bestempeld. Ruim een half miljoen kinderen en jongeren maakt op regelmatige tijdstippen 'gebruik' van jeugdwerk: ze zijn lid van een jeugdbeweging, vertoeven enkele weken per jaar op een speelpleinwerking en noem maar op. Minstens nog eens zoveel kinderen en jongeren komen sporadischer met jeugdwerk in aanraking. Een laatste getal: ongeveer 50.000 jongeren nemen – op relatief continue basis – een verantwoordelijkheid op in het jeugdwerk: ze staan in leiding, ze zijn monitor in het jeugd-atelier, ze maken deel uit van de actieve kern van een jeugdhuis.

Landelijke organisaties (de federaties, de dienstverlenende organisaties,...) bestoken hen met publicaties en vormingsinitiatieven. Stel dat hier ongeveer om de vier jaar een wisseling van de wacht optreedt, dan zou je kunnen stellen dat er in het jeugdwerk méér jongeren worden gevormd dan in alle universiteiten van Vlaanderen samen. Toegegeven, ik vergelijk appels en citroenen, maar het klinkt leuk, nietwaar?

### In alle bescheidenheid

Sommige sociologen, pedagogen en jeugdwerk-wachters verbazen zich nog steeds dat het jeugdwerk is blijven bestaan, meer nog: dat het, grosso modo, in de lift zit. Eén van de succespijlers hiervoor was en is ongetwijfeld het naakte feit dat het jeugdwerk in Vlaanderen niet enkel voor maar (meestal) ook door jongeren wordt gerund. Het is in dit verband wat al te ge-

makkelijk om naar Nederland te verwijzen, maar een definitie die groeide binnen de werkgroep 'Bundeling van krachten'<sup>1</sup> (een – tweede helft jaren tachtig – samenzitten van jeugdwerk, jeugdhulpverlening en andere facetten binnen jeugdbeleid in Nederland) frappeerde me toch: "Jeugdwerk is de niet op winst gerichte poging van volwassenen om de jeugd in aan leeftijd gebonden organisaties in de vrijetijdsector te plezieren, te vormen en te helpen". Dit is, door de band genomen en volgens 'Vlaamse normen', geen jeugdwerk.

Talrijke studies wijzen op het toenemend belang van peergroups voor kinderen en jongeren. Alhoewel ik de omschrijving dat dit een bij uitstek hedendaagse tendens zou zijn, enigszins wil relativeren, kan het succes van het jeugdwerk deels verklaard worden door het samenvallen van bepaalde peergroups met bepaalde jeugdorganisaties en/of -initiatieven. Bovendien ervaren kinderen en jongeren dikwijls de maakbaarheid van hun beperkte samenleving binnen de eigen jeugdorganisaties: er is ruimte om hier een eigen wereldbeeld uit te vinden, te boetsen en desnoods opnieuw te vermorzelen. De formele circuits binnen het jeugdwerk worden niet altijd als dusdanig ervaren door kinderen en jongeren. Het informele aspect, soms binnen traditionele grenzen en rituelen, blijft een essentiële voorwaarde voor het verder bestaan van jeugdwerk. Dit is een belangrijk element binnen de positionering ten aanzien van bijvoorbeeld de kinderopvangvoorzieningen in de smalle betekenis van het woord.

Maria Bouverne-De Bie<sup>2</sup> merkt op dat jongeren een eigen weg zoeken in de participatie aan de maatschappij. Zij hebben te maken met "een gevoel van vervreemding, van rationeel onvermogen tegenover het politieke gebeuren" en kiezen (dus) eerder voor "alternatieve, onconventionele vormen van politiek. Veel jongeren zeggen bereid te zijn zich in te zetten voor problemen van mensenrechten, vrede, milieuzorg, werkgelegenheid en voor onderwijsvernieuwing". Dit gebeurt dikwijls ad hoc: vandaag een Live Aid mee-pikken, morgen een kruispunt bezetten waar opnieuw een tweewieler het leven liet, overmorgen op de sporen gaan liggen om de HST tegen te houden,... Het jeugdwerk heeft hier in het verleden steeds een steen-



tje toe bijgedragen. Denken we maar aan de speelstraat-acties, aan de anti-racismebetogingen, aan de 11.11.11.-omhalingen,....

## Jeugdwerk is sociaal-cultureel werk

Jeugdwerk is sociaal-cultureel werk met kinderen en jongeren en dus geen eiland in de samenleving. Hier wordt duidelijk gekozen voor het niet benaderen van de sector als een luxe-situatie, als tierlantijntjes aan het harde menselijke bestaan. Sociaal-cultureel werk plaatst zich niet als iets goddelijks boven de samenleving maar kiest er juist voor om actief deel uit te maken van de sociale werkelijkheid. De essentie is juist dat sociaal-cultureel werk slaat op een weefsel aan maatschappelijke opdrachten, die in diverse deelsectoren vertaalbaar zijn. Met andere woorden: niet alleen verticale, maar ook horizontale doorstroming is noodzakelijk. Eén van de belangrijke opdrachten hierin is het herstellen van het contact tussen jongeren én instituten (school, ouders, beleid, cultuur,...), niet (enkel) door de jongeren te 'vormen', maar (vooral) door die 'instituten' om te vormen. Het sociaal-cultureel werk moet per definitie een 'trial & error' werking zijn, een experiment, een logaritmisch systeem.

Sociaal-cultureel werk met kinderen en jongeren vraagt dus niet (enkel) om een profilering tegenover andere sectoren (die dikwijls 'belendend' genoemd worden) maar ook om een positionering samen met andere sectoren. Hier dringt zich de noodzaak op om op zoek te gaan naar de natuurlijke dwarsverbindingen, op de eerste plaats met de andere milieus waarin het kind en de jongere rondzwermt. Het jeugdwerk zit in het derde milieu. Guy Redig<sup>3</sup> omschrijft dit 'derde milieu' als: "de aanduiding voor het tijdssegment dat overblijft (residu) na de gezinstijd en de verplichte tijd (school of werk)". Deze term, zo schrijft de auteur nog, "verleidt velen tot het wat denigreren van dit milieu tot niet echt noodzakelijk, luxe, aanvullend, enz. Dit heeft zeker te maken met de arbeidsethos en de scheiding van het 'rijk der noodzaak' en het 'rijk der vrijheid' (Kant). Deze strikte opdeling van gezinstijd, arbeidstijd en vrijetijd is een typische, hyperrationele, westerse ordenings-wijze".

Als er een derde milieu is, zou er logischerwijze ook een eerste en tweede milieu moeten zijn. Laten we die twee milieus, vanuit een eerder anekdotische jeugdwerkbril, eens bekijken en proberen te koppelen aan enkele jeugdwerkuitdagingen.

## Het eerste milieu: het gezin

### Nestwarmte

Uit recent onderzoek van het Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudien blijkt dat op 25-jarige leeftijd nog 43 procent van de jongens en 13 procent van de meisjes thuis woont en voor één op vier mannen tussen 26 en 30 jaar is dit nog altijd zo. Longitudinaal onderzoek wijst uit dat tot 1975 de gemiddelde huwelijksleeftijd bij mannen en vrouwen daalde en sindsdien voortdurend steeg. In de tweede helft van de jaren zeventig was zeventig procent van de mannen en

85 procent van de vrouwen met 25 jaar getrouwd. In de eerste helft van de jaren negentig was dat nog respectievelijk 31 en 57 procent. De angst voor de werkloosheid (en dus inkomensonzekerheid) is één van de elementen die het uitstellen van het huwelijk, maar ook het later verlaten van het ouderlijk dak deels verklaren. JAC-medewerker Paul Jansen<sup>4</sup> omschreef het zo: "Er zijn momenten geweest, knikpunten, op het einde van de jaren tachtig, dat ik echt voelde: hier is wat aan het veranderen. Bijvoorbeeld toen het fenomeen 'weglopen' wegdeemsterde en het fenomeen 'thuisblijven' in de plaats kwam. Jongeren die bij papa en mama thuisblijven tot ze vast werk hebben of tot ze hun tweede of zelfs derde universiteitsstudie hebben afgemaakt. Dus, jongeren die het moment uitstellen dat ze zelfstandig in de wereld stappen. Dat vond ik heel frappant. Vroeger kreeg je telefoons van ouders omdat de zoon er uit getrokken was, nu krijg je telefoons van ouders die zich afvragen, hoe krijg ik die zoon hier buiten? Hij is 23 jaar en hij is een blok aan ons been. Jongeren blijven langer thuis, want jongeren zoeken veiligheid thuis. Jongeren zoeken bescherming thuis. Tegen die buitenwereld, die er in hun ogen vijandig uitziet. Als een jongere het vroeger niet zag zitten thuis, zei hij 'foert' en ging hij op kot. Hij stak zijn nek uit, hij wilde bewijzen dat hij het leven zelf wel aankon en dat hij zijn ouders niet nodig had. Dat zie je nu veel en veel minder".

Voor de afbakening van de leeftijds grens van het jeugdwerk ga ik even uit van een hypothese, namelijk dat, vanuit de jeugdbeleidsbril, het uiterste scharniermoment tussen jeugdwerker en niet-jeugdwerker-zijn zich situeert rond het moment waarop de weg van de 'setteling' bewust ingezet wordt: gezinnetje, huisje, tuintje. Uiteraard zijn er nog eerdere scharniermomenten, die zich bijvoorbeeld situeren in de overgang van tiener naar jongere en op het moment waarop hogere studies en/of eerste werkervaringen aangevat worden. Ik heb het hier dus over een algemene uiterste leeftijds grens. Deze hypothese wordt bevestigd door het feit dat steeds meer 'oudere jongeren' opnieuw aanspreekbaar zijn voor een actieve deelname aan (dikwijls relatief eenmalige) jeugdwerkinitiatieven.

### Een luxepaardje?

22 procent van de kinderen jonger dan zeven jaar leeft in Vlaanderen in een gezin dat 'zeer moeilijk' tot 'nogal moeilijk' kan rondkomen met het inkomen. Bijna de helft van de huidige thuislozen is jonger dan dertig jaar, wat voor een groot deel komt door de toename van de kinderen. Ze bleken in het begin van de jaren negentig goed voor een kwart van de opnames door de gespecialiseerde centra. Het gaat hierbij vaak om jonge tot zeer jonge kinderen: zes op tien kinderen onder de zes jaar en vier op tien kinderen niet ouder dan drie. Deze trend zet zich de jongste jaren spectaculair voort bij de 18- 21-jarigen, mede door de vervroegde meerderjarigheid. Uit onderzoek blijkt bovendien dat het bestedingspatroon van gezinnen op twintig jaar tijd opschoof naar minder aandacht voor primaire (voeding, kleding,...) en meer voor secundaire en welzijnsbehoeften. Deze secundaire behoeften situeren zich echter vooral in de strikt materiële sfeer (auto,...). De welzijnsbehoeften betreffen stij-



gende primaire behoeften waarop moeilijker kan bespaard worden: huurkosten, energie, gezondheid, ... Eén van de kenmerken van jeugdwerk is steeds de relatieve financiële laagdrempeligheid geweest. Dit merken we vooral bij jeugdwerkinitiatieven die elders min of meer vergelijkbare 'concurrenten' hebben: kinderopvang, toerisme, ... Het jeugdwerkbeleid moet een tegenstroom kunnen vormen tegen de toenemende dualisering in onze samenleving. Voldoende middelen, dus, voor het hele jeugdwerk en extra aandacht voor de maatschappelijk meest kwetsbaren. Of zoals een jonge allochtoon het zelf zei (en er tegelijkertijd een extra dimensie aan toevoegde): "In iedere buurt of wijk, moet je mensen alle mogelijkheden geven om elkaar te ontmoeten en om zich te ontplooiën. Een plaats waar iedereen terecht kan. Een jeugdhuis is een plaats waar mensen zich willen uitleven. En als je af en toe iemand uit de nood helpt, is dat toch geweldig, maar noem jezelf dan geen hulpverlener en ons geen 'hulp-behoevenden'. Als je dat wel doet beledig je ons ...".<sup>5</sup>

### De opvoedingsrol

In de huidige samenleving wordt de primaire opvoedingsverantwoordelijkheid nog altijd bij de ouders gelegd. Zij wijzen, in dit verband, steeds meer met de vermanende vinger naar de verantwoordelijkheden van de school en (bijvoorbeeld) het jeugdwerk, terwijl zijzelf, in hun opvoedingstaak, voortdurend voor verscheurende keuzes worden geplaatst. Diekstra<sup>6</sup> wijst hierbij op het probleem dat nergens duidelijk gemaakt wordt wat het begrip 'primaire opvoedingsverantwoordelijkheid' specifiek inhoudt. Daardoor blijft de verantwoordelijkheid van de 'anderen' (de secundaire, ... milieus) vaag. De overheid heeft, aldus Diekstra, "bij herhaling geformuleerd dat wanneer de primair verantwoordelijke personen hun opvoedingstaak niet kunnen vervullen, aanvullende maatregelen vanwege de overheid aangewezen zijn – daarmee implicerend dat directe overheidsbemoeienis met kinderen op de eerste plaats probleemgroepenbeleid is – maar ze heeft achterwege gelaten te omschrijven wat onder 'hun opvoedingstaak' nu precies verstaan wordt".

Zij spreekt over de 'paradox van het ouderschap': "terwijl de invloeden van buiten het gezin op de ontwikkeling en het gedrag van kinderen in de afgelopen decennia in omvang en kracht zijn toegenomen en nog altijd toenemen, en terwijl steeds meer volwassenen geprikkeld worden tot het vervullen van rollen (zoals de beroepsrol) die concurreren met de ouderlijke opvoedersrol, is tegelijkertijd ook de nadruk op het psychologische en sociale belang van de ouderrol toegenomen". En verder: "Tegen deze achtergrond wordt al langere tijd van verschillende kanten de vrees geuit dat de primair verantwoordelijken voor de opvoeding van kinderen, de ouders, in toenemende mate minder goed in staat zullen zijn hun taak te verrichten, waardoor de kans op ontwikkelingsproblemen in de toekomst zal toenemen. (...) Degenen die steeds sterker als de primair verantwoordelijken voor een gezonde opvoeding en ontwikkeling van kinderen worden aangemerkt, de ouders, worden ook steeds meer als het obstakel gezien om dat doel te bereiken".

Opvoedingsproblemen worden door de overheid nog steeds benaderd als 'individuele problemen': een specifieke kortsluiting in een welbepaalde gezinssituatie. De toegang tot de noodzakelijke ondersteuning zal dan meer bepaald worden door het inkomen en de maatschappelijke positie van de ouders. Diekstra geeft als voorbeeld de kinderopvang, die een "onontbeerlijke voorwaarde is voor de emancipatie van de vrouw, maar de toegang ervan zal gaan afhangen van de financiële draagkracht van de ouders". Deze paradox van het ouderschap is "bij nadere analyse dus ook een paradox voor de overheid en voor de samenleving in haar geheel. De samenleving-als-markt schept onvermijdelijk een groep 'verliezers', die juist door het karakter van die samenleving een groot risico hebben op het niet geïntegreerd en geëngageerd blijven". Hoeft dit verdere commentaar?

### Mondig, mobiel en zakelijk

Jongeren worden in hun privé-omgeving minder geconfronteerd met gebods- en verbodsbepalingen. Hun mening wordt vaker gevraagd en jongeren (druppelsgevijs zelfs kinderen) worden steeds meer benaderd als mondige burgers die eigen keuzes maken. De kritische ruimte (de plaats die kinderen en jongeren krijgen om hun eigen ding te doen) wordt groter. Hierdoor kunnen ze een beroep doen op een brede informatiestroom en ervaringen in binnen- en buitenland. Deze grotere mobiliteit brengt hen in contact met andere gewoontes en culturen, wat de context waarbinnen zij meningen ontwikkelen alleen maar vergroot. De toenemende mondigheid en mobiliteit zijn als gesneden brood voor het jeugdwerk, waarin begrippen als actieve, daadwerkelijke participatie en intercultureel leren (vb.: jongerenuitwisselingen in Europa) een belangrijke aantrekkingskracht uitoefenen op de jeugd. Onmiddellijk wordt hier echter opnieuw de vinger gelegd op de mondigheids- en informatiekloof tussen de 'haves' en de 'have-nots'.

Ogenscheinlijk in tegenspraak hiermee is de tendens die ik wil omschrijven als de toenemende bepampering van kinderen. Kinderen hebben steeds meer mogelijkheden om hun vrije tijd in te vullen, maar hierbij komt de dwang van de ouders steeds meer om de hoek kijken. Opvang wordt een belangrijk criterium om kinderen al dan niet bij bepaalde jeugdwerkingen te laten aansluiten. Karsten en Tom<sup>7</sup> van de universiteit van Amsterdam lanceerden vorig jaar de term 'achterbankgeneratie', een generatie die zich uiteraard nog wel uitleeft, maar steeds onder toezicht. Het jeugdwerk voert hier een voortdurend, soms ogenschijnlijk banaal, gevecht tegenover het beeld dat anderen ervan zouden hebben. Chirotopman Wouter Van Beisen: "Kinderen en jongeren gaan naar de chiro omdat het er prettig is, omdat ze er vrienden ontmoeten, omdat ze er zich kunnen uitleven. Ook dit lijkt op het eerste zicht te evident om te vermelden. Maar ook dit is één van de voornaamste redenen van ons bestaan. De samenleving leidt in toenemende mate aan de ziekte van de verzakelijking. Alles is serieus, alles moet efficiënt worden georganiseerd. Chiro niet. Chiro is humor, absurditeit".<sup>8</sup>



## Het tweede milieu

### De school staat niet alleen

In "De school staat niet alleen"<sup>9</sup> van de Koning Bouwdeijnstichting lezen we: "Binnen de schooldag moet méér ruimte komen voor culturele activiteiten, sport, atelierwerking en dergelijke; die activiteiten moeten door de school worden georganiseerd in nauwe samenwerking met jeugdbewegingen, jeugdwerk en de lokale sociaal-culturele voorzieningen; de grenzen tussen kennen en kunnen moeten worden doorbroken; méér aandacht moet gaan naar discipline- of vakoverschrijdend onderwijs waarin de problemen van het dagelijks leven ter sprake komen; dat impliceert ook meer aandacht voor allerhande vaardigheden, voor gezondheidsopvoeding, welbevinden, ... kortom, voor levenskunst".

Een eerder uitgevoerd Delphi-onderzoek door Corijn en Theeboom,<sup>10</sup> waarbij mensen uit het onderwijs, ouders, industriëlen, politici, sociale organisaties, jongeren,... betrokken werden, formuleert enkele opvallende uitspraken.

- Op de vraag wie nog een bijdrage kan leveren bij een vrijetijdsopvoeding in het onderwijs, wijst een kwart van de respondenten naar het sociaal-cultureel vormingswerk en evenveel naar het jeugdwerk;
- elders lezen we dat het aantal respondenten dat in deze een even belangrijke verantwoordelijkheid legt bij het jeugdwerk als bij ouders en scholen ongeveer even groot is als het aantal respondenten dat ouders en scholen een belangrijke rol ziet spelen;
- met de stelling "De school moet worden opengetrokken als een multifunctioneel centrum" antwoordt ruim 80 procent positief, waarbij een respondent opmerkt dat het dringend tijd wordt dat "er een betere onderlinge samenwerking zou zijn tussen het onderwijs- en het cultuurministerie";
- nog één uitspraak van een respondent willen we u niet onthouden: "De school zou gebruik moeten maken van de ervaringen uit het jeugdwerk".

### Objectieve bondgenoten

Jeugdwerk en onderwijs zijn objectieve bondgenoten. Jempmedewerkster Inge Van de Walle omschrijft het zo: "Met de decentralisatie van het jeugdwerkbeleid is de betrokkenheid op de lokale gemeenschap nog toegenomen. Het jeugdwerkbeleidsplan zoomt in op de situatie van de jeugd in de eigen gemeente en de behoeften en wensen die er leven. Van daaruit worden de doelstellingen voor het jeugdbeleid geformuleerd voor de komende drie jaren. In tal van thema's zijn jeugdwerk en school samen vragende partij. Bijvoorbeeld: een degelijk verkeersbeleid, een milieu-beleid, het culturele aanbod voor jongeren in de gemeente,... Het jeugdwerk kan de school een aanzet geven om samen op die verschillende terreinen te werken: zo bijvoorbeeld de organisatie van een cultureel aanbod voor de scholen in samenwerking met de jeugddienst en/of culturele dienst, de organisatie van Roeffel (lessen en praktijk gaan samen). (...) Verder kan de school iets opsteken van de manier waarop binnen het jeugdwerk democratische structuren worden opgebouwd. (...) De jongeren zijn hierbij het vertrek-

punt. De pragmatiek waarmee tewerk wordt gegaan is hierbij tekenend. Op zich zijn het niet de structuren die belangrijk zijn, wel het klimaat waarmee inbreng van kinderen en jongeren wordt bejegend".<sup>11</sup>

## Het derde milieu: de vrije tijd.

### Een gevecht voor de tijd.

Waar is de tijd dat vrije tijd nog een schaars goed was? Samen met Knulst<sup>12</sup> stampen we een open deur in over het toegenomen belang van de vrije tijd. Hij noemt vier ontwikkelingen sinds de jaren vijftig:

- de groei van de hoeveelheid vrije tijd per week, per jaar en per mensenleven;
- de groei van het surplus aan geld dat de mensen dankzij de gestegen welvaart kunnen besteden;
- de opkomst van de vrije tijd als herkenbaar en profijtelijk segment op de markt van goederen en diensten. Het aanbod van voorzieningen, accommodaties en organisaties is enorm gegroeid;
- de institutionele ordening van vrije uren door collectief geregelde bedrijfs- en schoolvakanties, collectief geregelde openingstijden van winkels en dienstverlenende instellingen en de centraal geprogrammeerde uitzendtijd van de televisie.

Een andere belangrijke tendens is wat Beckers en Van der Poel<sup>13</sup> de 'strijd om de tijd' noemen: door de forse toename van het vrijetijdsaanbod en de arbeidsflexibilisering enerzijds en de veranderende individuele tijdssoevereiniteit en sociaal-culturele onafhankelijkheid anderzijds zullen de vrijetijdsaanbieders steeds meer problemen ondervinden om hun aanbod gericht te organiseren. Het lijkt alleszins een steeds groter probleem om vrije tijd een allesomvattende betekenis te geven. Flexibilisering in de arbeidstijden, het 'bijklassen' van jongeren, de langdurige werkloosheid,... zijn hedendaagse maatschappelijke fenomenen die de invulling van dit begrip en de positionering van de zogenaamde vrijetijdssectoren niet vereenvoudigen.

Hierin schuilen enkele belangrijke uitdagingen voor een toekomstgericht jeugdwerk. In de jaren tachtig hebben we al een eerste leerschool doorsparteld, met name het gevecht 'tegen' het commerciële aanbod voor jongeren in de vrije tijd. Sommige jeugdwerkvormen leerden hier dat vooral het bewaren van de eigenheid de beste garantie op overleven was. Sommige jeugdhuisen kopieerden bijvoorbeeld de fel opkomende dancings en commerciële jongerencafés en... gingen eraan kapot. Ze konden (omwille van een gebrek aan middelen) niet opboksen tegen de commerciële initiatieven in een 'Barnum-sfeer'. Ze waren er slechts een verschaalde versie van. Vandaag is de jeugdhuissector één van de felst groeiende sectoren binnen het jeugdwerk. "Ze hebben een eigen, herkenbare plaats gevonden".<sup>14</sup>

### De nieuwe zakelijkheid

Beckers en Van der Poel zien een zestal ontwikkelingen binnen wat zij "de marktgeoriënteerde organisatie van de vrijetijd" noemen: professionalisering, kwaliteits-



teitsverbetering, rationalisering, concentratie, schaalvergroting en internationalisering.

Deze ontwikkelingen komen ook in een stroomversnelling op het jeugdwerk af. Vandaag wordt onderhandeld over CAO's voor het Sociaal-Cultureel Werk. De eertse akkoorden zijn er al, terwijl in heel wat jeugdorganisaties waarin beroepskrachten werken nog steeds wordt gezocht naar wie de werkgever en wie de werknemer is. Bovendien willen allerlei initiatieven van belangenorganisaties en parlementairen resulteren in een statuut voor de vrijwilliger, waarbij vooral wordt gedacht aan een belastingvrijstelling voor een bepaalde onkostenvergoeding aan vormingsmedewerkers. Sommige jeugdwerkvormen kijken er met de grootste mogelijke verbazing naar en verwachten opnieuw een bijkomende papiermolen. En tot slot, daar is zowat iedereen het over eens: de overregulering. Ik verbeeldde het ooit<sup>15</sup> als volgt:

*"Tot voor enkele jaren trokken we gewoon op kamp en speelden even gewoon in de bossen. We paarden het zinnvolle aan het aangename door kinderen en jongeren respect voor het levend flora en fauna bij te brengen. Vandaag heet dit 'bosdecreet'. Tot voor kort trokken we jaarlijks van huis tot huis om vlaaien, bloemen, marsepein,... te verkopen. Vandaag heet dit 'ambulante handel'. Tot voor kort probeerden we een goede relatie uit te bouwen met de buurtbewoners zodat ons jeugdhuis voor niet te veel overlast zou zorgen bij het jaarlijks free podium. Vandaag heet dit 'Vlarem 2'. Allemaal goed bedoelde wetten en regeltjes, daar niet van. Het siert een overheid dat zij allerlei vervelende zaken wil regelen, in wetten wil gieten. Maar 'regelen' hoeft niet automatisch 'bureaucratiseren' te betekenen. We zouden, als het eventjes kan, af en toe eens gewoon jeugdwerker willen zijn: beroepskracht of vrijwilliger - met een kronkel in het hoofd - die nadrukkelijk kiest voor kinderen en jongeren. Gewoon omdat dit plezant en zinvol is. Zonder meer. Af en toe wat uit de hand springen, zo nu en dan eens gewoon ongewoon doen. Met respect voor onszelf, mekaar en de buitenwereld."*

**Dirk VERBIST**

Forum voor Pluralistisch Jeugdwerk  
Van Elewijckstraat, 35  
1050 BRUSSEL

## Opmerking

*In dit artikel wordt af en toe verwezen naar uitspraken van auteurs van het boek 'Jeugdwerk in een maatschappelijke context' (werktitel). Dit boek verschijnt eind september en wil 21 auteurs vanuit verschillende brillen naar de plaats van het jeugdwerk in de samenleving laten kijken. Enkele honderden kinderen en jongeren geven feedback op de aangebrachte stellingen. Meer informatie: FORUM voor Pluralistisch Jeugdwerk, Van Elewijckstraat 35, 1050 Brussel, Tel.: 02/649.51.37. Fax: 02/649.51.06 en e-mail: forum.pfw@planetinternet.be*

## NOTEN

- <sup>1</sup> Werkgroep Bundeling van Krachten, versterking van het jeugdwerk, in *Jeugd en Samenleving*, jan. 1986.
- <sup>2</sup> BOUVERNE-DE BIE, M., *Diverse wegen naar zelfstandigheid*, in: Als een lekker taartje 1996.
- <sup>3</sup> REDIG, G., *Het Machtig reservoir*, 1994.
- <sup>4</sup> HERTOOGHS, J., Jonge leeuwen: de tussenstand, in *Humo*, 24 oktober 1995.
- <sup>5</sup> Uit: Schrap, juni 1997, Tijdschrift van het centrum voor Maatschappelijke Gelijkheid en Jeugdwezijn vzw, artikel: 'Nooit gemigreerd en toch migrant', deel 2, in VANHEE, J., *Een waardige plaats voor alle kinderen en jongeren in het jeugdwerk. Enkele uitdagingen in de armoedebestrijding*, verschijnt in september 1998 in 'Jeugdwerk in een maatschappelijke context' (werktitel) van FORUM voor Pluralistisch Jeugdwerk.
- <sup>6</sup> DIEKSTRA, R.F.W., *Opvoeden tot opvoeding: ontwikkeling en overheidsbeleid*, 1995.
- <sup>7</sup> Gelezen in: ERKUL, A., De achterbankgeneratie is altijd onderweg, *De Morgen*, 12 maart 1996.
- <sup>8</sup> VAN BESIEN, W., De jeugdbeweging: een bewogen realiteit, verschijnt in september 1998 in *Jeugdwerk in een maatschappelijke context* (werktitel) van FORUM voor Pluralistisch Jeugdwerk.
- <sup>9</sup> ELCHARDUS, M., e.a., *De school staat niet alleen*, verslag van de commissie Samenleving-Onderwijs aan de Koning Boudevijnstichting, 1994.
- <sup>10</sup> CORIJN, E., THEEBOOM, M., *Een toekomst maken voor vrijetijdsopvoeding*, 1988.
- <sup>11</sup> VAN DE WALLE, I., *Weg met het kleine broertjessyndroom, Het jeugdwerk en de school*, verschijnt in september 1998 in 'Jeugdwerk in een maatschappelijke context' (werktitel) van FORUM voor Pluralistisch Jeugdwerk.
- <sup>12</sup> BECKERS, Th., VAN DER POEL, H., *Vrijetijd tussen vorming en vermaak*, 1990.
- <sup>13</sup> BECKERS, Th., VAN DER POEL, H., *Vrijetijd tussen vorming en vermaak*, 1990.
- <sup>14</sup> KINDT, Sep, *Jeugdhuisfundamenten*, verschijnt in september 1998 in 'Jeugdwerk in een maatschappelijke context' (werktitel) van FORUM voor Pluralistisch Jeugdwerk.
- <sup>15</sup> VERBIST, D., *Een kleine boodschap aan grote mensen*, in: Jaarverslag Jeugdraad voor de Vlaamse Gemeenschap, 1997.



# PROJECTEN KUNNEN VERANDERINGEN BINNEN EEN SCHOOL OP GANG BRENGEN

Binnen het programma Solidariteit van de Koning Boudewijnstichting werden drie regionale ontmoetingsdagen 'Positieve modellen in het beroepsonderwijs' georganiseerd. Naar aanleiding daarvan werden alle scholen en andere vormingsinstellingen die beroepsopleidingen organiseren voor jongeren tussen 12 en 18 jaar oud opgeroepen een project in te dienen dat als doelstelling heeft de sociale weerbaarheid van jongeren te verhogen. Met het oog op de verdere programmatie was de Koning Boudewijnstichting geïnteresseerd in de bijdrage die projecten kunnen leveren aan de vernieuwing van het onderwijs. Vanuit deze interesse kreeg de v.z.w. MAJONG de opdracht een aantal projecten op te volgen en te evalueren. Wat volgt is enerzijds een samenvatting van de belangrijkste conclusies in verband met de knelpunten, de mogelijkheden en de effecten van de projecten die geëvalueerd werden. Anderzijds worden de aanbevelingen weergegeven die naar aanleiding van de evaluatie geformuleerd werden. Deze aanbevelingen richten zich zowel naar de scholen als naar het onderwijsbeleid.

## Knelpunten bij de voorbereiding en de realisatie van de projecten

In verschillende scholen merkt men dat alleen al het van start willen gaan met een nieuw project **weerstand** oproept van collega's. Veel collega's zitten met vragen, zien het onmiddellijke nut van het project niet in, beseffen dat dit meer werk en energie zal vragen dan de gewone lessen terwijl ze al genoeg werk hebben en hebben het gevoel dat alles van bovenaf opgelegd wordt. Daarnaast kan het feit dat een leerkrachtenkorps al lang hetzelfde is maken dat het, na al die jaren, niet gemakkelijk is de routine die er bestaat te veranderen. Het gevolg van die weerstand is dat wanneer men dingen organiseert (bijvoorbeeld een spreker uitnodigen) bepaalde leerkrachten zich al bij voorbaat afsluiten van wat er gezegd zal worden en niet openstaan voor wat die persoon te brengen heeft.

Een groot knelpunt dat men aangeeft is dat **leerkrachten overvraagd** worden. Leerkrachten zijn vaak wel enthousiast voor bepaalde projecten, maar kunnen niet voldoende energie opbrengen om bovenop hun gewone taak nog grote inspanningen te leveren. Zo stelt men bijvoorbeeld vast dat men zich moet beperken in het vragen aan leerkrachten bijscholing te volgen in het kader van het project naast hun voltijdse lesopdracht. Men geeft ook aan dat door het beperkte urenpakket waarover de school beschikt, men niet de omkadering kan bieden aan de leerlingen die men hen zou willen bieden.

Tenslotte werd ook het **niet beschikken over voldoende middelen** als een knelpunt ervaren. Hoewel het beschikken over weinig middelen soms een aanzet kan zijn tot inventiviteit, kan het soms ook zeer veel energie vragen om alles draaiende te houden met beperkte middelen. Verder is het ook zo dat het voor scholen die veel leerlingen hebben uit sociaal-economisch zwakkere milieus en geen extra middelen krijgen, vaak moeilijk is om extra projecten te financieren.

## Mogelijkheden bij de voorbereiding en realisatie van de projecten

Wat als belangrijkste mogelijkheid in verschillende scholen aangegeven werd was de **sterkte van het leerkrachtenteam** dat het project moet dragen.

Het feit dat men beschikt over een aantal leerkrachten met ervaring in het werken met projecten en met de doelgroep, dat er een zekere continuïteit bestaat binnen het leerkrachtenteam, dat veel leerkrachten voltijs op de school werken en daardoor een sterke binding hebben met de school en het feit dat men een groep van enthousiaste leerkrachten heeft die geloven in het project, maakt de kans op slagen van een project groter.

Verder speelt ook de **directie** een belangrijke rol in het slagen van projecten. Het feit dat de directie 100% achter het project staat en daardoor ook een aantal dingen mogelijk maakt, wordt door verschillende scholen erg gewaardeerd.

Een volgende reeks bevorderende factoren heeft betrekking op de **manier van werken van de school**: een open sfeer tussen leerlingen en leerkrachten binnen de school, een grote bereidheid bij leerkrachten en de mogelijkheid om nieuwe dingen uit te proberen, het feit dat er binnen de school een traditie is van het werken met projecten, de vrijheid waarover men beschikt om een project uit te werken, het bestaan van een goede verstandhouding en een open sfeer tussen collega's, het goed kunnen samenwerken van de leerkrachten, het bestaan van een inspraakcultuur op school, het hebben van een leidersfiguur die de groep kan motiveren om mee te doen,...

Wat ook ten eerste geapprecieerd wordt is dat er **extra ondersteuning** is op vlak van personeel om een project uit te werken. Wanneer binnen een school iemand vrijgesteld wordt om een project uit te werken kan die persoon er de nodige tijd in steken en kan het project ook grondiger voorbereid en gerealiseerd worden.

Verder vindt men het ook belangrijk dat het binnen een school mogelijk is om vakoverschrijdend te werken en flexibel om te gaan met uurroosters. Dit betekent zowel dat men bij activiteiten minder gebonden is aan lessen als dat men leerkrachten, die tijdens het



doorgaan van het project normaal zouden moeten lesgeven, vrij maakt.

Tenslotte zijn er ook een aantal mogelijkheden bij de realisatie van het project. Zo ontdekt men door te starten met een project binnen een school **nieuwe mogelijkheden om gelijkaardige projecten op te zetten**. De erkenning van het project door de Koning Boudewijnstichting ervaart men als een teken dat men goed bezig is en betekent een stimulans om verder te werken. Naast de erkenning, is de financiële steun een mogelijkheid om verder te werken. De leerkrachten die binnen het project lesgeven ervaren de vrijheid en de flexibiliteit die ze binnen de werkvorm van het project hebben als een zeer positieve mogelijkheid om een aantal dingen te realiseren.

## Een aantal positieve effecten van de projecten

Bij een aantal projecten stelde men een **grotere betrokkenheid van de leerlingen** vast bij het schoolgebeuren. Sommigen projecten hadden een positieve invloed op de motivatie en de werkhouding van de leerlingen. Verscheidene projecten maakten het mogelijk voor de leerlingen om succeservaringen en waardering door anderen te beleven waardoor leerlingen opnieuw het gevoel krijgen iets te kunnen, au serieux genomen te worden en zich zelfzekerder gaan voelen. In bepaalde gevallen stelde men ook een positieve invloed op de sfeer op school (zich meer thuis voelen op school) en op de relatie tussen de leerlingen vast (anders omgaan met conflicten, het ontstaan van een hechtere klasgroep).

Wat de leerkrachten betreft merkt men dat door het werken met projecten een aantal **leerkrachten enthousiast en gemotiveerd** geraken waardoor ze bereid zijn extra prestaties te leveren. Doorheen de realisatie van het project gaan leerkrachten ook het nut ervan inzien en leren ze meer samenwerken.

Tenslotte wordt er bij zeer veel projecten aangegeven dat er iets veranderd is in de **relatie tussen leerkrachten en leerlingen**. Leerkrachten geven aan dat zij door het project de jongeren op een andere manier hebben leren kennen. Op hun beurt leren de leerlingen ook de leerkracht op een andere manier kennen. Sommige leerkrachten zijn zich door het project vragen gaan stellen bij bepaalde leerlingen en stapten af van vroegere evidenties. Door het anders omgaan met leerlingen zien sommige leerkrachten in dat ze, door een andere houding tegenover de leerlingen, leerlingen soms beter kunnen bereiken. Door het project zijn sommige leerlingen de leerkracht als een mens, een vertrouwenspersoon gaan zien en is de afstand tussen leerling en leerkracht kleiner geworden.

## Aanbevelingen voor de scholen

### 1. Om veranderingen binnen een school te realiseren is het werken met projecten een goed middel.

Een eerste belangrijke bevinding is dat het werken met projecten zeer zinvol is en dit zowel voor scholen die reeds lange tijd werken met projecten als voor

scholen die op een vrij traditionele manier onderwijs geven en die voor het eerst met projecten werken. Scholen die reeds langer bezig zijn met veranderingsinitiatieven, zien de toekenning van een beurs voor hun project als een erkenning voor hetgeen waarmee ze tot nu toe bezig zijn en voelen zich dan ook gesteund en gestimuleerd.

Voor scholen die nog niet met projecten werken betekent een projectoproep vaak een aanleiding om eens concreet aan de slag te gaan en de plannen en ideeën die men soms al lang heeft in daden om te zetten.

### 2. Veranderen brengt vaak weerstand mee en vraagt tijd, motivatie en energie om die weerstand te overwinnen.

Elke verandering heeft tijd nodig. Men dient overtuigd te raken van de zinvolheid van de verandering, in overleg te gaan, elkaar te leren vertrouwen, enz. Vaak lokt dit weerstand uit. In veel van de projecten ziet men dat er in het begin heel wat weerstand is bij een groep leerkrachten. Deze weerstanden kunnen ingegeven worden door verschillende factoren: bijvoorbeeld angst voor het onbekende, het willen behouden van wat men heeft, persoonlijke belangen die in het gedrang komen, de vrees voor inmenging van buitenaf, de wijze waarop een verandering wordt doorgevoerd,... Deze weerstanden bemoeilijken het vlotte verloop van het veranderingsproces. Men ziet dat men vaak heel wat energie moet steken in het overtuigen van leerkrachten en het wegwerken van hun weerstand. Wat men ook wel merkt is dat in de loop van het project de groep van leerkrachten die tegenover het project weerstand hebben, kleiner wordt.

### 3. Een leidersfiguur die het project trekt en anderen weet te stimuleren om mee te doen, is nodig opdat een project zou slagen. Naast een leidersfiguur is er een voldoende ruim draagvlak van de andere leerkrachten nodig.

Binnen de school is er iemand nodig die de capaciteiten en de mogelijkheid heeft om een project te coördineren en te dragen. Het moet een figuur zijn die de collega's van de zinvolheid van het project kan overtuigen en die de groep kan enthousiasmeren. Daarnaast vraagt een succesvolle verandering de betrokkenheid van een groot aantal leerkrachten. Een verandering mag niet beperkt blijven tot een kleine werkgroep of stuurgroep, maar moet een voldoende ruim draagvlak en een uitstraling kennen binnen het hele schoolteam. Wil het project echt effect hebben binnen de school dan moet een voldoende aantal leerkrachten het project steunen en meewerken.

### 4. De directie speelt een sleutelrol in veranderingsprocessen binnen een school.

Een eerste voorwaarde bestaat erin dat de directie achter het project staat en zijn vertrouwen stelt in het project. Het is niet voldoende dat de directie zegt dat hij achter het project staat, het is ook nodig dat de directie dit daadwerkelijk laat merken aan de projectbetrokkenen. Men kan dit laten merken door (positieve) feedback te geven in verband met het project,



door flexibel te zijn in uurroosters waardoor het project mogelijk gemaakt wordt, door de nodige infrastructuur (bijvoorbeeld een aangenaam vergaderlokaal) ter beschikking te stellen,...

Wanneer de directie van een school een project niet steunt, wordt het veel moeilijker om binnen de school veranderingsprocessen te realiseren.

#### **5. Het werken met projecten vereist flexibiliteit.**

Het vlot werken met projecten vereist flexibiliteit met betrekking tot de lesuren. Het kunnen afwijken van het lessenrooster is nodig om een project te kunnen organiseren. Wanneer men leerkrachten vorming wil laten volgen is het aangewezen om flexibel met lesuren om te gaan. Het werkt namelijk stimulerend om niet alle nascholing te organiseren buiten de lesuren, in de vrije tijd van de leerkrachten. Ook hierin kan de directie een belangrijke rol spelen (bijvoorbeeld het regelen van vervangingen, het afwijken van het lessenrooster).

Wanneer men een zekere flexibiliteit vraagt is het tevens zo dat dit in de opdracht van de leerkrachten mogelijk gemaakt moet worden. Wanneer leerkrachten al maximaal ingezet worden als lesgever, voelen zij zich snel overvraagd en zullen ze moeilijk bereid gevonden worden om extra activiteiten op te nemen. Dit is bijvoorbeeld het geval in scholen waar men voor een beperkt aantal leerlingen toch een grote verscheidenheid van richtingen wil aanbieden. Ook met betrekking tot het leerplan is een zekere flexibiliteit vereist. Men zou er in een school moeten toe komen enerzijds ernstig met het leerplan om te gaan zonder er anderzijds een gevangene van te worden.

#### **6. De samenwerking met het P.M.S. kan een meerwaarde bieden aan het project.**

Eerst en vooral zou een BSO-school continu een beroep moeten kunnen doen op het P.M.S. Daarnaast is het zo dat een goed functionerend P.M.S. meer biedt dan alleen individuele begeleiding van leerlingen of begeleiding van studiekeuze. Het P.M.S. zou ook een ondersteunende rol kunnen spelen ten aanzien van scholen die bezig zijn met veranderingsprocessen. Het P.M.S. zou dan ook moeten leren projectmatig werken en zich flexibel opstellen. Anderzijds is het zo dat scholen er zich bewust van moeten zijn dat het P.M.S. niet enkel individuele begeleiding van leerlingen doet en dat wanneer men het P.M.S. echt betreft bij het project en een beroep doet op de daar aanwezige deskundigheid dit zeker een meerwaarde betekent voor het veranderingsproces.

#### **7. Het is belangrijk dat de school de ouders bij het project probeert te betrekken.**

Bij het opvolgen van de projecten kwam tot uiting dat het betrekken van de ouders binnen de meeste projecten een zwakke schakel is. De ouders worden wel geïnformeerd, maar ze worden er niet echt bij betrokken. Indien men streeft naar een democratische school moeten de ouders ook als belangrijke partner erkend worden. Bovendien heeft men voor sommige projecten het enthousiasme nodig opdat de leerlingen zou-

den kunnen deelnemen. Het betrekken van de ouders bij de school is iets delicaats (kansarme leerlingen hebben soms liever niet dan wel dat hun ouders naar school komen, ze voelen zich beschaamd om hun ouders...) waarmee dan ook voorzichtig moet omgesprongen worden. Toch zou het een werkpunt van elke school moeten zijn ook deze ouders bij het schoolgebeuren te betrekken.

#### **8. Kleine klasgroepen zijn beter werkbaar dan grote klasgroepen.**

Bij verschillende projecten werd vastgesteld dat het werken in kleine groepen beter verloopt dan in grote klasgroepen. Bovendien is het voor de hand liggend dat hoe moeilijker de leerlingen zijn hoe kleiner de klasgroepen zouden moeten zijn. Kleine groepen zijn beter hanteerbaar en er is een meer individueel en persoonlijk contact mogelijk. Toch zien we dat in de praktijk het aanbod van verschillende richtingen in het A.S.O. en T.S.O. primeert op de kleine klasgroepen in het B.S.O.; met andere woorden extra lestijden voor het B.S.O. worden in sommige scholen ten onrechte aangewend in het A.S.O. of het T.S.O.

#### **9. Projecten dienen effecten te hebben op lange termijn.**

Eénmalige projecten zullen minder effecten hebben op lange termijn dan langdurige projecten of projecten die met regelmaat herhaald worden. Wanneer men een project uitwerkt moet men trachten te zoeken naar structurele veranderingen en verankeringen. Dit wil zeggen dat men moet zoeken naar initiatieven die zich niet beperken tot een zeer korte periode, maar dat men werkt met projecten die een lange tijd blijven doorwerken.

#### **10. Een vernieuwend aspect is belangrijk om een project te laten slagen.**

Projecten met een vernieuwend karakter maken meer kans op slagen. Het vernieuwende karakter van een project kan liggen in het doorbreken van het schoolse en/of het aansluiting zoeken en vinden bij de leefwereld van jongeren. Het loskomen uit het schoolse en de leerling niet reduceren tot leerling maar beschouwen als persoon in zijn totaliteit is hierbij zeer belangrijk.

#### **11. Waardevolle projecten hoeven geen grootse projecten te zijn.**

Kleinschalige projecten waarin met kleine stappen veranderingen worden gerealiseerd zijn zeer zinvol. Zeker in scholen waar men nog niet vertrouwd is met het werken met projecten kan het belangrijk zijn om 'klein te beginnen'. Wanneer men in dergelijke scholen de leerkrachten overdondert met zeer grootse en ingrijpende projecten heeft men kans dat er veel weerstand ontstaat. Kleine projecten hebben een lagere drempel en schrikken de betrokkenen minder af. Wanneer er door middel van die kleine projecten zichtbare of voelbare effecten ontstaan zal men in het pro-



ject beginnen te geloven en kunnen er volgende (eventueel grotere) stappen gezet worden.

## **12. Het toepassen van de methodiek van het projectmatig werken is een meerwaarde voor het project.**

Bij de evaluatie van de projecten werd vastgesteld dat de scholen weinig gebruik maken van de methodiek van projectmatig werken.<sup>1</sup> Projectmatig werken (opgelet: dit is verschillend van projectonderwijs) is een methodiek die bestaat uit een geheel van activiteiten om op een doordachte en systematische manier, binnen een afgebakende tijdsperiode en rekening houdend met de beschikbare mogelijkheden, een bepaald doel te realiseren. Deze methodiek wordt hoofdzakelijk binnen het maatschappelijk opbouwwerk gebruikt. Wanneer men projectmatig handelt werkt men dus in verschillende fasen en formuleert men duidelijke doelstellingen. Het formuleren van doelstellingen is belangrijk om een helder beeld te hebben over een project. Het gebrek aan duidelijke en concrete doelstellingen verklaart ook de beperkte aandacht die besteed wordt aan evaluatie. Evaluatie is belangrijk wil men als school leren uit projecten en wil men het werken met leerlingen steeds verbeteren. Bovendien is tussentijds evalueren niet enkel zinvol in het licht van eventuele bijsturing; het laten zien van (kleine) resultaten kan zeer motiverend werken.

## **13. Een project moet ingebed zijn in de globale visie van de school.**

Projecten hebben hogere slaagkansen wanneer ze gekaderd zijn binnen de globale visie van de school. De visie en de doelstellingen van het project moeten in overeenstemming zijn met de visie en de doelstellingen die men binnen een school heeft over onderwijs. Het is belangrijk dat een project niet los staat van het gewone programma en dat een aantal aspecten (bijvoorbeeld leerlingeninspraak, het werken met verschillende werkvormen) die in het project belangrijk zijn ook in het dagdagelijkse programma van de school geïntegreerd worden. Dit houdt vaak ook in dat men als school zijn visie op onderwijs kritisch moet gaan bekijken. In de gesprekken is duidelijk geworden dat scholen steeds meer de leerling in zijn totaliteit proberen te benaderen. Men streeft er niet enkel naar het cognitieve bij de leerling te ontwikkelen, maar men wil dat de leerling als persoon in zijn totaliteit kan ontwikkelen. Door de projecten stappen leerkrachten uit hun hiërarchische rol en nemen ze meer de rol van begeleider aan die overgaat naar respectvol overleg met de leerlingen.

## **Aanbevelingen voor het onderwijsbeleid**

### **1. Het onderwijsbeleid kan projecten stimuleren door het bieden van ondersteuning.**

Het onderwijsbeleid zou veranderingen binnen scholen kunnen stimuleren door scholen te ondersteunen bij het opzetten en uitvoeren van projecten. Projecten kunnen op verschillende manieren ondersteund worden: financieel, extra lestijden, het vrijstellen voor

een aantal lessen van leerkrachten die aan een project werken, begeleiding voorzien bij het werken met projecten,...

Het is belangrijk dat niet alles in lessen uitgedrukt wordt en dat wat er buiten de overdracht van kennis in een school gebeurt als surplus beschouwd wordt en op vrijwilligheid berust. Ons inziens zou men kunnen werken met een basisfinanciering die elke school automatisch krijgt en die aangevuld wordt door extra middelen die toegekend worden voor het uitvoeren van projecten. Deze extra middelen worden niet automatisch en lineair aan alle scholen toegekend, maar worden toegekend aan de hand van het indienen door scholen van goed omliggende projectvoorstellen met duidelijke doelstellingen. Hier moet men er wel op letten dat men niet enkel kijkt naar de mooi uitgeschreven voorstellen, maar ook kijkt hoe die voorstellen in de praktijk gerealiseerd worden. De projecten die men erkent hoeven geen grootse projecten te zijn, maar kunnen best kleinschalige projecten zijn die stap voor stap binnen een school veranderingen brengen.

### **2. Bij het toekennen van middelen moet men rekening houden met de draagkracht van de school.**

Rekening houdend met de opmerkingen van de bevroegde scholen, dient aan het onderwijsbeleid gevraagd te worden bij het toekennen van extra middelen rekening te houden met de draagkracht van de school. De draagkracht van de school moet gekoppeld worden aan de leerlingenpopulatie, de ligging van de school (stad versus platteland), de aanwezigheid van veel allochtone leerlingen,... Scholen die overwegend bezocht worden door kansarme leerlingen (zowel autochtonen als allochtonen) en gelegen zijn in kansarme buurten zouden financieel meer steun moeten krijgen dan scholen die hoofdzakelijk bezocht worden door leerlingen uit sociaal-economisch gunstige milieus.

### **3. Het onderwijsbeleid kan veranderingsprocessen ondersteunen door de nascholing van leerkrachten, directies en onderwijsbegeleiders te stimuleren.**

Door middel van nascholing kunnen leerkrachten een nieuwe kijk en aanpak op onderwijs ontwikkelen, kan men nieuwe kennis verwerven en een aantal vaardigheden aanleren. Door dit alles wordt de leerkracht op verschillende vlakken vaardiger en professioneler. De draagkracht van de leerkrachten zal hierdoor verhogen zodat veranderingsinitiatieven en projecten meer kans op slagen hebben.

### **4. Het onderwijsbeleid moet een duidelijk standpunt formuleren in verband met de leerplannen, de te hanteren methoden, de handboeken.**

Veel leerkrachten houden angstvallig vast aan de leerplannen en ervaren deze als een druk waardoor het afwijken van het gewone lesprogramma weerstanden kan oproepen. Het zou zinvol zijn dat de pedagogische begeleiders en de inspectie een duidelijk standpunt naar voor zouden brengen in verband met deze leerplannen: zijn deze leerplannen werkelijk zo rigide als veel leerkrachten denken of werkt men vooral



met doelstellingen die bereikt moeten worden en waar men vrij autonoom kan invullen op welke manier men ze bereikt. Door meer duidelijkheid te scheppen rond het omgaan met leerplannen kan men verhinderen dat leerkrachten of directies zich bij veranderingsinitiatieven gaan verschuilen achter het argument van de rigide leerplannen om niet mee te moeten werken.

##### 5. Een degelijke lerarenopleiding is een voorwaarde voor goede leerkrachten.

Tenslotte zijn er de lerarenopleidingen. Deze opleidingen zouden mensen die gemotiveerd zijn om te onderwijzen maximaal moeten voorbereiden om deze taak verantwoord te vervullen. Naast een heel aantal didactische vaardigheden, moet er veel tijd en energie besteed worden aan de ontwikkeling van een aantal pedagogische kwaliteiten. Veel nadruk zou er moeten gelegd worden op het respectvol omgaan met leerlingen, het werken met groepen, het oplossen van conflicten, het omgaan met kritiek, het geven van feedback, communicatieve vaardigheden, een morele code voor leerkrachten.

Ook voor mensen uit de praktijk die via het behalen van hun getuigschrift pedagogische bekwaamheid in het onderwijs terecht komen moet men zorgen dat er

een voldoende pedagogische achtergrond gegeven wordt.

Tenslotte is het ook noodzakelijk dat de docenten binnen de lerarenopleiding nagevormd zouden worden om hun studenten goed te kunnen voorbereiden op een loopbaan in het beroepssecundair onderwijs. Een structurele samenwerking tussen de instellingen die lerarenopleidingen voorzien en de BSO-scholen zou zinvol zijn. Bovendien zou men de mogelijkheden (bijvoorbeeld het uitnodigen van gastsprekers) die in de vernieuwde lerarenopleiding voorzien zijn moeten benutten.

**Anita RIMAUX**  
Boogschuttersstraat, 34  
3001 HEVERLEE

##### NOTEN

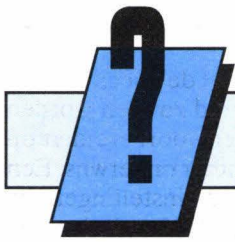
<sup>1</sup> DE CAUTER, F., *Methodiek van de preventieve projectwerking*, Leuven, Acco, 1990, 252 p.

Het volledige rapport 'Positieve modellen in het beroepsonderwijsprojectevaluatie' – uitgevoerd door de v.z.w. MAJONG in opdracht van de Koning Boudewijnstichting – met de projectbeschrijving van de 10 geëvalueerde projecten kan aangevraagd worden bij het distributiecentrum van de Koning Boudewijnstichting, tel.: 070/23.37.28.



neem een abonnement op welwijs





## Onderwijsvoorrang eerste graad – non-discriminatiebeleid – schooljaar 1998-1999<sup>1</sup>

Het non-discriminatiebeleid<sup>2</sup> en het onderwijsvoorrangsbeleid werden reeds eerder behandeld in deze rubriek.<sup>3</sup> Voor het non-discriminatiebeleid betrof het toen vooral het opstellen van een netoverschrijdende verklaring i.v.m. gemeenschappelijk engagement en het voeren van een toelatingsbeleid. Voor het onderwijsvoorrangsbeleid ging het over de actieterreinen en het jaarlijks in te dienen aanvendingsplan.

Het non-discriminatiebeleid komt nu in een fase waarin het op de werkvloer dient waargemaakt te worden. In het kader van het non-discriminatiebeleid is er lokaal overleg opgericht. Aan dit lokaal overleg nemen alle schoolbesturen van een gemeente of regio deel om o.a. te beslissen over het toekennen van het saldo aan extra urenleraar non-discriminatie. Het betreft een aantal extra urenleraar die kunnen ontstaan bij een daling van het extra-urenleraar onderwijsvoorrang – onder het ‘bevroren’ niveau – voor het schooljaar dat het ingaan van de overeenkomst voorafgaat. Deze urenleraar, het verschil tussen het werkelijk aantal urenleraar onderwijsvoorrang en het ‘bevroren’ niveau, krijgen de naam mee: extra-urenleraar non-discriminatie. Deze uren kunnen ook toegekend worden aan scholen die tot heden nog geen aanvendingsplan hebben ingediend omdat ze nog niet voldeden aan de gestelde norm: 20 doelgroepleerlingen of minstens 10 procent doelgroepleerlingen t.o.v. de hele leerlingpopulatie.

### NOTEN

<sup>1</sup> Min. van Ond. SO 32 (25-3-1994) Secundair onderwijs eerste graad, Onderwijsbeleid voor migranten. Maatregelen voor het schooljaar 1998-1999 – In: *Coördinatie van de omzendbrieven*, SO/Onderwijsvoorrang.

<sup>2</sup> Wetwijs, Het non-discriminatiebeleid – In: *Welwijs*, 1995, nr. 4 (6), 28.

<sup>3</sup> Wetwijs, Maatregelen in verband met het onderwijsbeleid voor migranten in de eerste graad van het secundair onderwijs – In: *Welwijs*, 1995, nr. 3 (6), 39.

Wetwijs, Onderwijsvoorrang in de eerste graad 1996-1997 – In: *Welwijs*, 1996, nr. 2 (7), 47.

Wetwijs, Het onderwijsvoorrangsbeleid en de samenwerking tussen de school en de ouders – In: *Welwijs*, 1987, nr. 3 (8), 41.

## Onderwijsvoorrang tweede graad – betrokkenheid ouders en leerling – Schooljaar 1998-1999<sup>1</sup>

Ook voor de tweede graad werd het onderwijsvoorrangsbeleid licht bijgestuurd en dan voornamelijk voor het actieterrein met raakvlakken met het schoolopbouwwerk. In het verleden stond de samenwerking met het schoolopbouwwerk verval in het actieterrein “samenwerking tussen school en ouders”.<sup>2</sup>

Dit actieterrein krijgt een andere benaming nl. “betrokkenheid ouders en leerling”. Het opzet van dit actieterrein blijft hetzelfde nl. de inspanningsverplichting van de school om de kloof tussen school en ouders te verkleinen. Ook aan de bedoeling allochtone ouders en jongeren te ondersteunen om participatie en inspraak in de school te bevorderen blijft gehandhaafd. Er worden wel meer directieven gegeven naar de inhoud van de werking. “Die initiatie-

ven zijn onder meer gericht op het verschaffen van meer inzicht in de onderwijsstructuur, het wijzen op de gevolgen van bepaalde keuzes en beslissingen in dat opzicht en het verduidelijken van de rechten en plichten van ouders en leerlingen in het onderwijs. De functies van de PMS-centra worden in dit geheel toegelicht.”

Uit deze omschrijving van de verwachte initiatieven, in overleg tussen de school en het schoolopbouwwerk, kan men een afzwakking zien van het inspraakconcept maar evenzeer een meer realistische aanpak om de allochtone ouders en jongeren in eerste instantie een juiste beeldvorming bij te brengen over ons onderwijs en de maatschappelijke relevantie van een verhoogde basisvorming en een minimale startkwalificatie in perspectief op een levenslang leren.

Tenslotte voelt niet iedereen zich aangetrokken om een pioniersrol te vervullen in een materie die toch zeer veel mondigheid en een minimum aan specifieke kennis veronderstelt en zelfs bij autochtonen niet steeds als geslaagd mag genoemd worden. Daarentegen hebben alle allochtone gezinnen er baat bij te leren vatten dat het onderwijs in een westerse samenleving, met een zeer beperkte en slinkende arbeidsmarkt in de primaire en secundaire sector, hier een andere betekenis heeft zonder daarom het onderwijs, in hun vertrouwde land van herkomst, als minderwaardig te moeten beschouwen.

### NOTEN

<sup>1</sup> Min. van Ond. SO 33 (25-3-1994), zoals gewijzigd. Secundair onderwijs tweede graad. Onderwijsbeleid voor migranten. Maatregelen voor het schooljaar 1998-1999 – In: *Coördinatie van de omzendbrieven*. SO/Onderwijsvoorrang.

<sup>2</sup> Wetwijs, Het onderwijsvoorrangsbeleid en de samenwerking tussen de school en de ouders – In: *Welwijs*, 1997, nr. 3 (8), 41.

## Het veranderen van school in het buitengewoon secundair onderwijs<sup>1</sup>

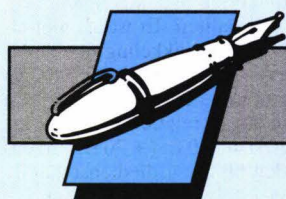
De vroegere regel was nogal ingewikkeld. Dit had te maken met de teldatum van 30 september. Er werd toen onderscheid gemaakt tussen schoolveranderingen waarvoor geen toelating vereist was en schoolveranderingen die mits toelating konden gebeuren. Deze toelating kon enkel verstrekt worden door de inspecteur-generaal op voordracht en met goedkeuring van beide schooldirecties, inspecties en hoofdinspectie. Zolang de inspecteur-generaal zijn toelating niet had verleend kon er geen mutatie plaatsvinden.

De regeling voor schoolverandering na 30 september komt te vervallen gezien de verschuiving van de teldatum naar 1 februari. Met de nieuwe regel is er een gelijkschakeling met het gewoon onderwijs. Schoolveranderingen naar en binnen het buitengewoon onderwijs zijn voortaan gedurende het hele schooljaar toegelaten. De ouders dienen de directie van de school, die verlaten wordt, wel op de hoogte te stellen van hun beslissing. Zo de directie akkoord is, gaat de regeling meteen in. Zo de directie niet akkoord gaat, dient de mededeling schriftelijk bevestigd te worden aan de schooldirectie en wordt de schoolverandering rechtsgeldig zeven kalenderdagen na de schriftelijke mededeling.

### NOOT

<sup>1</sup> Min. van Ond. 13 CA/vdp/971201 (1-12-1997). In: *Coördinatie van de omzendbrieven*, BuO/Schoolveranderen.





# AGENDA EN DOCUMENTATIE

## Helpen bij verlies en verdriet

Het omgaan met verlies en het hiermee gepaard rouwproces is een thema dat voor heel wat opvoeders of begeleiders een niet zo gemakkelijk maar wezenlijk deel van hun opdracht is. Hierbij denken we enerzijds aan verlieservaringen van kinderen (echtscheiding, uithuisplaatsing, aanvaarden van handicap, overlijden,...). Anderzijds dienen we als opvoeder of begeleider ook aandachtig te zijn voor de verlieservaringen van volwassenen (echtscheiding, overlijden van dierbaren, aanvaarden van handicap bij zichzelf of verwanten,...).

Manu Keirse wil via zijn lezing opvoeders en begeleiders meer inzichten geven in het omgaan met verlies en verdriet om zo mensen in verdriet meer tot steun te zijn.

Deze studievoormiddag gaat door op donderdag 22 oktober 1998 (9-12 u.) te Hasselt en kost 450 fr.

Voor meer informatie: Departement sociaal-agogisch werk; tel.: 011/28.82.70.

## Studiedag Pleegzorg in netwerken: vangnet of striknet

Deze studiedag gaat door op 2 oktober 1998 te Brussel en vindt plaats in het kader van het 25-jarig jubileum van de West-Vlaamse Pleeggezinnendienst v.z.w.

Het inwonen van een kind bij een kennis, oom, tante of grootouder is een zorg die reeds jaar en dag bestaat. Maar in de Bijzondere Jeugdbijstand verdient deze zorg steeds meer aandacht en respect. Op deze studiedag staat 'pleegzorg in netwerken' in de kijker.

Dirk Snauwaert, werkzaam in een psychiatrische setting, start met een reflectie over de plaats en de verbondenheid van een kind in zijn familie. Bart Peeters, onderzoeksmedewerker van prof. Vrancken (UFSIA), belicht de netwerken van kansarmen. Koen Gevaert en Astrid Herteleer, werkzaam in de West-Vlaamse Pleeggezinnendienst, stellen de resultaten voor van het project 'Pleegzorg in netwerken' dat binnen de dienst werd uitgevoerd. Riet Portengen, deskundig in netwerkpleegzorg, behandelt het thema van de specifieke begeleiding van pleegzorg in netwerken. De dag wordt afgesloten met video en met poëzie over families, gebracht door Mieke Felix.

Voor meer inlichtingen: West-Vlaamse Pleeggezinnendienst vzw; Moorseelsesteenweg 133, 8800 Roeselare, tel.: 051/22.42.24; fax: 051/24.37.48; contactpersoon: mevr. K. Vanwalleghem.

## Vierde dag van adoptie

De "Vierde dag van adoptie" wordt tweejaarlijks georganiseerd door de Vereniging voor Kind en Adoptiegezin vzw. De "Vierde dag van adoptie" gaat door in september 1998. Op vrijdag 18 september vindt te Malle het congres voor deskundigen en hulpverleners plaats en op zaterdag 19 september wordt er een familiedag georganiseerd. Het thema dat dit jaar op het programma staat is "adoptie en onderwijs".

Voor meer informatie: V.A.G. Sociaal Secretariaat; tel.: 050/33.13.58; fax: 050/34.11.36.

## Nascholingsaanbod Stichting-Lodewijk De Raet

Binnen het nascholingsaanbod voor leraren van Stichting-Lodewijk De Raet worden twee cursussen georganiseerd.

Enerzijds is er de vakantiecursus "Leidinggeven aan een klas", een leer-krachtige cursus over klasmanagement, bedoeld voor leraren basis- en secundair onderwijs. De cursus gaat door van 17 tot 21 augustus en kost 9100 fr.

Anderzijds kan er ingetekend worden op de cursus "Coachen van beginnende (en andere) leraren", een cursus voor leraren die werk willen (moeten) maken van de begeleiding van "nieuwe" collega's. Deze cursus gaat door op 14, 22 en 30 september (+ follow-up bijeenkomst op 9 december 1998. De kostprijs bedraagt 3200 fr.

Voor meer informatie: Stichting-Lodewijk De Raet, Dienst Onderwijs, Liedtsstraat 27, 1030 Brussel; tel.: 02/240.95.00; fax: 02/242.26.10.

## KASA Bijscholing

Het overzicht van de bijscholingsprogramma's KASA-Bijscholing voor het academiejaar 1998-1999 zijn weer verschenen. Het programma en bijkomende informatie kunnen op volgend adres aangevraagd worden: Karel de Grote-Hogeschool, dep. S.A.W., KASA-Bijscholing, Brusselstraat 17, 2018 Antwerpen, tel.: 03/238.48.86 of fax: 03/248.49.10.

## Voortgezette opleiding orthopedagogisch werker

Per 15 september 1998 start het Departement Sociaal Agogische Wetenschappen van de Katholieke Hogeschool Limburg een voortgezette opleiding 'Orthopedagogisch werker'. Meer informatie kan u bekomen bij: Liesbeth Lenie, Dep. S.A.W., campus KIPSHO, Oude Luikerbaan 79, 3500 Hasselt, tel.: 011/28.82.70 of fax: 011/28.82.79.

## Bijscholingsaanbod VLOD-Antwerpen "Werken met mensen is werken met jezelf"

De vormingsleergang voor Opvoeders in Dienstverband (VLOD) heeft een nieuwe programmabrochure uit voor het academiejaar '98-'99. Met dit bijscholingsaanbod wil VLOD - Antwerpen inspeelen op verschillende noden aan vorming die leven in de sociale sector.

Op het programma staat o.m. gezinsgericht werken, werken in en met een groep, communicatie, omgaan met agressie. Nieuw in vergelijking met vorig jaar is de bijscholing gericht op bijzondere doelgroepen. Zo zijn er de bijscholingen voor kinderverzorgsters, voor mensen werkzaam in de bejaarden- of migrantensector. Een apart luik vormt de praktische vorming Nederlands waar getraind wordt in nieuwe spelling of teksten schrijven.

Geïnteresseerden kunnen de programmabrochure aanvragen op volgend adres:

VLOD - Agogische bijscholing, Lange Lozanastraat 100, 2018 Antwerpen, 03/238.29.89 - Coördinatie: Hild Van den Broeck



## Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen

Het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen organiseert Sociaal Hoger Onderwijs van het Korte Type voor Sociale Promotie. Het instituut telt 800 cursisten, komende uit alle streken van het Vlaamse land, met een verscheidenheid van vooropleiding, beroeps- en gezinssituatie. Meer dan 90 docenten zijn aan het instituut verbonden. Twee opleidingen worden door het Instituut georganiseerd: 'Gezinswetenschappen' en 'Seniorenconsulentenvorming'.

Voor meer informatie en een uitgebreide programmabrochure kan u telefoneren naar het nummer 02/240.68.44-40-46.

## European Master in Mediation

Volgend academiejaar start aan de K.U.Leuven een Europees Mastersprogramma in 'bemiddeling'. Het betreft een samenwerkingsverband tussen een aantal universiteiten in zeven Europese landen. Deze voortgezette vorming op universitair niveau is gericht op diverse sectoren waar bemiddeling als vorm van conflictoplossing genateerd wordt: familie, arbeid, strafrecht, overheid, onderwijs, buurt, .. De opleiding duurt twee jaar waarvan zeven weken in Sion (Zwitserland). Het inschrijvingsgeld bedraagt 4.950 EURO. Informatie: K.U.Leuven, Faculteit Rechtsgeleerdheid, Ivo Aertsen, tel.: 016/32.53.02, e-mail: ivo.aertsen@law.kuleuven.ac.be

## Lespakketten "Jongeren hoeven niet alles te slikken!" en "Geneesmiddelen juist gebruiken"

In het najaar van 1997 lanceerden de diensten Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding van de Christelijke Mutualiteiten het project "Gezondheid uit een doosje?". De diensten GVO willen mensen aansporen hun eigen gedrag inzake omgaan met klachten en geneesmiddelen onder de loep te nemen.

Binnen dit pakket "Jongeren hoeven niet alles te slikken!" bevat materiaal voor leerkrachten in de eerste graad algemeen en technisch secundair onderwijs en de derde graad beroepssecundair onderwijs.

Het pakket "Geneesmiddelen juist gebruiken" richt zich in eerste instantie tot begeleiders van lagergeschoolden in vormingsinitiatieven, maar bevat ook materiaal voor leerkrachten in het beroeps- en buitengewoon onderwijs.

Voor meer informatie: Christelijke mutualiteit, Wetstraat 121, 1040 Brussel; tel.: 02/237.41.11; fax: 02/237.33.00.

## Themapakketten 'In de puberteit'

In de serie 'S&O-themapakketten' zijn twee nieuwe themapakketten uitgebracht: één pakket, dat bedoeld is voor bijeenkomsten van ouders van leerlingen uit de bovenbouw van basisscholen en één pakket dat gebruikt kan worden voor themabijeenkomsten van ouders van jongeren van twaalf tot zestien jaar. De programma's zijn bedoeld als eerste introductie van het thema puberteit voor ouders. Inhoudelijk sluiten ze aan bij twee behoeften van ouders: informatie krijgen over de leeftijdsperiode en uitwisselen van ervaringen met andere ouders.

Informatie over de inhoud van de pakketten kan ingewonnen worden bij Irma Goldenbeld, Symbiose, telefoon (046)420.81.22. De pakketten kunnen besteld worden bij het secretariaat van het LOOPP, p/a Spectrum, Postbus 8007, 6880 CA Velp, telefoon (026)384.62.62.

## Relationele en seksuele opvoeding

Het themanummer "Relationele en seksuele opvoeding" is een uitgave van de Bond van Grote en van Jonge Gezinnen en hoort thuis in de reeks "Gezinsbeleid in Vlaanderen". Met dit themanummer wil de Bond ouders en andere opvoeders aanmoedigen om werk te maken van relationele en seksuele opvoeding. De Bond zou graag

zien dat kinderen en jongeren in de eerste plaats een positieve boodschap krijgen over relaties en seksualiteit. Er wordt niet alleen informatie gegeven over de seksuele ontwikkeling van kinderen, men laat ouders ook zien hoe kinderen en jongeren relaties en seksualiteit beleven. En uiteraard geeft het opvoeders ideeën en tips om werk te maken van opvoeding in relatiebekwaamheid. "Relationele en seksuele opvoeding" kost 150 fr. (+ 30 fr. verzendingskosten) en kan bekomen worden bij de studiedienst van de Bond, Troonstraat 125 te 1050 Brussel; tel.: 02/507.88.77; fax: 02/511.90.65.

## Verslagboek studiedag 'Wie slechts één samenleving kent, kent ook die niet'. Vijf jaar ervaring in de hulpverlening aan allochtonen

Het project Thema werd 5 jaar geleden opgericht om psychosociale en juridische hulpverlening aan allochtonen te ontwikkelen en over te dragen binnen de reguliere hulpverleningssectoren. Na vijf jaar ervaring was de tijd rijp om de uitgewerkte methodieken over te dragen naar het ruime welzijns- en gezondheidswerk in Vlaanderen. Daarom organiseerde de Overleggroep Migrantenhulpverlening Antwerpen deze studiedag op 11 december 1997 te Antwerpen. Van deze studiedag is het verslagboek te bestellen bij het CBW, Van Daelstraat 35, 2140 Borgerhout, tel.: 03/270.33.33. Het verslagboek kost 300 fr. (verzendingskosten inbegrepen) en wordt pas opgestuurd na betaling.

## Kinderen stellen ons vragen...

'Kinderen stellen ons vragen...' is de titel van het eindrapport van de nationale commissie tegen seksuele uitbuiting van kinderen. Het eindrapport van de Commissie concentreert zich in de eerste plaats op concrete voorstellen op tal van terreinen zowel nationaal als internationaal: o.a. preventie, buitengerechtelijke hulpverlening, gerechtelijke aanpak, rechtsbescherming van kinderen. De Commissie heeft naast haar gezamenlijke voorstellen ook individuele bijdragen van de Commissieleden gebundeld, samen met een verslag van het Nationaal Forum en het Kinder- en Jongerenforum. Deze bundel met het achtergrondmateriaal kan afzonderlijk verkregen worden op eenvoudige aanvraag en tegen kostprijs, bij het Ministerie van Justitie, Waterloolaan 115, 1000 Brussel.

## Verslagboek preventie van druggebruik

Naar aanleiding van de studiedag die op 22 april 1997 doorging te Brussel verscheen er een verslagboek. De studiedag met als thema 'Preventie van druggebruik' richtte zich tot een ruim publiek: o.a. ouders, directies, leerkrachten, artsen, PMS/MST-medewerkers, bedrijfsleiders, maatschappelijk assistenten, jeugdwerkers, politie en rijkswacht,... Het verslagboek bevat een aantal inleidende toespraken en verslagen van de verschillende workshops. De studiedag werd georganiseerd door 'concertation toxicomanies Bruxelles - Overleg Druggebruik Brussel'.

## Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid

Naar aanleiding van het overlijden van Prof. Dr. Johan Heene besloten de Vlaamse Onderwijsraad en het Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid om samen een bijzondere uitgave samen te stellen. Het onderwerp van deze uitgave is: 'de kwaliteit van het onderwijs'. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, Kluwer Rechtswetenschappen België, 1997-1998, januari-april 1998, nr. 3-4.

## De bijzondere jeugdbijstand: themarubriek in Weliswaar

Het juni-julnummer van Weliswaar behandelt het thema 'de bijzondere jeugdzorg'. Met o.m. volgende bijdragen: Bijzondere Jeugd-



bijstand wil structureel overleg met scholen; van Belgische bescherming tot Vlaamse bijstand; opstand in de bijstand?; betekenisbeheer en conflictbemiddeling.

Het welzijnsmagazine Weliswaar, een initiatief van de Vlaamse minister van Cultuur, Gezin en Welzijn, is gratis verkrijgbaar op volgend adres: Terlindenlaan 4 te 3090 Overijse. Tel.: 02/686.01.83; fax: 02/686.01.88.

## Werkdocument 'Kleurrijke maatzorg: een inleiding'

Dit is de titel van het werkdocument van het project TheMa, Team Maatzorg Allochtonen.

Het multicultureel samengesteld TheMA-team heeft zes jaar gewerkt aan inzicht en methodiek omtrent migrantenhulpverlening. Zowel naar migranten als naar hulpverleners toe werden initiatieven ontwikkeld. De doelgroep migranten werd voorzien van een curatief hulpaanbod voor wat betreft sociaal-administratieve, juridische en psychosociale hulpvragen. Met dit aanbod bereikte het team vooral mensen van Marokkaanse en Turkse origine. Ten aanzien van hulpverleners uit de reguliere voorzieningen werden door het TheMA-team diverse initiatieven rond deskundigheidsbevordering ontwikkeld, waaronder adviesverlening, co-begeleiding, cultuurcoaching, vorming en zeer recent, het uitwisselen van ervaringen binnen een intervisie-groep.

Onderliggende doelstelling van deze activiteiten was **het uitkristalliseren van de specificiteit van migrantenhulpverlening** en deze in een werkdocument neet te schrijven. "Kleurrijke maatzorg: een inleiding" is bedoeld voor hulpverleners/hulpverleningsorganisaties die het eigen hulpaanbod aan migranten willen uitbouwen of organiseren.

Het document geeft de visie van het TheMA-team op migrantenhulpverlening weer en daaraan gekoppeld aandachtspunten voor de praktijk.

U kan het werkdocument bestellen bij TheMA, Van Daelstraat 32, 2140 Borgerhout, tel. (03) 270.33.30, fax (03) 235.89.78. De kostprijs van deze uitgave bedraagt 300 Bfr. (excl. verzendingskosten) en het wordt u toegezonden na betaling.

## Projectrapporten Sociale Hogeschool Heverlee

Net zoals de vorige academiejaren werkten de derdejaarsstudenten Maatschappelijk Werk in kleine groepjes aan actuele thema's, doorgelicht vanuit een hulpverleningsstandpunt. Van elk project werd een rapport geschreven, dat kan worden besteld. De projecten zijn:

- Weer een decreet: het zal 'wel zijn!' (over integrale kwaliteitszorg in de welzijnssector).
- Tussen SITten en staan (over enkele Vlaamse samenwerkingsinitiatieven in de thuiszorg).
- De juiste instelling van ouder en kind (over begeleidingstehuizen voor bijzondere jeugdzorg).
- Gewild geweld, geweld gewild (over geïntegreerde criminaliteitspreventieprojecten voor jongeren).
- Een STRAFfe gunst? (over dienstverlening als alternatieve straf).
- Uit de schaduw! (over hulpverlening aan Turkse en Marokkaanse migranten).
- Samen beslissen om alleen verder te gaan (over echtscheidingsbemiddeling en -begeleiding).
- De verlichte duisternis (over palliatieve zorgen in residentiële instellingen).
- Samen werkt het, niet alleen (over crisishulpverlening in samenwerkingsverbanden).
- Een boekentas vol zorgen (over schoolopbouwwerk in Brussel).
- Een brug naar de toekomst (over het maatschappelijk werk in de pleegzorg).

Elk rapport kan besteld worden door storting van 350 fr. (verzendingsinbegrepen) op rek.-nr. 786-5670225-74 van de vzw Sociale Hogeschool-Projectwerking, Groeneweg 151, 3001 Heverlee, met duidelijke vermelding van de titel(s) van de rapporten.

Meer informatie: Rob Vanmaele, tel.: 016/31.93.48 of Lieve Keulers, tel.: 016/31.93.40 (uit: Sociaal, Welzijnsmagazine, jrg. 19, nr. 2, febr. 1998, 24).

## Documenten voor leerlingbegeleiding: kant-en-klaar op diskette

Het begeleiden van leerlingen vergt doorgaans het opstellen en aanwenden van heel wat documenten. De redactie van uitgeverij Kluwer Editorial heeft uit zijn losbladig "Handboek Leerlingenbegeleiding" een 50-tal documenten geselecteerd over contractwerk, deliberatie, huiswerk, informatieverwerving, klassenraad, leeraarsgedrag, leren leren, motivatiecomponentenonderzoek, relatiebekwaamheid, schoolbeleving, studiebegeleiding, studiemethodenbegeleiding, zelfstandig leren.

Deze documenten staan op diskette, in WORD, zijn voorzien van handige automatische invulvelden en rekenformules, die gemakkelijk aan te passen en te personaliseren zijn en overzichtelijk te beheren zijn.

Voor meer informatie: klantendienst Kluwer Editorial, tel.: 02/719.16.68, fax: 02/719.15.19, e-mail: monique.gobeaux@wkb.be.

## De opvoeddisk

De opvoeddisk is een diskette met beschrijvingen van informatie-materialen voor ouders en opvoeders. Het bevat beschrijvingen van folders, brochures en video's voor ouders en opvoeders over de opvoeding van kinderen van 0 tot 18 jaar. De opvoeddisk is bedoeld voor beroepskrachten en vrijwilligers die te maken hebben met vragen van ouders.

Meer informatie over het programma is aan te vragen bij Stichting Jeuginformatie Nederland, Postbus 1373, 3500 BJ Utrecht, tel.: (030)239.44.33, fax: (030)239.44.56 of e-mail: jeuginformatie@sjn.nl.

## Algemeen welzijnswerk Limburg

Door talrijke hervormingen en naamsveranderingen in de sector van het algemeen welzijnswerk is bij het grote publiek niet meer duidelijk wat door het algemeen welzijnswerk precies gedaan wordt. Ook voor de hulpverleners – nochtans belangrijke verwijzers – zijn de laatste ontwikkelingen van het algemeen welzijnswerk nog nauwelijks te volgen. Het algemeen welzijnswerk heeft nood aan profilering. Om het brede aanbod van het algemeen welzijnswerk beter bekend te maken werd deze publicatie samengesteld waarin de werkingen van de Limburgse centra voor algemeen welzijnswerk uitgebreid besproken worden met vermelding van verantwoordelijken, adressen, telefoon- en faxnummers en openingstijden.

Meer informatie: Afdeling Welzijn, 2de Directie, Provincie Limburg, Provinciaal Platform Algemeen Welzijnswerk.

## Starten met ADIOV

ADIOV (Automatisch Documentatie- en Informatiesysteem voor Onderwijs in Vlaanderen) is de databank van het Departement Onderwijs met beschrijvingen van allerlei onderwijsdocumenten: beleidsteksten, onderzoeksrapporten, boeken en tijdschriftartikelen. Om ADIOV te raadplegen hebt u een PC, een modem en communicatiesoftware nodig. Een paswoord en een handige bevestigingsgids krijgt u van ADIOV.

Voor meer informatie: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, Centrum voor Informatie en Documentatie ADIOV, Robert Broeckmans, Luc Janssens, Robert Lyssens, Iris Sommer, Luc Stoops; Koningsstraat 71, 1000 Brussel, tel.: 02/219.82.19 of 02/219.93.83; fax: 02/219.77.73.

## Oproep actie dynamiet

Met de actie dynamiet plaatste de Koning Boudewijnstichting het vrijwilligerswerk hoog op de agenda. Er wordt gezocht naar goede, geslaagde, vernieuwende en vooral ook efficiënte gemeentelijke praktijk, waaruit blijkt hoe dynamisch een gemeentebestuur verenigingen kan ondersteunen. Hiermee zal een vademecum gemaakt worden dat tijdens het voorjaar 1999 via tien regionale informatiemomenten voorgesteld zal worden.

Concreet wordt gevraagd:

- uw favoriete gemeentelijke subsidiereglementen en andere finan-



ciële steunsystemen;

- de meest geëerde en best werkzame gemeentelijke dienstverlening, de efficiëntste service;
- de hoogst gequoteerde gemeentelijke korting of reductie, speciale huurvoorwaarden;
- of juist andersom: ook uw ervaringen met gemeentelijke ondersteuning die u absoluut aan niemand wil toewensen (graag met motivering).

Adres: Vereniging van Vlaamse Jeugddiensten en -consulenten, Vijverlaan 53, 2610 Wilrijk; tel.: 03/821.06.06.

Informatie bij: Koning Boudewijnstichting, Veerle De Beuckeleer, Brederodestraat 21, 1000 Brussel, tel.: 02/549.02.66.

## "3+": een oproep voor uitwisseling van ideeën en opstarten van projecten tussen de drie Gemeenschappen

Op 29 mei 1998 werd in het kader van de voorstelling van het **Prins Filipfonds**, de oproep "3+" gelanceerd. De Koning Boudewijnstichting lanceerde deze oproep reeds in 1997. Voor een totaal bedrag van ongeveer 2,5 miljoen BF ontvingen 44 projecten een financiële ondersteuning.

De oproep richt zich tot alle **niet-commerciële verenigingen en instellingen**, zowel van publieke als van private aard, uitgezonderd de scholen (voor hen is er de specifieke oproep "Klavertje 3" die opnieuw gelanceerd wordt in september).

De projecten zijn **zowel wat betreft partners als wat betreft thema's erg verscheiden**: sociale of culturele organisaties, jongeren of volwassenen, administraties of universiteiten, organiseren projecten met betrekking tot het milieu, de cinema, het racisme, de gezondheidszorg, de toekomst van vrouwen, het multicultureel samenwerken in jeugdorganisaties,...

Alle geselecteerde projecten of het nu gaat om een seminarie, een terreinonderzoek, een gemeenschappelijke activiteit, een uitwisseling of een verbodering ontvangen een **forfaitaire vergoeding van 50 000BF**.

Het **deelnameformulier** moet **vóór 15 oktober 1998** ingediend worden. De selectie van de projecten, die plaatsvinden tussen 1 december 1998 en 31 december 1999, zal gebeuren voor 30 november 1998.

De folders en deelnameformulieren zijn te verkrijgen op volgend adres: Distributiecentrum - Koning Boudewijnstichting, Postbus 10, Anderlecht Erasmus, tel.: 070/233 065, fax: 070/233 727, e-mail: proj@kbs-frb.be

Voor bijkomende inlichtingen: Prins Filipfonds, c/o Konig Boudewijnstichting, Brederodestraat, 21, 1000 Brussel, tel.: 02/549.02.14, fax: 02/511.52.21

## BOEKEN

### "Ik zie alleen tranen". Zinvol observeren van kleuters.

PEETERS, L.

Leuven, Acco, 1997, 118 p.

De vaardigheid van het observeren roept in het kleuteronderwijs vaak gemengde gevoelens op. Enerzijds is men overtuigd van het belang van observatie en bereid daarin te investeren. Anderzijds groeit de wreveld omdat deze energierovende activiteit nauwelijks vruchten lijkt af te werpen.

De laatste jaren werden talloze initiatieven genomen om tot een bruikbaar observatiesysteem te komen. Het resultaat is een onoverzichtelijke wildgroei aan observatiemethoden.

Dit boek wil de lezer een houvast bieden om door de bomen het bos nog te zien. Wat is er op de markt? Aan welke criteria beantwoordt het beschikbare aanbod? Wat zijn de voor- en nadelen van de mogelijke alternatieven? Over welke (deel)vaardigheden moet je beschikken bij het gebruik van een bepaalde methode?

Elk hoofdstuk behandelt een duidelijk afgebakende deelvaardigheid. Twee doelstellingen staan centraal: enerzijds wil men kijken welke acties de kleuterleid(st)er kan plannen en hoe de betrokkenheid van de kleuters verhoogd kan worden, anderzijds wil men zoeken naar hoe de leerkracht ervoor kan zorgen dat zijn/haar observaties zinvol zijn. Het boek kost 595 fr.

### De berengroepen. Leren leren door spel en beweging.

LOOTS, G., VERLIEFDE, E., BOOGEMANS, A., DEVER, J., VANSTEENKISTE, V. en LEBBE, F.  
Leuven, Acco, 1997, 207 p.

"De berengroepen" is het resultaat van een jarenlange samenwerking tussen psychologen, kinesitherapeuten/fysiotherapeuten en psychomotorisch therapeuten, verbonden aan revalidatiecentra waar kinderen met leerproblemen worden begeleid.

Het berenprogramma wil kinderen uit het basisonderwijs leren leren. Door spel en beweging worden begeleiders en kinderen samen op weg gezet om zelfstandig werken en studeren te bevorderen bij kinderen.

De auteurs integreerden bestaande programma's, zoals het Cognetprogramma van Greenberg, de bewegingspedagogiek volgens Sherborne en de gestructureerde speltherapie van O'Connor, tot twaalf groepssessies voor begeleiders en kinderen en vier informatieavonden voor begeleiders (ouders, leerkrachten, opvoeders,...). Naast een theoretisch onderbouwde en gedetailleerde beschrijving van het programma biedt dit boek heel wat praktische tips en activiteiten voor iedereen die betrokken is bij het bevorderen van zelfstandig leren bij kinderen uit het basisonderwijs. Het boek kost 795 fr.

### Pedagogische thuishulp in problematische opvoedingssituaties.

HELLINCKX, W. (red.).

Leuven, Garant, 1998, 312 p.

Pedagogische thuishulp of hometraining is in Nederland zowel als in Vlaanderen één van de meest actuele en snelst groeiende vormen van hulpverlening. Het gemeenschappelijke van al deze programma's is dat de pedagogische hulp thuis wordt verstrekt. Dit boek geeft een overzicht van de brede waaier van hometrainingprogramma's. Zowel programma's ter preventie van problematische opvoedingssituaties als programma's voor gezinnen met kinderen met een handicap en zogenaamde verrijkingsprogramma's voor kinderen in gezinnen met socio-economische achterstand, evenals zeer intensieve projecten voor multi-problem gezinnen, worden besproken. In deze praktijkrelevante bijdragen wordt heel wat aandacht besteed aan de theoretische onderbouw van deze projecten en aan hun evaluatie. De kostprijs van het boek bedraagt 1045 fr.

### Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs.

VAN DAMME, F., DE TROY, A., MEYER, J., MINNAERT, A., LORENT, G., OPDENAKKER, M.-CHR. en VERDUYCKT, P.  
Leuven, Acco, 1997, 236 p.

Voor het eerst in Vlaanderen is er grootschalig longitudinaal onderzoek naar de studieloopbaan van leerlingen uitgevoerd. Dankzij dit onderzoek krijgt men zicht op de studieloopbanen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs. Duidelijk wordt welk soort leerlingen waar terecht komt en welk soort leerlingen goed of minder goed presteert op school. Ook leert het onderzoek welk soort leerlingen zich op school goed of minder goed voelt. Voor het eerst is er informatie over het effect van het zittenblijven, zowel in het jaar van het zittenblijven zelf als in het jaar nadien. Leidt zittenblijven tot betere prestaties en voelen zittenblijvers zich achteraf beter op school, of juist niet?

Dit boek richt zich tot schooldirecties, leerkrachten, PMS-begeleiders, maar ook tot een ruimer publiek. Het boek kost 895 fr.

### Psychomotoriek bij kinderen.

VALLAEY, M. en VANDROEMME, G.

Leuven, Acco, 1997, 339 p.

De complexe relatie tussen gedrag en brein is de laatste decennia het onderwerp van onderzoek. Deze relatie treedt op de voorgrond bij het verwerven van cognitie en taal bij kinderen, waarbij ook emotionele en sociale factoren een rol spelen. De kennis over de (gestoorde) psychomotorische ontwikkeling van kinderen evolueert snel, met een omvangrijke literatuur tot gevolg. Dit werk biedt de lezer een heldere, overzichtelijke kijk op dit vakgebied.

Het eerste deel "Theorie" bevat een overzicht van de normale psychomotorische ontwikkeling van kinderen, een kennismaking met



de termen van het vak en de meest voorkomende stoornissen met hun mogelijke verklaringen. Het tweede deel "Onderzoek" geeft overzicht van representatieve, veel gebruikte tests om een gevarieerd, verfijnd psychomotorisch onderzoek te kunnen toepassen. Het derde deel "Therapie" stelt een groot aantal oefeningen voor ter remediëring van de diverse psychomotorische stoornissen. Ze kunnen vrijwel alle meteen worden toegepast zonder dat aanschaf van dure en/of speciale hulpmiddelen nodig is. Dit boek is bestemd voor allen die te maken hebben met de normale of gestoorde ontwikkeling van kinderen, zowel in het beroepsleven als in opleidingen. Het boek kost 895 fr.

**In vertrouwen genomen.**

ADRIAENSSENS, P., SMEYERS, L., IVENS, C. en VANBECKE-VOORT, B.  
Tielt, Lannoo, 1998, 368 p.

Over kindermishandeling worden vele stellingen verkondigd. Sommige zijn juist, andere niet. Het gevaar van zulke verwarrende boodschappen is dat mensen die met kinderen in contact komen niet durven te vertrouwen op hun gevoel. Men moet geen deskundige zijn om signalen van kindermishandeling te zien. Het is trouwens een burgerlijke plicht om kinderen die zoiets meemaken, een hand toe te steken. Voor de ouder, vriend, leerkracht, arts, hulpverlener, student die hier werk van wil maken wil dit boek alvast duidelijkheid brengen. De theoretische invalshoek geeft een korte stand van zaken weer terwijl het accent ligt op de praktijkverhalen. Wat volgt is een schets hoe je verder kunt, vertrekkend van een vermoeden, van een signaal of van een verhaal van een kind. De auteurs zijn allen teamleden van het Vertrouwenscentrum Kindermishandeling UZ-KU-Leuven en hebben een jarenlange intense klinische ervaring opgebouwd. Het boek kost 795 fr.

**Kwaliteit van het onderwijs. Over vier aanspraken van jongeren op goed onderwijs.**

VAN ACHTER, V.  
Leuven, Acco, 1998, 129 p.

Praten over de kwaliteit van het onderwijs is in. Maar een grondige uitdieping van dat begrip blijft uit. De auteur poogt in deze leemte te voorzien door zijn benadering, die in de volgende stelling kan worden samengevat: een hoge graad van kwaliteit van onderwijs kan omschreven worden als een geslaagde integratie van vier grondbegrippen, te weten ontwikkeling, leren, opvoeding en zelfvorming. In vier hoofdstukken behandelt hij respectievelijk ontwikkeling en ontwikkelend onderwijs, leren en lerend onderwijs, opvoeding en opvoedend onderwijs en zelfvorming en zelfvormend onderwijs. Het bevorderen van de zelfvorming ziet de auteur als de bekroning van deze veelzijdige benadering. Hoe de school als mesostructuur van onderwijs daarop dient in te spelen wordt in een epiloog kort behandeld.

**Uw kind is bang (en ik ook).**

ADRIAENSSENS, P.  
Tielt, Lannoo, 1998, 238 p.

Het onderwerp is van alle tijden en universeel, maar nooit is het zo druk besproken als in onze dagen: de angst van en voor kinderen. In de huidige sfeer zijn de goedbedoelde initiatieven en raadgevingen nauwelijks bij te houden. Het boek corrigeert nogal wat kromme denkbeelden, maar wil vooral het 'probleem' op een opbouwende manier benaderen: angst hoort nu eenmaal bij het opgroeien. Het is niet zozeer met tips en cursussen dat je kindergasten te lijf gaat, wel met een dagelijkse opvoeding tot weerbaarheid. Hoe je dat als ouder kunt doen, beschrijft Peter Adriaenssens deskundig aan de hand van vele voorbeelden uit het leven van elke dag. Die gaan vergezeld van indringende beschouwingen en doeltreffende suggesties. De besluiten zullen velen verrassen. Alle vormen van bang zijn komen in dit boek aan bod: van de achtmaandenangst over schoolfobieën tot zwaar misbruik van kinderen. Hoe herken je ze, wat kun je eraan doen, hoe zorg je ervoor dat kinderen vertrouwen blijven hebben? De kostprijs van het boek bedraagt 595 fr.



## 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 leerlingssituaties (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.

**WELZIJSWERK 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

|   |       |
|---|-------|
| 'Peers' in preventie<br>Jongeren werken aan preventie<br><i>B. Melis</i>  | p. 3  |
| Vriendschap als preventie<br>Jongeren zijn de beste preventiewerkers<br><i>M. Glaude</i>  | p. 7  |
| Vijf jaar "Het Treffen":<br>een centrum voor deeltijdse vorming<br><i>D. De Rijdt</i>   | p. 11 |
| Naar een herstelrechtelijk jeugdsanctierecht<br><i>H. Geudens</i>   | p. 15 |
| Katern<br>Eindtermen als hefboomen voor emancipatie van jongens en meisjes<br><i>R. Dunon</i>   | p. 19 |
| Media en communicatie tussen 10- en 11-jarige kinderen en hun ouders<br><i>B. Van Den Bergh en J. Van Den Bulck</i>   | p. 23 |
| Berichten uit het (derde) milieu<br><i>D. Verbist</i>   | p. 27 |
| Projecten kunnen veranderingen binnen een school op gang brengen<br><i>A. Rimaux</i>  | p. 32 |
| Wetwijs<br>Onderwijsvoorrang eerste graad - non-discriminatiebeleid<br>Onderwijsvoorrang tweede graad - betrokkenheid ouders en leerling<br>Het veranderen van school in het buitengewoon onderwijs<br><i>J. Tallon</i> | p. 37 |
| Agenda en documentatie<br><i>A. Rimaux</i>  | p. 38 |