

**Sociaal competente leerkrachten:
een werkmap voor de leerkrachtenopleiding.
Leren omgaan met diversiteit, grenzen en
grensoverschrijdend gedrag,
seksualiteit en intimiteit.**

Erika Frans, Karen François, Hilde Leonard, Barbara Linsen, Stijn Suijs

In opdracht van Vlaams Minister van Onderwijs en Vorming
Marleen Vanderpoorten, 2001.

Colofon

Erika Frans, Karen François, Hilde Leonard, Barbara Linsen, Stijn Suijs.
Sociaal competente leerkrachten: een werkmap voor de leerkrachtenopleiding.
Leren omgaan met diversiteit, grenzen en grensoverschrijdend gedrag,
seksualiteit en intimiteit.

In opdracht van Vlaams Minister van Onderwijs en Vorming Marleen
Vanderpoorten, 2001.

2001, CGSO Trefpunt/Vormingscentrum Jos van Ussel, Steunpunt
Intercultureel Onderwijs UG, Refleks.

Met dank aan Barry Caers voor de tekstredactie, Pia Semey voor de opmaak,
Danny De Vriendt voor de lijst materialen en leermiddelen.

I.

ALGEMENE INLEIDING

Inhoudstafel

I.	Algemene inleiding	3
II.	Omgaan met diversiteit	
1.	Inhoudelijk kader	16
1.1.	Verantwoording	17
1.2.	ICO in de praktijk, gevolgen voor de leerkrachtenopleiding	21
1.3.	Basiscompetenties	26
2.	Oefeningen	30
2.0.	Inleiding	31
2.1.	Interview	32
2.2.	Carrousel	33
2.3.	Spin	34
2.4.	Legpuzzel	36
2.5.	Kladschrift	37
2.6.	AB-activiteiten	39
2.7.	Wat heet intercultureel? Versie 1	40
2.8.	Wat heet intercultureel? Versie 2	53
2.9.	Legpuzzel ICO	65
2.10.	AB-activiteit	75
2.11.	ICO in de praktijk	82
2.12.	Leermiddelen intercultureel beoordelen	92
2.13.	ICO in de stage	95
3.	Literatuur en publicaties	106
III.	Omgaan met grenzen en grensoverschrijdend gedrag	
1.	Inhoudelijk kader	115
1.1.	Verantwoording	116
1.2.	Reageren op grensoverschrijdend gedrag	119
1.3.	Basiscompetenties	124
2.	Oefeningen	126
2.0.	Inleiding	127
2.1.	Test je voorkeurstrategieën	134
2.2.	Mijn kwaliteiten	140

2.3.	Waar ligt mijn grens?	148
2.4.	Tellen tot tien vóór je uitbarst	152
2.5.	Ademhalingsoefeningen	155
2.6.	Angst beheersen	158
2.7.	Voorbeelden agressie	165
2.8.	Meesleuroefening	168
2.9.	Het effect van een reactie	174
2.10.	Kies een strategie	179
2.11.	De eerste schooldag	183
2.12.	Olie of water op het vuur	188
2.13.	Experimenteren met lichaamstaal	191
2.14.	Met de mond vol tanden	194
2.15.	Ga weg!	200
2.16.	Stel een werkplan op	203
2.17.	Tien manieren om ...	210
2.18.	Flexibel kiezen	213
2.19.	Een succesverhaal	224
2.20.	Case study 'Sarah'	227
3.	Literatuur en publicaties	232
IV.	Omgaan met seksualiteit, intimiteit en grenzen	
1.	Inhoudelijk kader	238
1.1.	Verantwoording	239
1.2.	Doelstellingen voor de leerkrachtenopleiding	243
1.3.	Basiscompetenties	246
2.	Oefeningen	248
2.0.	Inleiding	249
2.1.	Werkafspraken en veiligheid	250
2.2.	Waarden en normen	258
2.3.	Seksuele gezondheid en rechten	274
2.4.	Seksuele ontwikkeling	283
2.5.	Communicatie over seksualiteit	297
2.6.	Gender en seksuele oriëntatie	307
2.7.	Lichamelijkheid en seks	334
2.8.	Intimiteit en relaties	353
2.9.	Seksueel grensoverschrijdend gedrag	374
2.10.	Preventie van risicogedrag	406
3.	Literatuur en publicaties	433

Najaar 2000 gaf Minister van Onderwijs, mevrouw Marleen Vanderpoorten, aan drie organisaties de opdracht om vanuit hun expertise de leerkrachtenopleiding te ondersteunen “bij het voorbereiden van toekomstige leerkrachten op hun rol bij het bevorderen van sociale competentie bij leerlingen”. Voorliggende werkmap is het resultaat van deze opdracht. Ze werd samengesteld door drie organisaties, die ieder vanuit hun eigen invalshoek naar het thema kijken. In dit inleidend hoofdstuk willen we de in deze map gekozen invalshoeken situeren in een ruimer kader.

Van antisociaal gedrag naar sociale competenties

De opdracht kadert binnen het actieplan *Antisociaal gedrag op school. Voorkomen en oplossen* (Minister van Onderwijs, 1999). Bevorderen van sociale competentie bij leerlingen wordt dus verantwoord vanuit preventie en behandeling van antisociaal gedrag. De term ‘antisociaal gedrag’ duikt de laatste jaren alsmaar meer op in literatuur en onderzoek. Ook het Vlaamse onderwijsbeleid neemt deze term over. De invulling ervan is echter zelden eenduidig.

Op de conferentie van de Europese Unie *Safe(r) at School* te Utrecht in 1997 werd overeengekomen de term antisociaal gedrag op school te hanteren als een verzamelnaam voor verschillende vormen van geweld op school¹. In bovengenoemd actieplan wordt de term antisociaal gedrag – in navolging van het onderzoek van Nicole Vettenburg en Inge Huybregts – onderverdeeld in vier grote categorieën:

1. **schoolgebonden normovertredend gedrag:** opzettelijk de les storen, de klas verlaten tijdens de les, roken op school,... m.a.w. het niet naleven van het schoolreglement;
2. **statusdelicten:** spijbelen, weglopen, café- en dancingbezoek, enz. Op zich zijn deze gedragingen geen delicten, maar ze kunnen wel reden tot gerechtelijke interventie worden, indien ze verbonden zijn aan de status van de persoon, hier de minderjarige;
3. **delinquent gedrag:** diefstal, vandalisme, druggebruik en -verkoop, wapendracht;
4. **fysiek geweld en bedreigingen t.a.v. personen:** leerkrachten of leerlingen lastig vallen, beroven, bedreiging met wapens, slaan of schoppen, seksueel geweld zoals handtastelijkheden en aanranding, (poging tot) verkrachting.

Deze laatste twee vormen vallen onder de noemer ‘criminaliteit’, gedrag dat juridisch vervolgbaar is. Statusdelicten worden bekeken als predelinquent gedrag: zij kunnen betekenisvol zijn in de overgang van normovertreding op school naar criminaliteit. De volgorde van deze 4 punten houdt dus een gradatie naar ernst in (vanuit criminologisch standpunt). De term antisociaal gedrag moeten we begrijpen als één uiteinde van een continuüm, gaande van prosociaal, over neutraal naar antisociaal gedrag. Prosociaal – of

¹ Vettenburg, Nicole en Huybregts, Inge, 2001.

samenwerkingsgericht – gedrag is gedrag dat gericht is op onderlinge ondersteuning. Ook dit kan zich op verschillende manieren uiten, zowel in de vorm van samenwerken als van plagen bijvoorbeeld². Het bevorderen van sociale competentie moet in die zin begrepen worden.

Bevorderen van sociale competentie in een ruimer kader

In dit handboek kiezen we voor een aanpak die veel verder reikt dan “het tegengaan van antisociaal gedrag”. We kiezen – mét bovengenoemd actieplan – voor een zeer brede invulling van de term ‘preventie’, een invulling die ook het aanreiken van positieve mogelijkheden behelst. Een ondersteunende schoolcultuur en een positief schoolklimaat zijn volgens ons eveneens essentieel om deze doelen zo optimaal mogelijk te kunnen realiseren.

Om deze visie duidelijk te maken, staan we hier uitgebreid stil bij de term “preventie”. We introduceren daartoe een recent ontwikkeld instrument, m.n. de preventiepiramide³. Vervolgens zullen we aan de hand van dit model een aantal keuzes verduidelijken die we bij de samenstelling van deze werkmapp gemaakt hebben.

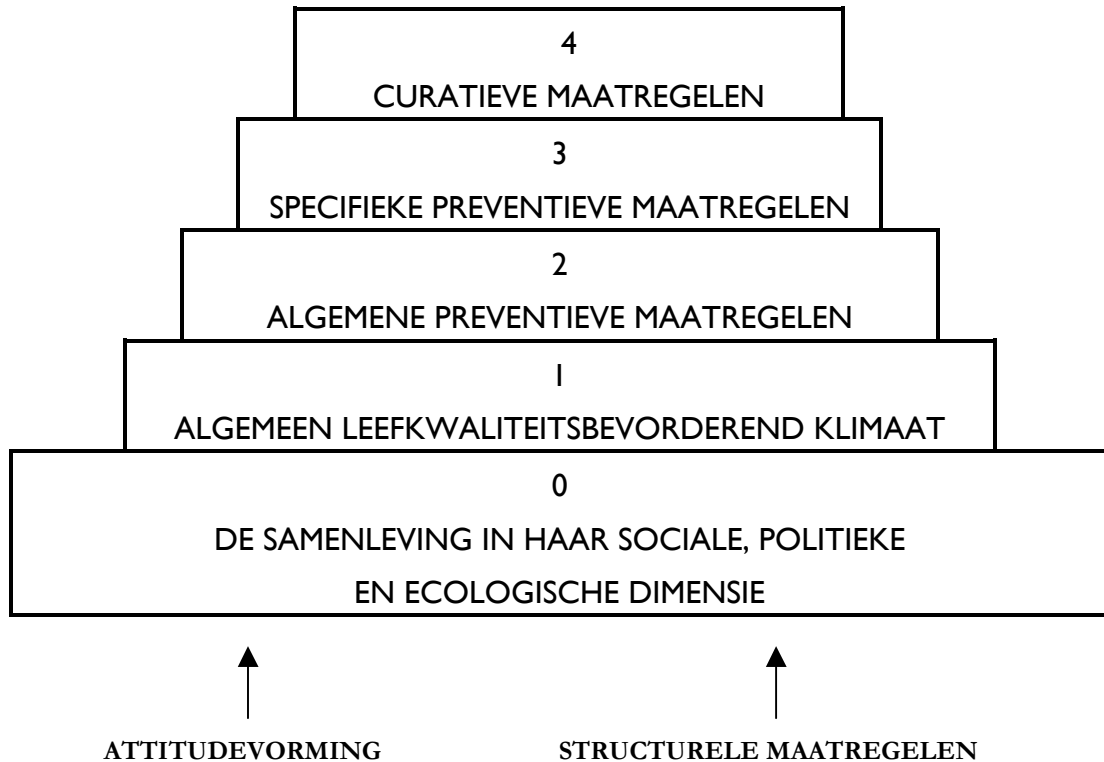
De preventiepiramide

De preventiepiramide ordent alle mogelijke preventiemaatregelen die ontwikkeld kunnen worden en laat tevens hun onderlinge samenhang zien. Ze bestaat uit de volgende niveaus:

² Mooij, T., p. 40: in Van Der Ploeg, J.D. en Mooij, T. (red), *Geweld op school*, 1998.

³ De preventiepiramide werd ontwikkeld door Johan Deklerck aan de afdeling criminologie van de Katholieke Universiteit Leuven. Voor onze beschrijving ervan baseren wij ons op Deklerck, J., *De preventiepiramide*. In: Depuydt, A., Deklerck, J. en Deboutte, G., 2001, p. 122-136.

Afbeelding van de piramide



Niveau 4: Curatieve maatregelen

Dit is de top van de piramide. Hier bevinden we ons in het grensgebied tussen preventie en curatie. Het gaat erom, eens het onheil is geschied, de gevolgen ervan zo goed mogelijk te herstellen en te beperken en om er lessen uit te trekken voor de toekomst. Een zinvolle sanctie kan voorkomen dat leerlingen hervallen. Schade die aangericht is, kan hersteld worden. Slachtoffers kunnen opgevangen worden. Goede curatie heeft een preventief effect: in die zin vormt dit niveau zeker een essentieel onderdeel van de piramide.

Enkele voorbeelden: het ingrijpen bij vechtpartijen of pesterijen, het herstellen van schade na vandalisme, het terug op gang brengen van een open gesprek bij openlijke conflicten binnen de leerkrachtengroep, reageren op agressie, spijbelen, enzovoort.

Niveau 3: Specifieke preventie

Bij preventie denkt men meestal aan maatregelen die rechtstreeks bedoeld zijn om problemen te voorkomen. Om deze categorie gaat het hier. Vanuit een probleemanalyse geeft men een probleemgericht antwoord. Herhaalde diefstal van materiaal uit de werkhuizen op een technische school leidt tot de installatie van een beveiligingssysteem aan de ingang. Enkele andere voorbeelden zijn: het opzetten van een voorlichtingscampagne rond drugs of soa, het op slot doen van niet-gebruikte klaslokalen, meer bewaking tijdens de speeltijden, ... Kenmerkend voor dit soort maatregelen is dat zij het probleem niet doen vergeten. Integendeel, zij benadrukken de (potentiële) aanwezigheid van het probleem. Daardoor kunnen dit soort maatregelen de (subjectieve) onveiligheidsgevoelens van leerkrachten en leerlingen vergroten⁴. Dit wil niet zeggen dat deze maatregelen niet zinvol zouden zijn. Integendeel, zij kunnen een rechtstreeks en duidelijk preventie-effect sorteren. Ze moeten echter in evenwicht zijn met maatregelen van de andere niveaus om de negatieve effecten die zij op het algemene leef- en schoolklimaat hebben, te neutraliseren.

Niveau 2: Algemene preventie

Het doel is hier hetzelfde als bij specifieke preventie, nl. afname van een bepaald probleem (gedrag). De aard van de maatregelen die men neemt, is echter duidelijk verschillend: de gekozen antwoorden liggen hier in de positieve sfeer.⁵ Op die manier kunnen de negatieve bijwerkingen van specifieke preventie (niveau 3) voorkomen worden: het probleem verdwijnt op de achtergrond, er wordt een positieve bijdrage geleverd aan het leefklimaat. Enkele voorbeelden kunnen dit verduidelijken. Fietsendiefstallen kan je doen afnemen door het plaatsen van verlichting in de buurt van de fietsenstallingen. De onderlinge relaties tussen leerlingen kunnen bevorderd worden door coöperatief leren, een training conflicthantering, interculturele ontmoetingsmomenten. Een (door de leerlingen aangebrachte) muurschildering op de speelplaatsmuur schept een rustige, aangename sfeer, die vandalisme positief kan beïnvloeden. Ook een open communicatie tussen alle schoolgeledingen behoort tot dit niveau.

Niveau 1: Fundamentele preventie

⁴ Een voorbeeld uit de praktijk kan hier wellicht voor zich spreken: begin jaren '90 werden jongeren in de media en op scholen haast letterlijk bestookt met sensibiliseringscampagnes ter voorkoming van AIDS. In een klasgroep van 18-jarige meisjes die wij in die periode begeleidden, schatten leerlingen toen dat 1 op 10 (sic!) Belgen besmet zou zijn met het HIV-virus. De wetenschappelijke schattingen lagen in die periode bijna 100 (!) keer lager.

⁵ Vergelijk de termen positief en negatief met resp. offensief en defensief in het model van F. De Caeter. Zie: De Caeter, F., *Methodiek van preventieve projectwerking*. Leuven: Acco, 1990.

Hier gaat het om het creëren van een algemeen leefkwaliteitsbevorderend klimaat. Dit niveau is in het klassieke preventiedenken vaak niet aanwezig. Deze maatregelen worden immers niet gekozen vanwege hun preventieve betekenis (ze vertrekken niet vanuit een probleemanalyse), maar hebben wel een (onrechtstreeks) preventie-effect. Op school denken we bijvoorbeeld aan een verzorgde infrastructuur, het inlassen van rustmomenten, ruimte voor existentiële gesprekken, inspraak in het klas- en schoolbeleid. Deze ingrepen creëren een aangename sfeer, die minder agressie of conflicten oproept. Het gaat hier om *de schoolcultuur* en *het schoolklimaat*. Dit niveau biedt het kader waarbinnen de hogere niveaus beter kunnen gedijen. Enkel wanneer ook op dit niveau maatregelen genomen worden, hebben mensen écht het gevoel dat het ergens ‘goed’ gaat.

Niveau 0: De maatschappelijke context

Antisociaal gedrag speelt zich af binnen een maatschappelijke context, binnen de samenleving in haar bredere betekenis. Daarover gaat het in dit niveau. Het is belangrijk om zich te realiseren dat een preventiebeleid nooit los gezien kan worden van de ruimere samenlevingscontext: het zit er stevig in verankerd. Dit niveau is dus de bedding. Het bepaalt de mogelijkheden én de beperkingen van preventie op school. We bedoelen hiermee zowel deze specifieke school (vb. populatie, de buurt waarin de school ligt, de infrastructuur die men ter beschikking heeft) als het onderwijsbeleid (beschikbare financiële middelen, leerkrachtentekort, beleidsondersteuning, eindtermen en leerplannen, ...). De verwachtingen van een maatschappij zijn concreet verankerd in eindtermen en ontwikkelingsdoelen, in leerplannen, in de pedagogische opdracht van een school.

Ook de bredere maatschappelijke context (de economische situatie bijvoorbeeld) komt hier aan bod.

De volgorde van de 5 niveaus is niet willekeurig: de piramide heeft een hiërarchische opbouw. Globaal georiënteerde maatregelen (niveau 1 en 2) gaan aan de specifiek georiënteerde (3 en 4) vooraf. Ieder niveau moet stevig genoeg zijn om er een volgende niveau op te bouwen. Een school waarin het niet botert binnen het schoolteam, zal veel lastig en agressief gedrag van leerlingen opleveren. Het heeft weinig zin om enkel op dat lastige gedrag in te grijpen zonder de onderliggende problematiek aan te pakken: dit is immers dweilen met de kraan open. Dit betekent *niet* dat de piramide zonder de twee bovenste niveaus kan: een te eenzijdige nadruk op leefkwaliteitsbevorderende maatregelen (niveau 1) kan ervoor zorgen dat men vergeet ook werk te maken van een zinvolle curatie. De piramidale opbouw pleit voor een *integrale aanpak*: op alle niveaus dienen maatregelen uitgewerkt te worden. Pro-actieve maatregelen hebben – waar mogelijk – de voorkeur. De negatieve effecten van maatregelen worden best zo beperkt mogelijk gehouden. Zo verdient ‘herstel van de schade’ de voorkeur boven (vaak zinloos) straffen.

Naast deze horizontale niveaus, kan de piramide ook verticaal doormidden gesneden worden. Op ieder niveau moeten *attitudevorming en structurele maatregelen* hand in hand gaan. Leerlingen trachten te motiveren om zich te wapenen tegen soa (attitude) wordt structureel ondersteund door de aanwezigheid van een condoomautomaat op de toiletten. De klassen opnieuw samenstellen na een uit de hand gelopen pestprobleem (structureel) kan gepaard gaan met trainingen geweldloze conflicthantering (attitude). Een gezellige leraarskamer (structureel) ondersteunt teambuilding-activiteiten. Het één kan niet zonder het ander.

Wanneer we dit instrument op de huidige preventiepraktijk binnen het onderwijs leggen, dan vallen een aantal zaken op:

- In tegenstelling tot integrale, systematische preventie, voeren heel wat scholen eerder een ad hoc-beleid⁶. Men vertrekt vaak vanuit concrete incidenten, waarna ‘om maatregelen geschreeuwd wordt’. Omdat vlak na een incident de emoties de bovenhand hebben, leidt dit vaak tot overtrokken, repressieve maatregelen⁷. De genomen acties dragen daardoor vaak niet bij tot een fundamentele aanpak van het probleem.
- De preventiepraktijk binnen het onderwijs situeert zich voornamelijk op de niveaus drie en vier van de piramide. Veel acties worden ondernomen nà de feiten (vb. er is een groot pestprobleem in een klas, men neemt maatregelen om de pesters te isoleren) of worden specifiek n.a.v. één probleem op touw gezet. Een pestproject, een interculturele activiteit, de relatietweedaagse, ... staan vaak los van elkaar.
- Men is vooral vertrouwd met een defensieve (negatieve) visie op preventie: bestraffende en inperkende maatregelen. Binnen het onderwijs wordt o.i. nog te weinig pro-actief en herstelgericht gedacht: een agressie-incident voorkomen of er een leermoment van maken.

De rol van de leerkrachtenopleiding in het bevorderen van sociale competentie

Een school die sociale competentie (prosociaal gedrag) bij leerlingen wil bevorderen, zal aandacht moeten besteden aan alle niveaus van de preventiepiramide. Daarbij zullen persoonsgerichte en structurele maatregelen hand in hand moeten gaan en zal er defensief en vooral pro-actief worden gewerkt.

Wanneer je wenst dat het onderwijs sociaal vaardige leerlingen voortbrengt, moet je ze niet enkel vaardigheden aanleren (algemene preventie). Je zal er ook voor moeten zorgen dat de school het gewenste gedrag ondersteunt (structureel) en stimuleert, en het eventuele niet-gewenste (antisociale) gedrag afremt en de gevolgen ervan herstelt (top van de piramide).

⁶ Van Der Meer, B., *School en geweld*, p. 4.

⁷ D’Aes, Monique, *Geweld op school: uitzonderlijk en alledaags*. In: Ponjaert-Kristoffersen, I. (red.), *Mishandeling door kinderen: de doos van Pandora?* Leuven : Acco, 1999, pp. 145-163.

Het bevorderen van sociale competentie is geen kwestie van lessen uitwerken of projecten aanbieden. Het gaat om het creëren van een sfeer die van de hele school, van alle geledingen uitgaat, zodat pro sociaal gedrag haast vanzelfsprekend wordt. Een open klimaat, inspraak, positieve relaties, verzorgde infrastructuur, ...: stuk voor stuk dragen ze bij tot een school die sociale competentie ‘ademt’⁸.

De voorbereiding van toekomstige leerkrachten om mee vorm te geven aan een dergelijke school, kan dus niet volstaan met het aanreiken van didactische vaardigheden, werkvormen en materialen die zij met hun toekomstige leerlingen kunnen gebruiken. Meer nog: deze vaardigheden vormen slechts een (klein) onderdeel van de *tools* die zij nodig hebben om de sociale competentie bij hun leerlingen te bevorderen.

Leerkrachten moeten een beroep kunnen doen op ruime ondersteuning bij de ontwikkeling van een attitude die hen in staat stelt om sociale vaardigheden van binnenuit voor te leven. Een school die het bevorderen van sociale competentie ter harte neemt, heeft sociaal competente leerkrachten nodig. Dit vraagt om een opleidingskader waarbinnen deze vaardigheden voortdurend gestimuleerd en ondersteund worden en waarbinnen eventueel niet-gewenst gedrag afgeremd wordt en de gevolgen ervan hersteld. Op deze manier worden toekomstige leerkrachten aanhoudend geconfronteerd met de zin (en noodzaak) van alle niveaus van de preventiepiramide en ontwikkelen ze een attitude in die zin. Het opleidingsinstituut moet dus zelf model staan voor de basis- of secundaire school waarin toekomstige leerkrachten zullen functioneren.

De plaats van deze werkmap in de leerkrachtenopleiding

Deze werkmap biedt de leerkrachtenopleiding aanknopingspunten om *de ontwikkeling van de eigen sociale competentie bij studenten te bevorderen*. U vindt in deze map dus géén werkvormen, materialen en projecten die studenten met hun leerlingen (in het kader van een stage bijvoorbeeld) kunnen gebruiken. Zoals gezegd, een te sterke nadruk op het aanbieden van dergelijke materialen leidt *niet noodzakelijk* tot de bevordering van sociale competentie bij leerlingen. Via een – beknopte – materialenlijst wijzen we wel de weg naar het vele materiaal dat op dit niveau bestaat. Deze lijst kan gezien worden als een aanvulling bij de instrumenten die wij in deze map uitgebreider aanbieden. Ook bestaande eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden hier niet behandeld.

Het materiaal dat we u in deze map presenteren, situeert zich op het niveau van de studenten. We bieden instrumenten en visies aan die kunnen bijdragen tot de verbetering van de sociale competentie van toekomstige leerkrachten.

⁸ Deze term werd geïntroduceerd door Steunpunt Intercultureel Onderwijs (zie hun bijdrage in deze map).

Daarbij toetsen we de preventiepiramide aan het opleidingsinstituut, ervan uitgaande dat ook dáár de diverse niveaus in evenwicht met elkaar aanwezig zouden moeten zijn. Daarom ook is deze map bedoeld voor alle lectoren en niet alleen voor de didactici.

Volgens onze ervaring (o.a. het vooronderzoek dat we deden vóór we deze map samenstelden) wordt de klemtoon van de persoonlijke competentie van de student in het bestaande materiaal zelden gelegd. Hoewel veel van de bevroegde studenten en lectoren in het vooronderzoek niet meteen de relevantie inzagen van het concreet werken aan eigen competentie en context, is dit absoluut noodzakelijk om zelf de verschillende preventieniveaus in evenwicht te brengen binnen het eigen opleidingsinstituut. Op die manier kunnen studenten de beoogde sociale competentie verwerven en later doorgeven in hun eigen professionele situatie.

Drie invalshoeken

Drie organisaties werkten vanuit hun eigen invalshoek mee aan de samenstelling van de map. Ook al herkennen we ons alledrie in bovenstaande visie, toch nemen we binnen deze visie elk een eigen plaats in. We stellen onszelf hieronder kort voor en situeren onze werking – en dus ook onze bijdrage aan de map – binnen de preventiepiramide.

1. Steunpunt ICO

Het Steunpunt Intercultureel Onderwijs (ICO) is verbonden aan de Universiteit Gent, vakgroep Vergelijkende Cultuurwetenschappen. Het Steunpunt ICO heeft als doelstelling een coherente en wetenschappelijk onderbouwde ondersteuning te bieden met betrekking tot intercultureel onderwijs aan organisaties in het onderwijs en daarbuiten, zowel in de Vlaamse Gemeenschap als internationaal.

De werking van het Steunpunt ICO berust op het samengaan van uiteenlopende activiteiten: onderzoek, vorming, materiaal- en instrumentontwikkeling, documentatie, advies en dienstverlening. Deze activiteiten worden gevoerd vanuit een zelfde oriëntatie op interculturaliteit. Het Steunpunt ICO hanteert een pragmatisch perspectief op interculturaliteit. Het vertrekt van interactieprocessen in plaats van normatieve aannames. Onze samenleving is pluriform en sociaal en cultureel verscheiden. Onze wereld wordt internationaler door de mondialisering van de economie en de verder reikende communicatie- en reismogelijkheden. Dit vergt een efficiëntere omgang tussen individuen en groepen die onderling verschillen op sociaal, cultureel, etnisch, taalkundig, levensbeschouwelijk, ... vlak.

Intercultureel onderwijs is gericht op de verwerving van interculturele competentie. Dit omvat vaardigheden, houdingen en kennis om op een adequate en flexibele wijze om te gaan met diversiteit in sociale interacties en in informatie. Sociaal en cultureel gemengde scholen en klassen waar jongeren

samen leren en samenwerken, vormen de aangewezen omgeving om te leren omgaan met verschillen.

De materialen die in de map worden gepresenteerd, hebben in eerste instantie tot doel de studenten en de lectoren op een interactieve manier kennis te laten maken met intercultureel onderwijs. De inhoud en de manier waarop we dat doen, staan nooit los van mekaar. Spreken, lezen over intercultureel onderwijs, er kennis van nemen, blijft vrijblijvend en onvoldoende effectief. We leggen de klemtoon op interactief leren omdat we ervan uitgaan dat interactie een voorwaarde is om te leren omgaan met diversiteit. In de bijdrage waarin we onze visie verduidelijken, gaan we dieper in op de precieze invulling van intercultureel onderwijs als het omgaan met diversiteit. In de praktische oefeningen bieden we materiaal waarmee studenten en lectoren effectief aan intercultureel onderwijs kunnen doen.

Intercultureel onderwijs laat zich niet vatten in een eenmalig project, een specifieke stage, een studiedag of een lessenreeks. Intercultureel onderwijs is iets wat de hele opleiding raakt op alle niveaus. Uit het materiaal zal duidelijk blijken welke aspecten van een opleiding verstrengeld kunnen zijn met het intercultureel onderwijs. Door deze zeer brede en alles rakende aanpak situeren wij ons binnen de preventiepiramide vooral op het niveau 2 van algemene preventie waarbij de onderlinge relatie en interactie tussen de studenten zelf, tussen de teamleden en tussen de studenten en het team centraal staan.

Daarnaast leggen we de klemtoon op een fundamenteel innoverende onderwijsaanpak waarbij het leerproces wordt opgezet vanuit de aanwezige diversiteit in de klas zelf.

Omdat de implementatie van intercultureel onderwijs raakt aan de hele schoolcultuur situeren we ons ook het niveau 1 van de fundamentele preventie. Een opleiding staat voor de uitdaging de eigen schoolcultuur kritisch te bevragen op haar openheid naar diversiteit. In welke mate heeft een opleiding een normerend en homogeniserend karakter waardoor ze vele vormen van diversiteit afsnijdt? In welke mate heeft een opleiding oog voor de aanwezige diversiteit op school, in haar studentenpopulatie maar ook bij de teamleden en hoe wordt deze diversiteit aangewend in de constructie van de schoolcultuur en in het leerproces van toekomstige leerkrachten?

2. Refleks vzw

Refleks is een pluralistisch vormingscentrum, sedert 1983 gespecialiseerd in vorming rond preventie van geweld, agressie en grensoverschrijdend gedrag. Refleks is erkend en wordt gesubsidieerd door het Ministerie van Cultuur van de Vlaamse Gemeenschap als instelling voor volksontwikkelingswerk (volwassenenvorming). Refleks sluit echter vanaf 2003 definitief haar deuren. Toen Refleks in 1983 opgericht werd, bestonden haar activiteiten vooral uit het organiseren en begeleiden van weerbaarheidstrainingen voor vrouwen. Ondertussen heeft Refleks programma's ontwikkeld rond weerbaarheid van meisjes en jongens, preventie van geweld op kinderen, omgaan met agressief

en storend gedrag in de sociale sector, de thuiszorg en het onderwijs. In al onze cursussen staan mentale weerbaarheid, theoretisch inzicht en concrete vaardigheden om geweld, agressie en grensoverschrijdend gedrag te voorkomen, centraal. De visie van waaruit we dit doen en de gehanteerde kaders vindt u terug in onze diverse publicaties (zie literatuurlijst).

Onze bijdrage aan deze map situeert zich voornamelijk op niveau 3 en 4 van de preventiepiramide. In het vooronderzoek viel ons immers op hoe het efficiënt reageren op grensoverschrijdingen (agressie) een blinde vlek vormt binnen de leerkrachtenopleiding. Dit is net het uitgangspunt van de programma's die wij doorheen de jaren ontwikkeld hebben.

Reageren op grensoverschrijdend gedrag (van leerlingen, van collega's, van ouders,...) gebeurt echter niet in het luchtledige: het beleid van de instelling waarin je werkt, het team waarvan je deel uitmaakt en wie jij als persoon bent, hebben een sterke invloed. Vooral dit laatste punt wordt in de aangeboden oefeningen geëxploreerd. Ook in de didactische inleiding bij het materiaal beklemtonen we het belang van de voortdurende terugkoppeling naar de onderste niveaus van de preventiepiramide, ook op het niveau van het opleidingsinstituut.

3. CGSO

CGSO Trefpunt is een pluralistisch denkstation over seksualiteit en relaties. Het werd in de jaren vijftig opgericht en evolueerde van een ledenvereniging naar een professioneel expertisecentrum op het brede terrein van seksualiteit, relaties en geboorteregeling. De werking situeert zich op verschillende niveaus en richt zich op verschillende doelgroepen:

- Naar een algemeen publiek: het aanbieden van recente en correcte informatie via folders, brochures, website en telefoon;
- Naar de media: het geven van achtergrondinformatie en standpunten bij actuele thema's;
- Naar de overheid: het voorbereiden en uitvoeren van beleidsopdrachten, voorlichtingscampagnes, vertegenwoordiging in commissies en adviesraden;
- Naar het onderwijs: ter beschikking stellen van een materialenbank, videotheek en bibliotheek en het aanbieden van service, ondersteuning en begeleiding; uitwerken en concipiëren van educatieve materialen;
- Naar professionelen: het aanbieden van achtergrondinformatie en deskundigheidsbevordering, het creëren van overleg en van netwerken over de sectoren heen.

CGSO Trefpunt is een emancipatorische organisatie die de link legt tussen de gezondheid en het welzijn van het individu enerzijds en zijn of haar rechten anderzijds. Die laatste staan beschreven in het *Charter voor seksuele en reproductieve rechten*. Uitgangspunt daarbij is dat seksuele en reproductieve gezondheid deel uitmaken van de algemene gezondheid. Volgende rechten zijn daar onder meer mee verbonden:

- Mensen hebben het recht om zelf keuzes te maken op vlak van huwelijk, gezinsvorming, het aantal en de spreiding van geboortes, seksuele oriëntatie, ...;
- Daaruit vloeit voort dat mensen, en dus ook jongeren, het recht hebben op toegang tot informatie en middelen die nodig zijn om die vrije keuzes te kunnen maken;
- Het recht op seksuele gelijkwaardigheid voor mannen en vrouwen is het uitgangspunt, het recht om vrij te zijn van seksuele discriminatie;
- Mensen hebben het recht om vrij te zijn van iedere vorm van seksueel geweld of dwang;
- Het recht op privacy.

CGSO Trefpunt richtte in 1990 het vormingscentrum Jos van Ussel op, dat opleidingen en studiedagen, intervisies en supervisies organiseert op eigen initiatief of op vraag van het werkveld. De aanpak is praktijkgericht, interactief, kortlopend en subsidiair. De thema's zijn: seksueel misbruik, seksuele vorming, seksuele hulpverlening en (in het verleden ook) scheidingsbemiddeling. Seksuele vorming wordt breed gekaderd, wat ook in deze map duidelijk zal worden. Seksualiteit en (intieme) relaties zijn thema's die in veel basisopleidingen ontbreken, vaak omdat men er de zin niet van inziet, zoals ook bleek uit de voorstudie voor dit handboek. Nochtans blijkt uit de praktijk dat iedere beroepskracht te maken krijgt met aspecten van dit thema. Dit kan gaan van kinderen die schuttingstaal gebruiken tot bedlegerige patiënten die vragen naar seksuele dienstverlening. Of hoe leg je aan een klas van 13-jarigen uit dat één van de medeleerlingen zwanger is en het kind wenst te houden? Beroepskrachten hebben in dergelijke situaties vaak te kampen met een gebrek aan een professionele basisattitude

De oefeningen en werkvormen in deze map situeren zich voornamelijk op niveau 2 en 3 van de preventiepiramide. Er is ook aandacht voor niveau 1 waar de bredere schoolcultuur ter sprake komt. Daarvoor verwijzen wij ook naar het *Beleidsplan voor scholen ter preventie van ongewenst seksueel gedrag* (1999), en naar alle nuttige informatie op onze website (www.cgso.be).

Vanaf 2003 fusioneert CGSO Trefpunt met sensoa.

Steunpunt Intercultureel Onderwijs
St.- Pietersnieuwstraat 49
9000 Gent
Tel. nr. 09/264.70.38
Fax nr. 09/264.70.49
www.steunpuntico.be

Refleks
Weerbaarheidscentrum vzw
Breughelstraat 31-33
2018 Antwerpen
Tel. nr. 03/239 29 83
Fax. nr. 03/281 66 31
www.refleks.be

CGSO Trefpunt / Vormingscentrum Jos van Ussel
Meersstraat 138B
9000 Gent
Tel. nr. 09/220.65.22
Fax nr. 09/220.84.06
www.cgso.be

II. OMGAAN MET DIVERSITEIT

Inhoudstafel

II. Omgaan met diversiteit

1.	Inhoudelijk kader	16
1.1.	Verantwoording	17
1.2.	ICO in de praktijk, gevolgen voor de leerkrachtenopleiding	21
1.3.	Basiscompetenties	26
1.	Oefeningen	30
2.0.	Inleiding	31
2.1.	Interview	32
2.2.	Carrousel	33
2.3.	Spin	34
2.4.	Legpuzzel	36
2.5.	Kladschrift	37
2.6.	AB-activiteiten	39
2.7.	Wat heet intercultureel? Versie 1	40
2.8.	Wat heet intercultureel? Versie 2	53
2.9.	Legpuzzel ICO	65
2.10.	AB-activiteit	75
2.11.	ICO in de praktijk	82
2.12.	Leermiddelen intercultureel beoordelen	92
2.13.	ICO in de stage	95
3.	Literatuur en publicaties	106

I. Inhoudelijk kader

I.1. Verantwoording

Omgaan met diversiteit! Waarom?

De samenleving van vandaag zit boordevol diversiteit. Verschillen hoef je niet bewust op te zoeken, je komt ze dagelijks tegen op straat, in de klas, in de opleiding, op het werk, in het ziekenhuis: meer mensen met een verschillende huidskleur of vreemde oorsprong, een andere levensstijl of levensbeschouwing, een onbekende taal, een andere seksuele oriëntatie, een andere sociale achtergrond ... Of je dit nu wil of niet, of je het nu een bedreiging of een verrijking vindt, in de meeste situaties word je gedwongen om op een of andere manier met die diversiteit om te gaan. De alledaagse omgang tussen mensen die van elkaar kunnen verschillen, verloopt liefst zo positief mogelijk, maar dat gebeurt niet vanzelf. Omgaan met verscheidenheid moet je blijkbaar leren. Het beter leren functioneren in de pluriforme maatschappij zoals ze is, noemen we de interculturalisering van de samenleving.

Scholen spelen in dit interculturaliseringsproces van de samenleving een sleutelrol. Het zijn plaatsen waar kinderen, leerlingen en studenten begeleid kunnen worden om op een adequate manier deel te nemen aan de pluriforme samenleving: liefst door met elkaar om te gaan, door met en van elkaar te leren. Leren omgaan met verscheidenheid (intercultureel leren) maakt deel uit van de algemene persoonsvorming van alle kinderen, ongeacht hun herkomst, status of leerniveau. Werk maken van dit intercultureel leren op school noemen we intercultureel onderwijs (ICO).

Hoewel er in Vlaanderen geen wettelijke regel bestaat die intercultureel onderwijs verplicht in alle scholen, zijn er toch al initiatieven genomen om intercultureel onderwijs in zo veel mogelijk scholen te stimuleren. Voorbeelden zijn: de projecten onderwijsvoorrangsbeleid (1991) en zorgverbreding (1995) waarin ICO opgenomen is als één van de verplichte actieterreinen; de gemeenschappelijke verklaring inzake een non-discriminatiebeleid in het onderwijs (15 juli 1993) die door alle onderwijsnetten ondertekend werd; het intercultureel perspectief in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen; de oprichting van het Steunpunt ICO (1995, Universiteit Gent) met als opdracht wetenschappelijk gefundeerde ondersteuning te bieden aan de onderwijswereld. Ook binnen het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK) is ICO opgenomen als één van de mogelijke clusters of domeinen waaraan scholen kunnen werken. Intercultureel onderwijs is dus voor geen enkele school of leerkracht nog een volkomen vrijblijvende aangelegenheid ...

Een pragmatische visie

Onze visie op intercultureel onderwijs, op het omgaan met diversiteit, vertrekt niet vanuit een normatief kader, maar vanuit een pragmatisch perspectief. Uiteraard is de pragmatische visie niet waarde vrij. Ze wordt ingezet in het project van intercultureel onderwijs om iedere leerling of student gelijke kansen te geven om tot leren te komen. Intercultureel onderwijs kadert in een gelijkheidsbeleid. Dat betekent dat de diversiteit bij leerlingen en studenten niet moet worden weggeduwd, onzichtbaar gemaakt of verzwegen, maar dat die diversiteit de basis moet zijn van het leerproces.

Het pragmatisch perspectief sluit aan bij een lange traditie van denken over de samenleving als een intersubjectieve en dynamische werkelijkheid. Leerlingen en leerkrachten worden in dit pragmatisch perspectief gezien als producenten van een eigen sociale omgeving. In het dagelijkse leven van een school geven leerkrachten en leerlingen voortdurend – wisselende, soms confronterende – betekenissen aan de situaties die ze samen beleven. Het uitgangspunt voor intercultureel onderwijs is daarom niet zozeer de feitelijke diversiteit die we in klassen en scholen ontmoeten (het wat), maar de manier waarop leerlingen en leerkrachten met deze diversiteit omgaan (het hoe). Een pragmatisch perspectief op (intercultureel) onderwijs dwingt ons scherper te leren kijken naar de complexiteit en de dynamiek van de dagelijkse omgang met elkaar. Zo heeft elke school, ongeacht haar samenstelling, ligging of oriëntatie op de buitenwereld, aanknopingspunten om op een actieve en effectieve manier intercultureel onderwijs gestalte te geven.

Intercultureel onderwijs moet ook aansluiten bij de realiteit van elke school. Scholen werken in verschillende sociale en economische contexten. Die contexten bepalen in sterke mate het uitzicht en de betekenis van 'diversiteit' voor de school. Factoren die daarin een rol spelen zijn: de leerlingensamenstelling (homogeen 'wit', gemengd of 'zwart', de aan- of afwezigheid van maatschappelijk kwetsbare leerlingen, ...); de ligging van de school (binnenstad, stadsrand, platteland, grensgebied, ...); de oriëntatie van de school op de buitenschoolse wereld (open/gesloten, maatschappelijk geëngageerd/vrijblijvend). Het spreekt vanzelf dat elke school – op pragmatische wijze – kiest voor een benadering van intercultureel onderwijs die uitgaat van haar eigen werkelijkheden. Als dat niet gebeurt, dan blijft het een louter extern gegeven. Daarnaast moet de gekozen invulling van ICO ook effectief en relevant zijn. Elke school is immers geroepen leerlingen af te leveren die in staat zijn efficiënt en zinvol om te gaan met diversiteit. Intercultureel onderwijs moet om die reden kunnen inspelen op zowel de realiteiten en mogelijkheden van elke school als op de uitdaging van het dagelijkse leven in een pluriforme samenleving. Anders blijft het een maat voor niets.

Diversiteit en interactie

Met intercultureel onderwijs bedoelen we actief en efficiënt leren omgaan met sociale en culturele diversiteit en dit doorheen de interactie. Een aanwijzing voor ICO vinden we in de mate waarin enerzijds diversiteit en anderzijds interactie op school en in de klas benut worden.

Omgaan met diversiteit is een aanpak die erop gericht is om alle leerlingen optimale onderwijskansen te bieden. Diversiteit is meer dan de verschillen tussen individuele leerlingen. Het verwijst ook naar de sociale, culturele en etnische verscheidenheid in de samenleving, naar verschillen tussen schooltaal en thuistaal, naar verschillen in persoonlijke beleving, ...

Onderwijs dat diversiteit als uitgangspunt neemt, stelt voortdurend de vraag welke leerlingen geen baat hebben bij een algemene aanpak, een aanpak die gericht is op de gemiddelde leerling. Vraag is hoe je die aanpak kan veranderen opdat alle leerlingen hun mogelijkheden maximaal kunnen benutten. Omgaan met diversiteit begint bij het observeren en het erkennen van de verschillen in de gewone klas.

Kernbegrip 'Diversiteit'

ICO focust niet eenzijdig op etnische verschillen, maar vat het begrip 'diversiteit' breed op. Verscheidenheid kent allerlei dimensies: culturele, etnische, sociale, uiterlijke, enz. We vinden ze terug bij leerlingen, leerkrachten en ouders. Net zoals we buiten de school veel verschillen ontmoeten, worden leerkrachten en leerlingen ook in de school geconfronteerd met een verscheidenheid aan situaties en met mensen met een verschillende achtergrond. Elke klas is multicultureel: overal zijn er verschillen te vinden in levensstijl, waarden en normen, kennis en vaardigheden, enz. Deze verschillen kunnen een grote rol spelen in de omgang met elkaar. Wil men aan intercultureel onderwijs doen, dan komt het erop aan niet enkel de verschillen te zien en te aanvaarden, men moet er ook mee leren omgaan en ze aanwenden in het leerproces.

Die 'brede invulling' wordt echter vaak zeer letterlijk genomen zodat men gaat werken rond alle mogelijke verschillen die men zich maar kan bedenken: gehandicapt/niet-gehandicapt; kind/bejaarde; kansrijk/kansarm; gezond/ziek; homo/hetero/bi; ... Dit leidt tot een eenzijdige en stereotiepe benadering van 'diversiteit'. Individuen – kinderen en/of jongeren inbegrepen – ontwikkelen een meervoudige identiteit: men is niet alleen Turk, Belg of Vietnamees, ... maar ook kind, jongere of volwassene, meisje of jongen, gelovig of niet-gelovig, woonachtig in een stadswijk, een verkavelingwijk of in een caravan. Daarnaast heeft ook iedereen een eigen seksualiteitsbeleving. Leerlingen vullen die identiteit zelf creatief in en kennen er eigen betekenissen aan toe. Dat die identiteit ook nog eens door de tijd verandert, spreekt vanzelf. Door te vermijden dat ICO te eng benaderd wordt, vermijden we dat kinderen en

jongeren in een afgelijnd hokje geduwd worden: ‘eigen cultuur’, ‘de allochtonen’, ‘de kansarmen’, ...

Wat we vaak vaststellen is dat diversiteit nog steeds ervaren wordt als een abnormaal gegeven. Mensen of groepen percipiëren zichzelf maar al te dikwijls als normaal, als de standaard. Wie afwijkt is abnormaal. Dikwijls vervalt een poging om het begrip diversiteit te verruimen in een nieuwe vorm van categorisering. Het gevaar van het hanteren van een categorisering – in een klassituatie of in een opleiding bijvoorbeeld – is dat men een individu vastprijkt op één kenmerk (bv. het is een migrant, het is een homo, het is een kansarme, ...) en dat men vanuit die ene categorie de rest van het individu invult. Dikwijls gaat categorisering samen met moralisering waarbij men ‘de ander’ moet respecteren. Het eigen statuut van norm en normaliteit blijft hierbij onaangeraakt.

Omgaan met verschillen is leren dat verschillen normaal zijn, gewoon zijn, een feit zijn. Verbreding van diversiteit betekent vooral een andere – d.w.z. realistische, niet-categoriale, niet-moralistische – omgang met ‘verschil’ (of ‘diversiteit’). Erkenning van en waardering voor diversiteit moet het streefdoel zijn. Diversiteit erkennen bevordert de identiteitsontwikkeling van kinderen, leerlingen en studenten, alsook hun integratie in onze samenleving. Dit uitgangspunt impliceert andere kwaliteitscriteria voor onderwijs. Individuele kenmerken en groepskenmerken van leerlingen kunnen uitgangspunten zijn voor de verwerving van waardevolle competenties.

Kernbegrip 'Interactie'

Intercultureel onderwijs en vooral het begrip ‘cultuur’ verwijzen niet alleen naar etniciteit. We leggen de klemtoon vooral op de eerste lettergreep, 'inter-', wat 'tussen' betekent: het verband tussen mensen die op zoveel manieren anders (willen) zijn. De actieve omgang tussen mensen, de ‘inter-actie’, vormt de spil van een pragmatische visie op intercultureel onderwijs. ‘Intercultureel’ verwijst naar hoe mensen, elk met hun verschillende kenmerken, met elkaar omgaan en hoe er tijdens hun omgang steeds opnieuw nieuwe betekenissen en ervaringen ontstaan.

De dagelijkse sociale interactie op school tussen leerkrachten/leerlingen, leerkrachten/ouders en leerlingen onderling is het middel bij uitstek om te werken aan de interculturele competentie van de betrokkenen. Door deelname aan interacties tonen de betrokkenen hoe ze omgaan met diversiteit en tegelijkertijd krijgt men de kans om er beter mee te leren omgaan. Zich bekwamen in de omgang met diversiteit doet men niet in speciaal daarvoor ingerichte ‘ICO-weken’ of projecten, wel in het leven van alledag. Er kan dan ook voortdurend geoefend worden in de klas en op school, ongeacht de samenstelling ervan. Op die manier leren kinderen al doende omgaan met diversiteit.

1.2. ICO in de praktijk

Als we het bovenstaande op een rijtje zetten, wordt het duidelijk dat de centrale vraag bij ICO niet zozeer is: ‘wat doe ik met mijn leerlingen?’, maar veeleer: ‘hoe doe ik het?’ In welke mate wordt de aanwezige diversiteit op school benut binnen de lessen, het interne schoolbeleid, de teamwerking, de relaties met de omgeving, enz.? In welke mate wordt de interactie tussen de kinderen, de teamleden, de ouders en de buurt waarin de school gelegen is, benut bij het leren op school? We zien ook meteen dat ICO veel verder gaat dan enkel het gebeuren binnen de vier klasmuren. Wanneer men aan ICO wil doen, is ook de manier waarop wordt omgegaan met leerlingenparticipatie, hoe men samenwerkt met ouders en de schoolomgeving, hoe de school wordt aangekleed, hoe de school samenwerkt met externen, hoe de regels worden opgesteld, de manier waarop het team samenwerkt, ... van belang. Het uiteindelijke doel is dat de hele school ICO *ademt*. Het is dus ook de verantwoordelijkheid van alle betrokkenen bij het schoolgebeuren.

Op klasniveau

Diversiteit benutten

Voorwaarde: breed observeren

Er is altijd wel een vorm van verscheidenheid waar te nemen in om het even welke groep. Maar vooraleer je deze verscheidenheid kan zien, is de eerste vaardigheid van de leerkracht-observator om het eigen normenkader, meer nog, de eigen stereotypen in het denken af te leggen. Dat doe je niet zomaar. Dat is een lange weg die je ook hier opnieuw kan leren door de confrontatie op te zoeken met anderen, met andere zienswijzen. Vele discriminaties en negatieve connotaties bij bepaalde verschijnings- of uitingsvormen van leerlingen, zitten diep geworteld in de hoofden van leerkrachten en directies. Een screening van je eigen handelen en denken en een screening van wat vanuit de schoolcultuur al bij voorbaat wordt weggeveegd (bij ons zijn er geen homo's), is een eerste voorwaarde om breed observeren op te zetten. Om zicht te krijgen op diversiteit hoef je echt niet alles te registreren in de vorm van objectieve gegevens. We spreken veeleer van ‘breed observeren’. Dit onbevooroordeeld observeren is de eerste en noodzakelijke stap om goed intercultureel onderwijs in de klas mogelijk te maken. Elke leerkracht observeert dagelijks, maar deze observatie beperkt zich vaak tot didactische observatie, observatie in functie van wat je wil bereiken met kinderen. Met observeren in de brede zin van het woord bedoelen we dat je leert kijken naar kinderen, los van wat je met hen wenst te bereiken. Het gaat erom een zo accuraat mogelijk zicht te krijgen op wie in je klas zit: wat doen ze, hoe doen ze dit, wat zeggen ze en hoe, wat brengen ze mee naar school, welke kleding

(mogen ze) dragen ze, enz. Via deze brede observatie van kinderen leer je zicht te krijgen op de diversiteit en op de betekenissen die kinderen daaraan geven.

Op klasniveau kan het benutten van diversiteit betekenen:

- De leerkracht heeft aandacht voor verschillende *omgangsvormen*, interesses, ... van leerlingen. Leerlingen gedragen zich op verschillende manieren: als leerling, als kind en als jongere. Leerkrachten spelen in op inhoudelijk leerling-gedrag, ook al vertoont de leerling in kwestie geen vormelijk leerling-gedrag.
- De klasinrichting weerspiegelt de aanwezige diversiteit. De aankleding en inrichting van de klas dragen bij tot een positief klimaat en dagen uit tot leren.
- Groepeeringsvormen: de leerkracht opteert voor heterogene groepssamenstellingen (bv. bij groepswork).
- Leerinhouden: de leerinhoud van verschillende vakken wordt regelmatig in onderlinge samenhang aangeboden en de leerinhoud wordt mede gestoffeerd door de ervaringen van de leerlingen. De leerinhoud is vrij van normering.
- De leerkracht realiseert een open en positief klasklimaat zodat leerlingen zich 'veilig' voelen in hun verscheidenheid. De diversiteit krijgt zo meer kansen om 'aan de oppervlakte te komen'.

Interactief klimaat

Een aanpak waarin leren omgaan met diversiteit centraal staat, werkt niet bij eenrichtingsverkeer tussen leerkracht en leerlingen. Het komt erop aan om situaties te creëren in de klas, die het communiceren en samenwerken in heterogene groepen mogelijk maken.

Op klasniveau kan het benutten van interactie betekenen:

- De leerkracht biedt activerende werkvormen en groepswork aan. Activerende werkvormen doen leerlingen samen praten, naar oplossingen zoeken, ... Coöperatief leren staat centraal.
- De leerkracht kiest voor motiverende, open en uitdagende taken die interactie uitlokken.
- De klemtoon ligt op preventie, eerder dan op remediëring.
- Leerlingen krijgen inspraak en verantwoordelijkheid bij het leerproces, in de klasorganisatie, klasinrichting, ...
- De klasopstelling is flexibel en interactiebevorderend.
- De leerkracht zorgt voor een veilig klasklimaat zodat leerlingen niet geremd worden om een inbreng te hebben.
- De rol van de leerkracht is veeleer begeleidend dan leidend.

Op schoolniveau

Het volstaat niet om enkel binnen de klas (het educatieve/didactische) te werken aan een interactief klimaat waarin diversiteit optimaal benut wordt. Ook op het schoolniveau moet men met ‘diversiteit’ en ‘interactie’ rekening houden. We schetsen hoe dit voor de verschillende domeinen van het schoolgebeuren kan:

FACET 1: Leren op school (pedagogisch-didactisch beleid)

- Klassamenstelling is heterogeen.
- Taalbeleid: er wordt rekening gehouden met de talige achtergrond van de leerlingen. Leerlingen en studenten met een andere thuistaal (anderstaligen, dialectsprekers) dan de schooltaal worden gestimuleerd de schooltaal te gebruiken. De thuistaal kan evenwel een plaats hebben binnen de schoolcultuur. Gebruik ervan wordt niet bestraft.
- Evaluatiepraktijk: leerlingen worden op diverse manieren geëvalueerd (niet enkel op vlak van schoolse kennis) en hebben ook ‘inspraak’ in de manier waarop ze geëvalueerd worden (bv. vormen van zelf- en peerevaluatie).
- Lesmateriaal/literatuur: weerspiegelt de diversiteit binnen de school en de maatschappij. Je kan dit makkelijk screenen. Interactiebevorderende werkvormen staan centraal.
- Schoolactiviteiten/projecten: bij de organisatie ervan houdt men rekening met de aanwezige diversiteit. Interactie staat centraal.
- Klasdoorbrekend werken: leerlingen maken kennis met andere leerlingen en dus met een groter spectrum aan diversiteit. Klasdoorbrekend werken lokt bovendien opnieuw interactie uit.
- Huiswerkpraktijk: huiswerk biedt de mogelijkheid om de diversiteit aan ervaringen en belevingen buiten de school binnen de klas te brengen.
- Schoolwerkplan en didactische aanpak: hierin wordt een visie voorgesteld die uitgaat van diversiteit en interactie.

FACET 2: Leven en beleven op school (schoolklimaat)

- Infrastructuur (aankleding en inrichting van het schoolgebouw):
 - Weerspiegelt de aanwezige diversiteit zodat iedereen de kans krijgt er zich goed te voelen.
 - Zorgt voor een open, toegankelijk en uitnodigend klimaat zodat interactie impliciet gestimuleerd wordt bij leerlingen, leerkrachten, ouders en schoolomgeving.
 - Bij de aankleding en inrichting ervan wordt gestreefd naar zoveel mogelijk reële inspraak van leerlingen, leerkrachten, ouders en schoolomgeving (= interactie expliciet stimuleren).

- Schoolreglement
 - Al te dikwijls is het schoolreglement opgesteld door de directie. De mening van het team en de leerlingen of studenten wordt vaak niet gevraagd. Dikwijls is het schoolreglement een destiltaat van het pedagogisch project van de school waarin normering voorop staat. Het is m.a.w. niet het resultaat van een onderhandeling tussen directie, leerkrachten en leerlingen. Het interculturaliseren van een opleiding houdt ook in dat men werk maakt van participatie van lectoren en studenten.
 - De regels zouden een weerspiegeling kunnen zijn van de aanwezige diversiteit. Om dat te bereiken moet er worden samengewerkt met de verschillende instanties. Daarvoor is een open, egalitaire schoolcultuur vereist, een democratische school waarin participatie centraal staat. Onderzoek wijst uit (Elchardus, VUB) dat een democratische school de beste garantie is tegen onverdraagzaamheid en discriminatie.
 - De regels kunnen dus worden opgesteld met inspraak van leerlingen, leerkrachten, ouders, ...
- Bestuursorganen/inspraakkanalen: maken een levendige interactie mogelijk tussen leerlingen, leerkrachten, ouders, schoolomgeving, schoolbestuur, ...
- Rekrutering: de school gaat actief op zoek naar diversiteit.

FACET 3: Teamwerking

- Teamsamenstelling:
 - Het team heeft zicht op zijn eigen diversiteit.
 - De school streeft naar een heterogene teamsamenstelling (aanwervingbeleid).
- Samenwerking tussen leerkrachten: er is een goede en intensieve samenwerking tussen de verschillende teamleden zodat de onderlinge diversiteit optimaal benut kan worden.
 - Klasoverschrijdende projecten.
 - De taken van leerkrachten ten aanzien van de leerlingen kunnen wisselen.
- Leerkrachten delen de verantwoordelijkheid voor klassen/interne klaspraktijk.
- De diversiteit binnen het team wordt benut:
 - Bijzondere leerkrachten worden beschouwd als een waardevolle aanvulling van het team.
 - Het team zet de specifieke vaardigheden van zijn leden in ter ondersteuning van elkaar en van het leren op school.
 - Leerkrachten zijn mee verantwoordelijk voor elkaars functioneren (observeren bij elkaar, bereiden samen lessen voor die ze achteraf bespreken, geven samen les, ...).

- Teamvergaderingen: worden zo georganiseerd dat er sprake is van interactie en van het benutten van de diversiteit (dus geen éénrichtingsverkeer).

FACET 4: Relatie school – ouders

- Het team heeft zicht op de aanwezige diversiteit bij ouders (brede observatie): niet enkel wat ‘achtergrond’ betreft, maar ook wat diverse interesses, vaardigheden, ... betreft.
- De aanwezige diversiteit bij ouders is zichtbaar op school (infrastructuur, reglement, inspraakkanalen, ...) en wordt benut.
- Contactvormen: er wordt gestreefd naar een diversiteit aan contactvormen om een zo groot mogelijke interactie tussen ouders en school mogelijk te maken. De school neemt initiatief ten aanzien van ouders en wacht niet af.

FACET 5: Relatie school – buurt

- Het team heeft zicht op de aanwezige diversiteit in de buurt.
- Opnemen van leren buiten de school in de school (schoolwerkplan, didactische aanpak, ...). De school erkent dat leren niet enkel binnen de schoolmuren plaatsvindt.
- Het team streeft naar een levendige interactie met de schoolomgeving.

Besluit

Uit bovenstaande opsomming mag men concluderen dat diversiteit en interactie bij honderd-en-één facetten van het klas- en schoolgebeuren benut kunnen worden. De facetten die een school of leerkracht kiest en intercultureel opzet, zijn afhankelijk van de concrete context van de school. Op die manier ziet intercultureel onderwijs in elke school er anders uit. Je bepaalt als team zelf waar je instapt in een interculturaliseringsproject: daar waar reeds goede initiatieven op gang zijn gezet of daar waar het schoentje het hardst knelt. Een opleiding interculturaliseren is het werk van een heel team. Het is een taai proces dat moeizaam verloopt. De praktijk wijst uit dat vele leerkrachten graag vasthouden aan de didactiek waarmee ze reeds jaren werken. Een andere didactiek is bij wijze van spreken ondenkbaar geworden. Een samenwerking binnen een team kan heel verruimend werken. Als men ook op dit niveau coöperatief zou werken, dan kan dit leiden tot de meest effectieve leerprocessen.

1.3. Basiscompetenties

De leerkrachten die uitstromen uit de leerkrachtenopleidingen zouden de basisvaardigheden moeten bezitten om te functioneren in een multiculturele school. Ze moeten kunnen omgaan met diversiteit om discriminatie en uitsluiting in te kunnen dijken.

Het curriculum van de leerkrachtenopleiding

De leerkrachtenopleiding moet er bij de opleiding van de studenten voor zorgen dat de studenten de vaardigheid verwerven om op bovenstaande manier ICO op hun school te realiseren, zowel op klasniveau als op schoolniveau. Dit heeft gevolgen voor de didactische aanpak die lectoren zullen hanteren, maar ook voor de vaardigheden die studenten moeten verwerven. Zo moeten ze niet alleen in staat zijn groepswork op te zetten of ervaringen van de leerlingen bij het lesgebeuren te betrekken, ze moeten ook vaardig worden in het omgaan met collega's, ouders en participanten van de schoolomgeving.

Interculturaliseren van de leerkrachtenopleiding

De leerkrachtenopleiding kan dit enerzijds realiseren door deze aspecten te integreren in de 'leerinhouden' die ze haar studenten aanbiedt, anderzijds door de opleiding zelf volgens bovenstaande principes intercultureel op te zetten en zo een fundamenteel interculturele houding bij studenten teweeg te brengen. Het interculturaliseren van een opleiding begint bij het screenen van haar eigen beginsituatie aan de hand van bovengenoemde principes. Op elk terrein kan men onderzoeken wat reeds goed georganiseerd is en waar er nog duidelijke hiaten zijn. Er zijn verschillende ingangen mogelijk en het is aan de opleiding om uit te maken waarmee men zal beginnen. Dat kan een aspect zijn op klasniveau of op schoolniveau. Dat kan om één of meerdere werkterreinen gaan. Zeker is dat de verschillende terreinen niet los te denken zijn van elkaar en dat op termijn alle aspecten aangeraakt, beïnvloed zullen worden. De beste garantie op leerkrachten die in staat zijn om met diversiteit om te gaan, biedt die leerkrachtenopleiding die zelf ten volle de diversiteit en de interactie benut binnen de didactische aanpak in de lessen, maar ook binnen de schoolcultuur van de opleiding, de teamwerking, de samenwerking met studenten en de omgeving van de leerkrachtenopleiding. De samenwerking met stagescholen vervult in dit geheel een niet te onderschatten rol. Iedere leerkrachtenopleiding zou de uitdaging moeten aangaan om de verschillende stappen vermeld ICO in de praktijk) te toetsen aan de eigen opleidingspraktijk, aan de eigen schoolcultuur, aan het eigen pedagogisch proces, aan de eigen manier van studentenparticipatie, aan de interactiekwaliteit, aan het didactisch beleid.

De aandachtspunten geformuleerd vanuit de visie van intercultureel onderwijs staan niet los van de 'gewone' werking van een opleiding. Alle vermelde vaardigheden passen binnen de geformuleerde basiscompetenties van de leerkracht in spe. Een opleiding interculturaliseren is dus niet iets dat 'er bovenop komt', maar moet verweven zijn in het proces van de opleiding zelf. We maken hierna de oefening de interculturele vaardigheden te koppelen aan de basiscompetenties.

Het is aan de opleidingen zelf om hun beginsituatie kritisch te bekijken en acties op te zetten op die vlakken waarop men tekortschiet. Bijspijkeren is nu eenmaal het voordeel van een dynamische cultuur, van een dynamische opleiding die steeds voor nieuwe uitdagingen staat, die nieuwe studenten en lectoren rekruteert, die steeds rekening houdt met nieuwe en wisselende vormen van diversiteit.

Basiscompetenties voor de leerkracht

De leerkracht als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

De leerkracht kan de aanwezige diversiteit in een klas en de wijze waarop de kinderen ermee omgaan, inschatten. Hij/zij hoedt zich voor een categorisering van kinderen of groepen kinderen. Hij/zij heeft kennis van de doelstellingen van ICO en formuleert deze bij activiteiten. Ook houdt hij/zij bij het kiezen van doelstellingen, leerinhouden en leerervaringen rekening met de diversiteit aan ervaringen van de leerlingen. Bij de selectie van leerinhouden en de materiaalkeuze, -aanpassing of -ontwikkeling houdt de leerkracht rekening met de criteria voor kwaliteit van interculturele leerinhouden/leermateriaal. Hij/zij is er zich van bewust dat intercultureel leren verweven is met alle ontwikkelingsgebieden en dat dit tot uiting moet komen in het aanbod.

De leerkracht realiseert leeromgevingen die ruimte laten voor interactie en de mogelijkheid bieden om de aanwezige diversiteit aan bod te laten komen en te benutten. Daarvoor kiest en hanteert de leerkracht de juiste werk- en groeperingvormen.

Om dit alles te kunnen realiseren moet de leerkracht 'breed' kunnen observeren, kunnen reflecteren over zijn/haar onderwijsaanpak en die – indien nodig – bijstellen.

De leerkracht als opvoed/st/er

De leerkracht benadert verscheidenheid als een dynamisch en positief gegeven. Hij/zij heeft inzicht in de verscheiden ervaringswereld van de leerlingen, toont oprechte belangstelling voor hun leefwereld en toont de leerlingen dat hun ervaringen betekenisvol zijn. Hij/zij zorgt ervoor dat elk kind zichzelf mag zijn en toont onbevooroordeelde verwachtingen ten aanzien van de leerlingen. Er is ruimte voor de eigen inbreng van leerlingen. Aan die inbreng wordt geen waardeoordeel toegekend. De leerkracht heeft inzicht in de dynamiek van

beeldvorming en kan er op een constructieve wijze mee omgaan. Hij/zij hoedt zich voor het stereotyperen of categoriseren van leerlingen. Hij/zij stimuleert een democratische leefgemeenschap waarin verscheidenheid aan bod komt en waarin kinderen volwaardige inspraak krijgen. Hij/zij toont hoe je op een positieve manier omgaat met de verscheidenheid die zich aanbiedt en reageert gericht wanneer kinderen discriminerend handelen of praten. Hij/zij is er zich van bewust dat het leren omgaan met verscheidenheid bijdraagt tot een interculturalisering van een school en ruimer nog, van een multiculturele maatschappij.

De leerkracht heeft voldoende zicht op de ervaringswereld van leerlingen om negatief of lastig gedrag adequaat te duiden.

De leerkracht als inhoudelijk expert/e

De leerkracht is er zich van bewust dat kennis een dynamisch gegeven is dat cultureel is ingebed. Hij/zij kan de werkelijkheid vanuit verschillende perspectieven bekijken, verscheidene informatiebronnen over ICO raadplegen en de informatie verwerken voor eigen deskundigheidsbevordering. Hij/zij kan d.m.v. overleg met anderen de eigen deskundigheid op vlak van ICO vergroten.

De leerkracht als organisator

De leerkracht organiseert de klas als een democratische gemeenschap met openheid, heldere afspraken, het delen van verantwoordelijkheden en de mogelijkheid elkaar daarop aan te spreken. Hij/zij betreft de leerlingen bij het maken van afspraken en gedragsregels. Hij/zij gaat flexibel om met de uiteenlopende inbreng van leerlingen. De leerkracht kan van de planning afwijken wanneer er zich een mogelijk voordoet om intercultureel te leren. Hij/zij kan in een klasagenda interculturele leermomenten aangeven. Hij/zij kan een klas/hoek inrichten die uitnodigt tot interactie zodat de verschillende vaardigheden en interesses van de leerlingen aangesproken worden of aan bod kunnen komen. Samen met de leerlingen wordt de klas ingericht en aangekleed.

De leerkracht als onderzoek/st/er

De leerkracht is zich bewust van het effect van het eigen gedrag op leerlingen. Hij/zij gaat actief op zoek naar nieuwe ontwikkelingen met betrekking tot ICO en past deze toe. Hij/zij overlegt hierover regelmatig met collega's en kan zijn onderwijspraktijk aanpassen. Hij/zij is er zich van bewust dat uitspraken en handelingen mogelijks gebaseerd zijn op vooroordelen en werkt hieraan. Hij/zij staat open voor observatie van en feedback op het eigen onderwijsgedrag door derden.

De leerkracht als partner van ouders/verzorgers

De leerkracht heeft zicht op de verschillende familiale en culturele achtergronden van de kinderen door veelvuldige contacten met ouders/verzorgers. Hij/zij is zich bewust van de cruciale rol die ouders spelen in de ondersteuning van het leerproces. Hij/zij houdt tijdens gesprekken rekening met de visie, ervaringen en mogelijkheden van de ouders. Hij/zij werkt op een onbevooroordeelde manier met hen. De leerkracht biedt voor de verschillende gesprekken met ouders verschillende mogelijkheden aan en is er zich van bewust dat goed georganiseerde formele contacten een gebrekkig informeel contact niet kunnen compenseren.

De leerkracht als lid van het schoolteam

De leerkracht kan in functie van zijn/haar opdracht op een efficiënte manier omgaan met de aanwezige diversiteit in het schoolteam en kan deze diversiteit ook benutten. Hij/zij is bereid om actief mee te werken aan de interculturalisering van de school. Daarvoor laat hij/zij zich adviseren over ICO en grijpt de kans om te leren van collega's. De leerkracht reageert gericht wanneer kinderen, collega's of andere schoolpartners discriminerend praten of handelen. Hij/zij houdt in zijn/haar praktijk rekening met de rechten van het kind.

De leerkracht als partner van externen

De leerkracht beschouwt externe instanties als een belangrijke bron van kennis over de verscheiden ervaringwereld van kinderen. Hij/zij pleegt regelmatig overleg met diverse verenigingen in de buurt van de school of in de buurt waarin de leerlingen wonen. Hij/zij betreft mensen of instanties uit de buurt het leerproces te verrijken met nieuwe vormen van diversiteit.

De leerkracht als lid van de onderwijsgemeenschap

De leerkracht kan op een genuanceerde en positieve manier met collega's in discussie treden over de rol van geïnterculturaliseerd onderwijs in de samenleving en over de rol die de leerkracht daarin speelt.

De leerkracht als cultuurparticipatant/e

De leerkracht is zich bewust van de dynamische werking van cultuur op het denken en het gedrag.

2. Oefeningen

2.0. Inleiding

We presenteren een aantal werkvormen die intercultureel onderwijs en intercultureel leren in de praktijk kunnen brengen. Intercultureel onderwijs is omgaan met diversiteit. Twee begrippen staan daarin centraal en beide vinden we terug in de werkvormen.

‘Omgaan met’ of het toelaten en stimuleren van interactie is een eerste centraal concept. Uit de aangeboden werkvormen zal blijken dat interactie centraal staat. Studenten en lectoren krijgen de mogelijkheid om met elkaar in interactie te gaan.

Een tweede concept is ‘diversiteit’. De uitdaging bij intercultureel onderwijs bestaat erin de aanwezige diversiteit in de groep aan te wenden in het leerproces. De aanwezige diversiteit verschilt van groep tot groep of is met andere woorden contextbepaald. In de werkvormen worden hulpmiddelen aangeboden om de aanwezige diversiteit aan te wenden.

In een eerste luik (oefeningen 2.1 – 2.6) presenteren we een aantal methodieken die studenten en lectoren kunnen gebruiken met een zelf te bepalen inhoud. Bij elke methodiek verduidelijken we wat de band is met intercultureel onderwijs.

In een tweede luik (oefeningen 2.7 – 2.11) werken we een aantal van deze werkvormen uit met concreet materiaal dat direct toepasbaar is in de opleiding en in de klas. In dit luik zijn de werkvormen ook inhoudelijk uitgewerkt. Een eerste werkvorm is bedoeld voor lectoren. Aan de hand van deze werkvorm kunnen ze reflecteren over de manier waarop intercultureel onderwijs in de opleiding geïmplementeerd kan worden.

Alle andere werkvormen kunnen toegepast worden in alle opleidingen. De lector kan nog enige creativiteit aan de dag leggen door eventuele opdrachten te herformuleren, weg te laten, andere toe te voegen. Dit om meer in te spelen op de eigen groep, op de aanwezige diversiteit in de klas.

Ten slotte bieden we een screeninglijst (oefening 2.12) aan en een stagekijkwijzer (oefening 2.13) die studenten en lectoren in de opleiding kunnen gebruiken.

2.1. Interview

- Groeperingswijze: per 2
- Wanneer: Begin van het academiejaar. Kennismaking bij een cursus.
- Doelgroep: studenten/leerlingen

De studenten tekenen hun eigen hand op een A4 blad. In elke vinger schrijven ze een vraag, vragen die peilen naar hun identiteit. Op het niveau van de leerlingen zijn dit vragen in de trant van: wat is je hobby?, wat eet je graag? Op het niveau van de studenten kunnen dat de volgende vragen zijn: Waar ben je goed in? Wat verwacht je van dit opleidingsonderdeel? ...

Er zijn steeds een aantal 'positieve' vragen bij.

De deelnemers wisselen nu hun blad met dat van hun partner en interviewen elkaar. Ze noteren de relevante antwoorden in de afbeelding van de hand van hun partner.

De deelnemers stellen elkaar voor.

Voor sommigen is het moeilijk om zichzelf in groep voor te stellen. Vooral de vragen waarin ze een positief beeld van zichzelf kunnen schetsen, liggen moeilijk. Door een ander voor te stellen wordt deze gêne vermeden en leren ze tegelijkertijd hun positieve waardering voor 'de ander' uit te drukken.

Wat is er intercultureel?

1. Leren 'kennismaken'.
2. Herkennen van verschillen én gelijkenissen.
3. Positieve waardering uitdrukken voor de 'ander'.
4. Ontwikkelen van een positief zelfbeeld.
5. Communicatie en interactie.
6. Een kader om de jongereninteractiewijze in het leerproces te betrekken.
7. Observatiemogelijkheden voor de lector, of zelf meedoen.
8. Ontwikkelen van een groepsidentiteit.

2.2. Carrousel

- Groeperingswijze: de gehele groep.
- Wanneer: Openbreken van een sessie – Werken aan een goede groepsgeest.
- Doelgroep: studenten/leerlingen

De deelnemers gaan in twee concentrische kringen zitten met het gezicht naar elkaar. Ze worden zo geplaatst dat ze per twee zitten.

De begeleider laat ze op zoek gaan naar alle mogelijke onderlinge verschillen.

De partners bevragen elkaar.

De buitenste kring schuift nu één plaats op zodat iedereen nu een nieuwe partner heeft. De begeleider laat de deelnemers nu op zoek gaan naar onderlinge gelijkenissen. De partners bevragen elkaar.

De buitenste kring schuift nu nog één plaats op (in dezelfde richting) zodat ze opnieuw een nieuwe partner hebben. De begeleider laat ze nu opnieuw op zoek gaan naar verschillen met deze restrictie dat het 'nieuwe' verschillen moeten zijn, verschillen die nog niet ter sprake zijn gekomen.

Idem dito met de gelijkenissen.

De begeleider laat de groep nu nadenken over hun ervaringen. Hoe voelden ze zich? Wat ging makkelijk? Wat was moeilijk? Hoe groeide de sfeer?

De deelnemers voelen aan dat de verschillen (ook fysiek) voor het oprapen liggen terwijl ze moeten zoeken naar de gelijkenissen. (En dit zelfs in groepen die op het eerste zicht 'homogeen' zijn). Of zoals een Gentse deelnemer het sprekend uitdrukte: "Veur die gelaikenisse te vinde moede ne kier klappe."

Wat is er intercultureel?

1. Kennismaken. De andere ontdekken in onvermoede facetten.
2. Herkennen van verschillen én gelijkenissen.
3. Ontdekken dat het opzoeken van overeenkomsten meer inspanningen vraagt.
4. Ontwikkelen van een groepsidentiteit.
5. Een kader om de verschillende interactiewijzen in het leerproces te betrekken.
6. Communicatie en interactie.
7. Observatiemogelijkheden voor de lector.
8. Diversiteit als iets vanzelfsprekends ervaren.

2.3. Spin

- Groeperingswijze: per 4/5
- Wanneer: bij het aansnijden van een nieuw concept
- Doelgroep: studenten/leerlingen

De spin kan meer of minder gestructureerd worden uitgevoerd. De spin is het minst gestructureerd wanneer je de groep enkel het concept aanbiedt en uitnodigt om erover te brainstormen.

Meer structuur kan bekomen worden door het brainstormen expliciet associërend te laten verlopen, door een volgorde aan te brengen in de bijdragen van de groepsleden, door de groepsleden zelf voorgestelde taken op te laten nemen of door als leerkracht zelf de rollen te verdelen.

Variant: de spin met spion (uitgewerkt voorbeeld rond cultuur)

De begeleider verdeelt de deelnemers in groepjes van 4/5 en poogt zoveel mogelijk heterogene groepen samen te stellen. De begeleider verdeelt de taken (de rollen worden opgelegd door de deelnemers te nummeren in alfabetische volgorde, volgens grootte...): 1. Aanvoerder, 2. Secretaris, 3 en 4 worden voorlopig niet ingevuld, 5. Bemiddelaar.

De begeleider verdeelt de flappen en stiften en legt de opdracht uit. De deelnemers moeten associërend brainstormen rond het begrip ‘cultuur’. Zowel algemene bedenkingen en invullingen als micro-elementen kunnen opgenomen worden. De brainstorm verloopt volgens de wijzer van de klok zodat elke deelnemer aan bod komt. De aanvoerder leidt dit in goede banen. Als iemand niet onmiddellijk iets weet te bedenken, kan die passen en komt de volgende aan de beurt. De secretaris noteert in spinvorm. Het is mogelijk om elkaar meer uitleg te vragen: “Wat bedoel je met?” Dit gebeurt op een non-agressieve wijze. De bemiddelaar bewaakt dit en prijst goede invallen.

Als de brainstorm verslapt, legt de begeleider de activiteit even stil en voegt er rol 3 aan toe: de spion. De spion krijgt als opdracht te gaan kijken naar de resultaten van de andere groepen en daaruit over te nemen wat in de eigen groep ontbreekt. Ondertussen kunnen de groepen verder brainstormen. De spion vult aan.

De begeleider legt de brainstorm stil en geeft de groepen twee opdrachten:

1. Cluster de verschillende items: wat hoort samen en hoe zou je deze verzameling benoemen. Kom tot een grote indeling van de onderdelen van het begrip 'cultuur'.
2. Kom tot een definitie van cultuur. De begeleider onthult rol nr. 4: de verslaggever.

Plenum:

- Bevraging naar de ervaring 'Spion' aan de spion zelf, aan de anderen, relateren aan de klassituatie.
- Wijzen op de coöperatieve werkvorm die ertoe leidt dat op het einde iedereen over dezelfde informatie beschikt.
- Noteren en bespreken van de clusters en de definities.

Wat is er intercultureel?

1. Meerperspectiviteit: vanuit verschillende perspectieven naar 'de dingen' kijken.
2. Flexibiliteit: luisteren naar andere opinies.
3. Positief waarderen van de ander (expliciet: bemiddelaar).
4. Onderlinge afhankelijkheid ervaren.
5. Rollen, argumenten ontwikkelen.
6. Communicatie en interactie.
7. Een kader om de verschillende interactiewijzen te ontplooien.
8. Observatiemogelijkheden voor de lector.
9. De meerwaarde ervaren van het coöperatief leren (delen i.p.v. afschermen).
10. Leren samenwerken.
11. Leren omgaan met 'anders' zijn.

2.4. Legpuzzel

- Groeperingswijze: afhankelijk van de inhoud (3 tot 6)
- Wanneer: tijdsafhankelijk
- Doelgroep: studenten/leerlingen

De begeleider nummert de deelnemers per groep. Alle gelijke nummers in de verschillende groepen krijgen dezelfde informatie en opdrachten (Systeem verdeelde informatie per groep).

Basisgroep: De deelnemers werken zich individueel door hun opdracht en informatie heen. (In sommige gevallen kan men elkaar hier reeds bij ondersteunen)

Expertengroep: De deelnemers met dezelfde opdracht komen nu samen zitten, leggen hun bevindingen en oplossingen samen en bevragen elkaar over hun opdracht. Iedereen noteert, want ze moeten straks allemaal naar hun basisgroep terug om verslag uit te brengen.

Basisgroep: Elke 'expert/e' brengt nu verslag uit aan de basisgroep over hun deelopdracht.

Wat is er intercultureel?

1. Leren samenwerken.
2. De meerwaarde ontdekken van coöperatief leren (delen i.p.v. afschermen).
3. Communicatie en interactie.
4. Flexibiliteit.
5. Onderlinge afhankelijkheid ervaren.
6. Een kader om de verschillende interactiewijzen te ontplooien.
7. Observatiemogelijkheden voor de lector.
8. Studenten kunnen elkaar als bron gebruiken.

2.5. Kladschrift

- Groeperingswijze: individueel en wisselende duo's
- Wanneer: tijdsafhankelijk
- Doelgroep: studenten

G.V. vertelt (lector sociale hogeschool):

“Voor het vak 'interculturele communicatie' was ik op zoek naar een passende techniek waarin de aanwezige diversiteit in de groep wordt aangewend om te leren en die een directe interactie tussen de studenten mogelijk maakt, alsook een reflectie over 'leren in diversiteit'. Ik moest dit leerproces ook enigszins kunnen sturen op basis van de thema's die ik in de lessen binnen bracht. Een lesbeurt duurt telkens drie uur en daarin zijn drie tijdsblokken verwerkt: een monoloog, een oefening, een discussie.

Elke student krijgt bij het begin van de cursus een kladschrift. Daarin zet hij zijn naam, etc.

Tijdens de lesbeurt gebruikt de student dit kladschrift om notities en dergelijke mee te maken.

Ieder tijdsblok wordt regelmatig onderbroken voor persoonlijke reflectie. De student staat dan stil bij enkele algemene vragen die ik formuleer. Mogelijke vragen zijn: Wat is (volgens jou) de kern van wat hier gebeurt of verteld wordt ...? Welke vragen roept dit bij je op? Wat leer je hier uit? Welke diversiteit komt hier aan bod? Wat daagt je uit of wat remt je hier af?, etc ...

De student schrijft antwoorden en vragen op in zijn schrift en tekent daar een kader rond.

Op het einde van de les staan dus in ieder schrift een 6-tal kaders met vragen, kernen, leerpunten, enz... Ik vraag de studenten dan om die even na te lezen en te bedenken of er in die afzonderlijke kaders een lijn of rode draad zit. Ook dit laatste brengen ze in een samenvattend kader samen.

Na de les geeft ieder student zijn schrift mee aan een andere student, liefst iemand die ze niet zo best kennen en ook telkens iemand anders (6 lesbeurten = 6 andere personen). Er wordt ook rekening gehouden met de diversiteit in de groep. Tijdens de week na die les werken de studenten in het schrift van hun collega verder met de kaders van het schrift. Ze formuleren hun visie, hun antwoord op de vragen, ze geven commentaar op de leerpunten en vergelijken die met eigen leerpunten, ... Zij schrijven duidelijk hun naam bij hun werkstukje.

De volgende les begint met uitwisseling. Studenten die hun schrift uitwisselden zitten samen en bespreken hun commentaren met elkaar. Zij concluderen met een lijst van nieuwe vragen, van vragen die niet beantwoord werden...

In plenum laat ik ieder koppel kort commentaar geven. Alleen die vragen waarop ze zelf geen antwoord vonden, neem ik op in de les.

Punten voor het vak worden gegeven op basis van de schriftten. Dit vraagt wel wat werk!

Dit jaar introduceer ik voor het eerst een gelijkaardig systeem op basis van een computernetwerk (e-mail). Ik denk dat dit nog boeiender wordt omdat ik zelf commentaren en nieuwe vragen kan aangeven. Maar, eerst uitproberen en dan verslag.”

Wat is er intercultureel?

1. Communicatie en interactie worden heel expliciet uitgelokt.
2. Diversiteit in de inhoud en onder elkaar wordt ervaren.
3. Ontdekken van onderlinge afhankelijkheid bij de bespreking in duo's.
4. Leren samenwerken.
5. Ervaren van meerperspectiviteit.

2.6. AB-activiteiten

- Groeperingswijze: groepjes van 4/5
- Wanneer: tijdsafhankelijk
- Doelgroep: studenten/leerlingen/lectoren

We verwijzen hier onmiddellijk naar de uitgewerkte oefeningen 2.7 – 2.11.

Wat is er intercultureel?

1. Leren samenwerken.
2. De meerwaarde ontdekken van coöperatief leren (in dit voorbeeld: samen kom je tot een ruimere, betere definitie).
3. Communicatie en interactie.
4. Onderlinge afhankelijkheid ervaren.
5. Observatiemogelijkheden voor de lector.
6. Studenten kunnen elkaar als bron gebruiken.
7. De opdrachten zijn zo open mogelijk zodat er discussie en perspectiefname mogelijk is.

2.7. Wat heet intercultureel? Versie I

- Groeperingswijze: per 4/5
- Doelgroep: lectoren

Deze AB-activiteit is bedoeld om **lectoren** te laten reflecteren over de manier waarop intercultureel onderwijs in de opleiding kan worden geïmplementeerd.

Verdeel de groep lectoren in groepjes van 4 à 5 lectoren. Elk groepje krijgt een andere groepsopdracht (stageplek, diversiteit in het beleid of inschrijving student). De groepjes voeren zelfstandig hun opdracht uit. Elke groepsopdracht bestaat uit een individuele opdracht (elke deelnemer leest een andere bronnenkaart), een A-opdracht en een B-opdracht.

Als alle groepjes klaar zijn met hun groepsopdracht, stelt elk groepje het resultaat van zijn B-opdracht voor aan de grote groep. Naar aanleiding van de verschillende voorstellingen kan een plenum-discussie plaatsvinden.

Bijlage deelnemers Instructie

Rolverdeling

Plaats de namen van alle leden van de groep in alfabetische volgorde.

Nr.1 is de **aanvoerder** van de groep. Je let erop dat iedereen de kans krijgt iets te zeggen. Je let erop dat iedereen in de groep de opdrachten goed begrijpt. Als je merkt dat dit niet zo is, vraag je de groep even te stoppen en geef je uitleg.

Nr.2 is de **verslaggever**: Hij/zij organiseert de voorstelling van het groepswerk.

Nr.3 is de **materiaalmeester**. Hij/zij zorgt ervoor dat al het nodige materiaal beschikbaar is voor de groep. Je zorgt er tevens voor dat al het materiaal op wordt teruggelegd waar het hoort.

Nr.4 is de **planner**. Hij/zij zorgt ervoor dat de groep alle opdrachten binnen de voorgestelde tijd afwerkt.

Nr.5 is de **bemiddelaar**: Hij/zij zorgt ervoor dat conflicten opgelost worden.

Uitleg bij de groepsopdrachten

De **individuele opdracht** is voor elke deelnemer dezelfde.

De **groepsopdracht** bestaat uit twee delen: **A en B**.

De **A-opdracht** is voor elke groep gelijk.

Doelstelling van A is om via discussie het ICO-concept beter te begrijpen. Dit is nodig om de volgende opdracht te kunnen uitvoeren.

De **B-opdracht** is bij elke groep verschillend.

Je groep zal geen verslag van de discussie moeten uitbrengen. Enkel de resultaten van de B-opdracht worden gepresenteerd.

Regels

1. Sommigen hebben een specifieke taak gekregen, maar iedereen is verantwoordelijk voor het volledige proces en voor het groepsresultaat.
2. Tijdens het uitvoeren van de groepsopdracht mag je om het even welke taal gebruiken. De *uitleg* en *discussie* bij de voorstelling van het groepswerk gebeuren echter in het Nederlands.
3. Wanneer je de begeleider raad wil vragen, dan moet dit een beslissing zijn van de volledige groep en het moet gaan om een vraag van de volledige groep.
4. Elke groep is zelf verantwoordelijk voor de voorstelling. De volledige groep komt naar voor in dit lokaal. Elk groepslid is beschikbaar en moet in staat zijn om vragen van het publiek en de begeleiders te beantwoorden. De voorstelling moet voor iedereen goed te begrijpen zijn.

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: stageplek

Individuele opdracht

Stel je eigen definitie op van intercultureel onderwijs.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk je definitie van intercultureel onderwijs met de definities van andere groepsleden. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op? Discussieer.

Groepsopdracht B

Omgangsvormen en gewoonten waaraan we van huis uit gewend zijn, beschouwen we meestal als “normaal”. Komen we in nieuwe situaties, dan worden vanzelfsprekendheden veelal gerelativeerd, doordat we zien dat anderen iets anders als normaal beschouwen. Stage-ervaringen bieden gelegenheid om studenten hiervan bewust te maken. In bijlage vind je hiervan een klein voorbeeldje.

Drie studenten bespreken hun eerste stage-ervaringen met de docent. Een studente vertelt dat ze het maar raar vindt dat de bejaarden in het verzorgingstehuis waar zij stage loopt, per dag maar één koekje bij de thee krijgen, omdat ze anders te dik worden. “Dat is toch niet normaal”, is het commentaar van de studente. De docent vraagt wat zij dan wél normaal vindt. De studente vindt dat de bewoners ’s morgens, ’s middags en ’s avonds een koekje bij de thee of koffie zouden moeten krijgen. De tweede student vindt dat de bejaarden zelf moeten bepalen hoeveel koekjes ze eten, al eten ze er tien. Ze zijn immers volwassen. En de derde student vindt het eigenlijk heel normaal dat de bewoners één koekje per dag krijgen: koekjes zijn immers niet gezond. De docent grijpt dit kleine voorval aan om aandacht te besteden aan de relativiteit van het begrip “normaal”.

Dit is een occasioneel moment dat de docent aangrijpt om studenten bewust te maken van het “normale”.

Maak nu een ontwerp voor een opleidingstraject waarbij er op een meer systematische wijze kan nagedacht worden over de eigen referentiekaders en over de omgang met andere, soms onbekende referentiekaders. Welke ervaringen bied je studenten aan? Hoe werk je aan bewustmaking en blijvend bewustzijn ervan? Hoe betrek je de stageplek hierbij? Evaluatie van deze vaardigheid?

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: diversiteit in het beleid

Individuele opdracht

Stel je eigen definitie op van intercultureel onderwijs.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk je definitie van intercultureel onderwijs met de definities van andere groepsleden. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Intercultureel onderwijs heeft een ruime doelstelling en kan aanleiding geven tot tal van activiteiten in diverse geledingen van de opleiding. Het betreft niet alleen onderwijskundige activiteiten, maar slaat ook op organisatorische ingrepen.

In **bijlage** vinden jullie een schema om een sterkte - zwakteanalyse uit te voeren met betrekking tot de aandacht voor ICO in het pedagogisch - didactisch beleid van de hogeschool. Kies er één item uit dat eerder zwak scoort voor de opleiding. Bedenk een aantal alternatieven, suggesties om de situatie te verbeteren.

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: inschrijving student

Individuele opdracht

Stel je eigen definitie op van intercultureel onderwijs.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk je eigen definitie van intercultureel onderwijs met de definities van andere groepsleden. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Wanneer de inschrijvingsperiode aangebroken is, doet de hogeschool een beroep op elke lector om te helpen bij de inschrijvingen. Er wordt jullie gevraagd om voor een nieuwe collega-lector (die ook zal moeten helpen bij de inschrijvingen) een checklist van aandachtspunten en vragen op te stellen. Hierbij dienen jullie expliciet rekening te houden met mogelijke diversiteit onder kandidaat-studenten.

Motiveer jullie keuze voor de aandachtspunten en vragen.

Bijlage deelnemers Bronnenkaart I

De interculturele interactie – het omgaan met elkaar – vormt de kern van intercultureel onderwijs. Hierbij wordt uitgegaan van de culturele kenmerken (ervaringen) die de studenten hier en nu definiëren. De ervaringen van studenten zijn immers een belangrijk onderdeel van onderwijs en essentieel voor goed intercultureel onderwijs.

Indien men rekening houdt met ervaringen van jongeren/studenten, dient men eerst na te gaan wat de mogelijke invullingen zijn van de term ‘ervaring’. Onderzoek naar het alledaagse leven in scholen met een gemengde culturele en sociale populatie geeft aan dat de ervaringswereld van jongeren verscheiden is. Ervaringen van jongeren verwijzen naar de relatie met leeftijdsgenoten, naar de relatie met de ouders/familie en naar de relatie met het schoolse gebeuren (docenten, directie, ...).

De ervaringswereld van jongeren/studenten heeft dus betrekking op verschillende aspecten. Oog hebben voor slechts één aspect van de ervaringswereld is dus onvoldoende en werkt niet productief.

Bezig zijn met ICO betekent dan ook dat men zich niet enkel toespitst op etnische thema’s. Als docent flexibel omgaan met de verscheidenheid aan ervaringen die reeds in de studentengroep aanwezig zijn, lijkt productiever voor het verwerven van interculturele vaardigheden.

Interculturele interactie is dus niet zozeer de interactie tussen vertegenwoordigers van culturen, maar wel de interactie tussen personen met elk een verscheidenheid aan ervaringen⁹.

⁹ Naar Soenen, Ruth, Vlor – dossier, februari 1997; Over Galliërs en managers, bouwstenen voor intercultureel leren, Steunpunt ICO, 1999.

Bijlage deelnemers Bronnenkaart 2

Opties voor een multiculturele samenleving¹⁰

<i>de interculturele optie</i>	<i>de monoculturele optie</i>
<p>PLURALISME :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ gebaseerd op mensenrechten die voor iedereen gelden ▪ rechten zijn inclusief <p>ONDERLINGE AFHANKELIJKHEID :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ vraagt om wederzijds begrip ▪ is gebaseerd op gemeenschappelijke waarden <p>GELIJKE KANSEN :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bijv.: onderwijsvoorrangsbeleid 	<p>NATIONALISME/FUNDAMENTALISME :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ gebaseerd op superioriteit ▪ rechten zijn exclusief <p>APARTHEID, SEPARATISME :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ leidt tot onderdrukking, etnische zuiverheid, racisme; ▪ is gebaseerd op groepswaarden <p>BESCHERMING PRIVILEGES, EIGEN GROEP :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bijv.: eigen volk eerst

¹⁰ Pieter Batelaan

Bijlage deelnemers Bronnenkaart 3

Vier uitgangspunten voor onderwijs aan etnisch - heterogene groepen in het hoger beroepsonderwijs¹¹

1. **Het principe van de erkende gelijkwaardigheid** betekent dat alle studenten en medewerkers even waardevol zijn, ongeacht etnische, religieuze en sociale afkomst, sekse, lichamelijke of geestelijke validiteit, seksuele voorkeur, enzovoort: hiernaar wordt geen positief of negatief onderscheid gemaakt. Het principe van erkende gelijkwaardigheid betekent bijvoorbeeld dat elke allochtone student op de eerste plaats een student is en niet een allochtoon. Het houdt verder in dat aan alle studenten uiteindelijk dezelfde kwaliteitseisen moeten gesteld worden.

2. **Het principe van de erkende ongelijkheid** betekent dat we het unieke anderszijn van elke mens centraal stellen. Daardoor stappen we af van een statische, culturele benadering en kiezen we voor een individuele benadering van mensen. De individuele benadering gaat uit van de individuele betekenis die mensen geven aan en ontvangen van de verschillende variabelen die van invloed zijn op wie ze nu zijn. Iemands culturele achtergrond is slechts één van die variabelen. Vanuit de individuele benadering kan het concrete gedrag van studenten niet bij voorbaat geïnterpreteerd worden op grond van vermeende algemene kennis over zijn of haar culturele achtergrond, maar moeten docenten en studiebegeleiders op zoek gaan naar individuele betekenisgeving van deze persoon.
Ten slotte houdt het principe van erkende ongelijkheid in, dat een hogeschool de (studie)begeleiding van een student zoveel mogelijk afstemt op zijn individuele mogelijkheden, capaciteiten en wensen.

3. **Het principe van inclusief denken en handelen** betekent dat er in de inrichting van het onderwijs integraal rekening wordt gehouden met de diversiteit van studenten en medewerkers: het aanbod, de kwaliteit van het onderwijs moet daarom doorgelicht en zo nodig bijgesteld worden op effectiviteit voor alle te onderscheiden groepen in de schoolpopulatie. Het principe houdt in dat men in de hogeschool leert denken en handelen vanuit “wij, medewerkers en studenten”, en niet vanuit bijvoorbeeld “wij, autochtonen, en zij, allochtonen.” Nieuwe en bijgestelde maatregelen en voorzieningen (voor een specifieke groep studenten) worden dan ook gepresenteerd als een voorziening of maatregel die bedoeld is voor alle studenten.

¹¹ naar Hoffman, Edwin, in: Onderwijs aan etnisch-heterogene groepen in het hoger beroepsonderwijs, Doz – boek nr. 20, Phaeton, 1993.

4. **Het principe van handhaven van kwaliteit** houdt in dat het voldoen aan de eerder genoemde drie principes op geen enkele wijze afbreuk zal doen aan de kwaliteit van het onderwijs. Integendeel, een goede uitwerking van deze principes zal eerder een verhoging van de onderwijskwaliteit betekenen.

Bijlage deelnemers Bronnenkaart 4

De dynamiek van cultuur¹²


In de traditionele antropologische opvatting wordt cultuur te veel gezien als een systeem dat het leven van mensen volledig regelt en in mindere of meerdere mate los staat van het doen en laten van de individuele leden van de samenleving. Cultuur wordt volgens Tennekes ten onrechte nog steeds te veel beschouwd als “een min of meer vaststaand, bovenpersoonlijk gegeven waar de mensen zelf geen vat op hebben, terwijl cultuur in feite steeds weer opnieuw moet worden geproduceerd en gereproduceerd door mensen die allen, ieder voor zich, proberen van hun situatie het beste te maken.” Als zodanig is cultuur per definitie dynamisch, ondanks het feit dat een bepaald cultuurelement, nadat het is ontstaan, ook een eigen leven kan gaan leiden en het gedrag van de leden van de groep regelt...


... Mensen zijn dus geen passieve wezens die uitsluitend handelen op basis van hun cultuur, maar zijn ook actieve makers van die cultuur. Dit alleen al is vanzelfsprekend en noodzakelijk, omdat de eigen cultuur meestal geen volledig uitgewerkte en precieze richtlijnen verschaft voor allerlei specifieke situaties waarin mensen in hun relatie tot anderen terecht kunnen komen. Door met elkaar om te gaan, creëren ze delen van hun eigen werkelijkheid en cultuur. Het is daarom een misvatting te veronderstellen dat het dagelijkse doen en laten van mensen uitsluitend gereguleerd wordt door de groepscultuur waarover ze op dat moment beschikken. Cultuur levert slechts een breed stramien van mogelijkheden waaruit het individu een voorlopige keuze kan maken om zijn handelen te bepalen en te structureren. Welke keuze iemand maakt, hangt in belangrijke mate af van factoren als de context van de interactie, de eigen situatie, motieven, doeleinden en verwachtingen. Dit wil niet zeggen dat de mogelijkheden en verwachtingen van mensen en de keuzes die ze maken niet cultureel bepaald zijn. Wel is het in het algemeen zo, dat de mens zich in interactie met anderen kortstondig op de voorgrond plaatst en handelt vanuit het eigen belang. Met andere woorden, de mens past niet alleen toe wat hij in samenwerking met anderen geproduceerd en geleerd heeft, maar interpreteert, kiest, hergroepeert en verandert de betekenissen naar gelang de situatie waarin hij/zij zich bevindt. Cultuur is zowel een leidraad voor als een product van de eigen ervaring van mensen in sociale interactie...



¹² Shadid, W.A., *Grondslagen van interculturele communicatie. Studieveld en werkerterrein*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum, 1998.

Bijlage bij groepsopdracht 'diversiteit in het beleid'

Analyse van het pedagogisch-didactisch beleid van de hogeschool i.v.m. ICO

<p> pedagogisch-didactisch beleid slaat vooral op initiatieven die het opleidingsteam (of departement) onderneemt om pedagogische omkadering en didactische mogelijkheden te scheppen voor de medewerkers: samenstelling van groepen, keuze en aankoop van media en onderwijsmateriaal, mediatheek, ondersteuning en vorming (intern en extern), kwaliteitsbewaking, een curriculum met duidelijke didactische principes en concrete aanduidingen, enzovoort;</p>	
<p>1. Wordt bij de samenstelling van de groepen bewust gekozen voor gemengde groepen? Welke criteria worden hier gehanteerd?</p>	
sterktes	zwaktes
<p>2. Wordt er bij het uitwerken van het opleidingsconcept van uitgegaan dat intercultureel onderwijs geen vak apart is, geen tijdelijk project, maar dat alle vakken geïnterculturaliseerd moeten worden?</p>	
sterktes	zwaktes
<p>3. Wordt ernaar gestreefd om in de mediatheek een ruime collectie interculturele materialen en boeken te hebben?</p>	
sterktes	zwaktes

<p>4. Worden de gebruikte of aan te schaffen boeken, methodes en leermiddelen 'gescreend' op bruikbaarheid voor intercultureel onderwijs?</p> <p> Bij goed intercultureel onderwijsmateriaal gaat het niet alleen om lesinhouden. Minstens even belangrijk is de wijze waarop het materiaal gebruikt wordt in de omgang tussen lectoren en studenten en tussen studenten onderling.</p> <p>Interculturele lesmaterialen moeten ook didactisch goed zijn. Ze moeten uitgaan van principes, werkwijzen, werkvormen die interactie, communicatie, uitwisseling, samenwerking tussen de studenten bevorderen.</p>	
sterktes	zwaktes
<p>5. Krijgen de anderstalige studenten de kans om hun eigen taal als waardevol te ervaren?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mogen anderstalige studenten buiten de les en binnen de les als de onderwijssituatie dat nodig maakt, hun eigen taal spreken? - Zijn er in de mediatheek ook tweetalige boeken en boeken in de eigen taal opgenomen? 	
sterktes	zwaktes

<p>6. Wordt er bij opleidingsactiviteiten rekening gehouden met alle studenten?  Opleidingsactiviteiten zien we heel ruim: bijvoorbeeld lesactiviteiten, practica, stages, excursies, activiteiten in het kader van een bepaalde module, sportdagen, culturele activiteiten ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Is de activiteit toegankelijk voor alle studenten? - Zijn er geen financiële barrières? - Zijn er barrières op vlak van sekse? - Wordt er rekening gehouden met een keuze uit maaltijden (vegetarisch, vlees, welk vlees, vis, ...) - Wordt er rekening gehouden met religieuze feestdagen? 	
sterktes	zwaktes
<p>7. Doet onze evaluatiepraktijk recht aan alle studenten?  Enkele voorbeelden. Studenten krijgen de gelegenheid om actief mee te denken en mee te beslissen over de keuze, planning en beoordeling van een taak of oefening. Toetsen worden achteraf besproken, zodat studenten leren uit hun fouten of inzicht krijgen in hun oplossingsstrategieën. Elke student krijgt de kans om zich competent te voelen. Studenten kunnen successen aan zichzelf toeschrijven. Studenten worden geëvalueerd t.o.v. zichzelf, niet alleen t.o.v. de groep (competitie!).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoe verloopt de evaluatiepraktijk in de opleiding? - Welke evaluatiesystemen hanteren wij als lectoren? - Hoe gebeurt de controle op schoolvorderingen? - Zijn wij consequent in onze verwachtingen t.a.v. de prestaties van alle studenten? - Zijn er verschillen in opvattingen en praktijk tussen de lectoren? 	
sterktes	zwaktes

2.8. Wat heet intercultureel? Versie 2

- Groeperingswijze: per 4/5
- Doelgroep: studenten

Deze AB-activiteit is bedoeld om **studenten** te laten reflecteren over de manier waarop ICO in de opleiding en in de onderwijspraktijk kan worden geïmplementeerd.

Verdeel de groep studenten in groepjes van 4 à 5 studenten. Elk groepje krijgt een andere groepsopdracht (affiche, grondplan, rechtszaak, affiche nieuwe collega, basiscompetenties, prentboeken, top 10). Het spreekt voor zich dat de lector die groepsopdrachten selecteert die het meest aangewezen zijn voor de groep en voor de opleiding (KO, LO, SO). De groepjes voeren zelfstandig hun opdracht uit. Elke groepsopdracht bestaat uit een individuele opdracht (elke deelnemer leest een andere bronnenkaart), een A-opdracht en een B-opdracht. Als alle groepjes klaar zijn met hun groepsopdracht, stelt elk groepje het resultaat van zijn B-opdracht voor aan de grote groep. Naar aanleiding van de verschillende voorstellingen kan een plenum-discussie plaatsvinden.

Bijlage deelnemers Instructie

Rolverdeling

Plaats de namen van alle leden van de groep in alfabetische volgorde.

Nr. 1 is de **aanvoerder** van de groep. Je let erop dat iedereen de kans krijgt iets te zeggen. Je let erop dat iedereen in de groep de opdrachten goed begrijpt. Als je merkt dat dit niet zo is, vraag je de groep even te stoppen en geef je uitleg.

Nr. 2 is de **verslaggever**: Hij/zij organiseert de voorstelling van het groepswerk.

Nr. 3 is de **materiaalmeester**. Hij/zij zorgt ervoor dat al het nodige materiaal beschikbaar is voor de groep. Je zorgt er tevens voor dat al het materiaal wordt teruggeleegd waar het hoort.

Nr. 4 is de **planner**. Hij/zij zorgt ervoor dat de groep alle opdrachten binnen de voorgestelde tijd afwerkt.

Nr. 5 is de **bemiddelaar**: Hij/zij zorgt ervoor dat conflicten opgelost worden.

Uitleg bij de groepsopdrachten

De **individuele opdracht** is voor elke deelnemer dezelfde.

De **groepsopdracht** bestaat uit twee delen: **A en B**.

De **A-opdracht** is voor elke groep gelijk.

Doelstelling van A is om via discussie het ICO-concept beter te begrijpen. Dit is nodig om de volgende opdracht te kunnen uitvoeren.

De **B-opdracht** is bij elke groep verschillend.

Je groep zal geen verslag van de discussie moeten uitbrengen. Enkel de resultaten van de B-opdracht worden gepresenteerd.

Regels

1. Sommigen hebben een specifieke taak gekregen, maar iedereen is verantwoordelijk voor het volledige proces en voor het groepsresultaat.
2. Tijdens het uitvoeren van de groepsopdracht mag je om het even welke taal gebruiken. De uitleg en discussie bij de voorstelling van het groepswerk gebeurt echter in het Nederlands.
3. Wanneer je de begeleider raad wil vragen, dan moet dit een beslissing zijn van de volledige groep en een vraag van de volledige groep.
4. Elke groep is zelf verantwoordelijk voor de voorstelling. De volledige groep komt naar voor in dit lokaal. Elk groepslid is beschikbaar en moet in staat zijn om vragen van het publiek en van begeleiders te beantwoorden. De voorstelling moet voor iedereen goed te begrijpen zijn.

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: affiche

Individuele opdracht

Stel je eigen definitie op van intercultureel onderwijs.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk je definitie van intercultureel onderwijs met de definities van andere groepsleden. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Jullie maken een affiche die kan gebruikt worden tijdens internationale conferenties over onderwijs. Het doel van de affiche is duidelijk te maken wat de essentie is van ICO en waarom ICO nodig is.

Tijdens de voorstelling van de affiche moeten jullie uitleggen welke beslissingen jullie hebben genomen en waarom.

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: grondplan

Individuele opdracht

Stel je eigen definitie op van intercultureel onderwijs.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk je definitie van intercultureel onderwijs met de definities van andere groepsleden. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Teken een grondplan van een klaslokaal dat volgens jullie geschikt is voor intercultureel onderwijs. Maak eveneens een lijst van al het nodige materiaal. Tijdens de voorstelling van het grondplan leggen jullie uit welke beslissingen jullie namen en waarom.

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: rechtszaak

Individuele opdracht

Stel je eigen definitie op van intercultureel onderwijs.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk je definitie van intercultureel onderwijs met de definities van andere groepsleden. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Schrijf en speel een rechtszaak. De beklaagde is een schoolhoofd dat beweert te voldoen aan de criteria van intercultureel onderwijs door extra hulp te voorzien voor allochtone kinderen/jongeren én door het organiseren van een project i.v.m. muziek, eten, kunst of kledij van één van de etnische groepen die vertegenwoordigd zijn in de school.

De aanklager is een onderwijsinspecteur. Deze is niet akkoord met bovenstaande bewering. Hij/zij vindt dit een sterk eenzijdige interpretatie van intercultureel onderwijs.

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: affiche nieuwe collega

Individuele opdracht

Stel je eigen definitie op van intercultureel onderwijs.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk je eigen definitie van intercultureel onderwijs met de definities van andere groepsleden. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Intercultureel onderwijs kan enkel slagen indien dit gedragen wordt door het hele schoolteam. Maak een affiche die kan gebruikt worden om nieuwe leerkrachten uit te leggen wat de essentie is van ICO en waarom ICO nodig is. De affiche moet benadrukken dat ICO niet kan slagen zonder teamwerk tussen leerkrachten. Tijdens de voorstelling van de affiche moeten jullie uitleggen welke beslissingen jullie genomen hebben en waarom.

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: basiscompetenties

Individuele opdracht

Stel je eigen definitie op van intercultureel onderwijs.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk je eigen definitie van intercultureel onderwijs met de definities van andere groepsleden. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Het opleidingsprogramma in een lerarenopleiding wordt met het decreet van 16/04/1996 opgebouwd op basis van een beroepsprofiel en daarvan afgeleide basiscompetenties. In **bijlage** vinden jullie drie vaardigheden uit verschillende functionele gehelen. Stel rond één van deze vaardigheden een (of meerdere) opdracht(en) samen voor een studentengroep, waarin jullie de vaardigheden willen laten ervaren. Jullie willen intercultureel onderwijs in die vaardigheden integreren.

Wat zijn de aandachtspunten, hoe vertaalt u deze aandachtspunten in een opdracht? Wat zijn voor de lector aandachtspunten bij de begeleiding en evaluatie van een dergelijke opdracht? Welke feedback voorzie je na (of n.a.v.) de observatie?

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: prentenboeken

Individuele opdracht

Stel je eigen definitie op van intercultureel onderwijs.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk je eigen definitie van intercultureel onderwijs met de definities van andere groepsleden. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

In de kleuterklas wordt regelmatig met prentenboeken gewerkt. Het is belangrijk dat studenten later als leerkracht de keuze ervan kunnen motiveren. Sommige prentenboeken zullen meer bijdragen tot intercultureel onderwijs dan andere. Tracht aan de hand van voorliggende prentenboeken te motiveren waarom je deze prentenboeken al dan niet zou gebruiken als je aan intercultureel onderwijs wil doen.

Volgende vragen kunnen een leidraad zijn voor het gesprek:

- Wat is het centrale thema in dit verhaal?
- Op welke manier sluiten de verhalen aan bij de ervaringswereld van de kinderen? Hoe en waar kunnen kinderen zich herkennen in het verhaal?
- Welke belangstellingspunten raakt dit boek aan?
- Wat is het belang van dit boek in het kader van intercultureel onderwijs?

Tijdens de voorstelling van de prentenboeken moeten jullie uitleggen waarom jullie sommige prentenboeken selecteren om aan intercultureel onderwijs te doen.

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: top 10

Individuele opdracht

Stel je eigen definitie op van intercultureel onderwijs.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk je eigen definitie van intercultureel onderwijs met de definities van andere groepsleden. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Bespreek in groep de kinderliedjes die jullie moeten rangschikken in een ICO top-10. Formuleer een aantal criteria die jullie zullen gebruiken om de top-10 op te stellen.

Tijdens de voorstelling van de hitparade zullen jullie de rangorde moeten motiveren alsook de gebruikte criteria.

Bijlage begeleiding Bronnenkaarten

Je kan dezelfde bronnenkaarten gebruiken als die in de werkvorm 'Wat heet intercultureel? Versie 2'. We voegen er hier nog één aan toe. De lector selecteert die bronnenkaarten die qua niveau het meest aangewezen zijn voor de groep.

Bijlage deelnemers Bronnenkaart: heterogene groepen

Groepen, klasgroepen bijvoorbeeld, zijn multicultureel door de culturele verschillen die er zijn tussen de individuele leden van de groep. Omdat we bezig zijn met individuele personen, moeten we voorzichtig zijn met het geven van etiketten. Diversiteit is niet enkel het resultaat van etnische verschillen. Veel personen willen niet geïdentificeerd worden met hun afkomst.

Een groep kan je niet multicultureel noemen alleen omdat er leerlingen van buitenlandse ouders of grootouders zitten. Verscheidenheid in een klas wordt veroorzaakt door allerlei verschillen:

- nationaliteit
- etniciteit
- socio-economische status
- religie/levensbeschouwing
- taal (inclusief dialect, accenten, enz.)
- woonplaats (stedelijk/platteland ...)
- belangstelling/aanleg
- fysieke factoren (vb. handicaps)
- begaafdheid
- sekse
- seksuele voorkeur
- leeftijd
- persoonlijke geschiedenis
-

Die verschillen kunnen heel bepalend zijn voor de levensstijl, de cultuur van een individu. Als je de term multicultureel letterlijk neemt, zoals wij dat bewust doen en waarvoor wij uitdrukkelijk pleiten, dan zijn er binnen iedere groep culturele verschillen.

Is een groep multicultureel als leerlingen uit gezinnen komen waar andere waarden en normen heersen dan die van autochtone gezinnen? Maar hoe zit dat dan met verschillen tussen kinderen waarvan de ouders katholiek zijn of getuigen van jehova of atheïst of...? Hoe zit het met verschillen tussen leerlingen uit éénooudergezinnen, leerlingen uit tweooudergezinnen, leerlingen uit meersamengestelde gezinnen, leerlingen uit een gezin met twee mama's, leerlingen uit een gezin met...? Hoe zit het met verschillen tussen leerlingen die uit "geletterde" milieus komen en leerlingen die uit gezinnen komen waar de ouders geen verdere opleiding hebben gehad?

Bijlage deelnemers Basiscompetenties

Functioneel geheel 1

De leraar als begeleid(st)er van leer- en ontwikkelingsprocessen

Vaardigheid 1.5

Een aangepaste methodische aanpak en groeperingsvormen bepalen

De leraar kan werkvormen kiezen en ze afstemmen op de doelstellingen.

Hij/zij kan tevens gepaste groeperingsvormen kiezen, een goede timing bepalen en een aangepaste ruimte creëren. De leraar kan multimediale werkvormen gebruiken. De leraar kan zijn/haar aanpak differentiëren waar dit nodig is.

De benodigde kennis omvat de diverse werkvormen en combinaties daarvan, waarbij rekening wordt gehouden met een gedifferentieerde aanpak en met een kritisch gebruik van multimediale mogelijkheden.

Vaardigheid 1.6

In teamverband leermiddelen kiezen en aanpassen

De leraar kan in teamverband informatie over leermiddelen terugvinden en raadplegen (o.m. met behulp van informatietechnologie), rekening houdend met de specifieke noden van de doelgroep. Desgevallend moet de leraar ze ook kunnen aanpassen.

Relevante bronnen om leermiddelen te vinden en de criteria om ze te beoordelen moeten gekend zijn.

Functioneel geheel 2

De leraar als opvoed(st)er

Vaardigheid 2.2

De emancipatie van de lerende bevorderen

De leraar kan de eigenheid van de individuele lerende en van de sociale groepen herkennen en kan die eigenheid bespreekbaar maken en hanteren met het oog op de zelfontplooiing en de sociale integratie van de lerende. De kennis die nodig is, is de kennis van diverse leef- en kinder(jongeren)culturen en van cultuurverschillen tussen verschillende sociale groepen. Tevens heeft de leraar kennis van het ontstaan van beeldvorming en vooroordelen en van het omgaan daarmee. Ook het begrip “risicoleerling” moet worden geëxpliciteerd.

2.9. Legpuzzel ICO

- Groeperingswijze: 4 leden per groep
- Doelgroep: studenten

Werkwijze

1. De leerkracht/begeleider nummert de deelnemers per groep. Alle gelijke nummers in de verschillende groepen krijgen dezelfde informatie en opdrachten (Systeem verdeelde informatie per groep).
Voorbeeld: *Intercultureel Onderwijs. Leren in en van verscheidenheid*
Nummers 1 Uniform of pluriform / ICO in een notendop
Nummers 2 Diversiteit
Nummers 3 De vele gezichten van ICO
Nummers 4 Drie aandachtspunten bij de realisatie van ICO
2. **Basisgroep:** De deelnemers werken zich individueel door hun stuk tekst heen. Vragen bij de tekst worden meegenomen naar de volgende groep.
Tijd: 10'
3. **Expertengroep:** De deelnemers met dezelfde tekst komen nu samen zitten, leggen hun commentaren, vragen en oplossingen samen en bevragen elkaar over hun tekst. Ze overleggen wat ze straks in hun basisgroep zullen vertellen om verslag uit te brengen over hun puzzelstuk.
Tijd: 10'
4. **Basisgroep:** Elke 'expert/e' brengt nu verslag uit aan de basisgroep over de deelopdracht. Nadat de informatie is verworven wordt aan de basisgroep de vraag gesteld “*op welke manier je intercultureel onderwijs toepasbaar ziet in je latere beroepspraktijk*”. Het resultaat hiervan wordt in plenum gebracht.
Tijd: 20'

Bijlage deelnemers Uniform of pluriform / ICO in een notedop

Uniform of pluriform?

De samenleving van vandaag zit boordevol diversiteit. Verschillen hoef je niet bewust op te zoeken, je komt ze dagelijks tegen op straat, in de klas, op het werk, in het ziekenhuis: meer mensen met een verschillende huidskleur of vreemde oorsprong, een andere levensstijl of levensbeschouwing, een onbekende taal, ... Diversiteit maakt inherent deel uit van onze moderne samenleving. En of je dit nu wil of niet, of je het een bedreiging of een verrijking vindt, in de meeste situaties word je gedwongen om op één of andere manier met de diversiteit om te gaan. Je kan deze verschillen nu eenmaal niet wegdenken of negeren. De alledaagse omgang tussen mensen die van elkaar kunnen verschillen, verloopt liefst zo positief mogelijk, maar dit gebeurt niet vanzelf. Omgaan met verscheidenheid moet je blijkbaar leren. Het beter leren functioneren in de pluriforme maatschappij zoals ze is, noemen we de interculturalisering van de samenleving.

Scholen spelen in dit interculturaliseringsproces van de samenleving een sleutelrol. Het zijn plaatsen waar kinderen van jongs af begeleid kunnen worden om op een adequate manier deel te nemen aan de pluriforme samenleving, liefst door met elkaar om te gaan, door met en van elkaar te leren. Leren omgaan met verscheidenheid (intercultureel leren) maakt deel uit van de algemene persoonsvorming van alle kinderen, ongeacht hun herkomst, status of leerniveau.

Werk maken van dit intercultureel leren op school noemen we intercultureel onderwijs.

Er bestaat in Vlaanderen geen wettelijke regel die intercultureel onderwijs verplicht in alle scholen. In de projecten van onderwijsvoorrangsbeleid en zorgverbreding (respectievelijk gestart in 1991 en 1995 en nog steeds lopend) is intercultureel onderwijs wel opgenomen als één van de verplichte actieterreinen. Momenteel is ongeveer één op twee basisscholen bezig met de invoering van intercultureel onderwijs en ongeveer 97 secundaire scholen. Daarnaast bestaan er een reeks overheidsinitiatieven die scholen moet stimuleren om aandacht te besteden aan intercultureel onderwijs. We denken daarbij aan de Gemeenschappelijke verklaring inzake een non-discriminatiebeleid in het onderwijs (15 juli 1993). Daarin staat de aanbeveling om werk te maken van intercultureel onderwijs. Deze verklaring is niet bindend voor scholen, maar ze heeft wel een grote symbolische waarde. Ze werd immers ondertekend door alle onderwijsnetten. Het intercultureel perspectief vinden we ook terug in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. In 1995 werd het Steunpunt ICO opgericht aan de Universiteit Gent met als opdracht wetenschappelijk gefundeerde ondersteuning te bieden aan de onderwijswereld. Tot slot voerde de Vlaamse overheid diverse campagnes om

het intercultureel onderwijs te promoten en scholen en ouders te sensibiliseren. Intercultureel onderwijs is dus voor geen enkele school nog een volkomen vrijblijvende aangelegenheid ...

ICO in een notendop

Met intercultureel onderwijs bedoelen we: actief en efficiënt leren omgaan met sociale en culturele diversiteit. Deze verscheidenheid bevat allerlei dimensies: zowel culturele, etnische, sociale, uiterlijke als andere. We vinden ze terug bij leerlingen, leerkrachten en ouders. De verscheidenheid op school is een normaal gegeven en is min of meer een afspiegeling van de diversiteit die deel uitmaakt van de moderne samenleving waarin wij leven. Net zoals we “buiten de school” veel verschillen ontmoeten, worden leerkrachten en leerlingen ook in de school geconfronteerd met een verscheidenheid aan situaties en met mensen met een verschillende achtergrond. Elke klas is multicultureel: er zijn overal verschillen te vinden in levensstijl, waarden en normen, in kennis en vaardigheden, enzovoort. Verschillen die een grote rol spelen in de manier van omgaan met elkaar. Intercultureel onderwijs wil leerlingen én leerkrachten vaardig maken in het omgaan met die verschillen.

Intercultureel onderwijs en vooral het begrip “cultuur” verwijst bijgevolg niet alleen naar etniciteit. We willen de klemtoon vooral leggen op de eerste lettergreep “inter”, wat “tussen” betekent: het verband tussen mensen die op zoveel manieren anders (willen) zijn. De actieve omgang tussen mensen, de ‘inter-actie’ vormt de spil van een pragmatische visie op intercultureel onderwijs. Intercultureel verwijst naar hoe mensen, elk met hun verschillende kenmerken, omgaan met elkaar en hoe er steeds opnieuw in hun omgang nieuwe betekenissen en ervaringen ontstaan.

De dagelijkse sociale interactie op school tussen leerkrachten/leerlingen, leerkrachten/ouders en leerlingen onderling is het middel bij uitstek om te werken aan de interculturele competentie van de betrokkenen: door deelname aan interacties tonen de betrokkenen hoe ze omgaan met diversiteit en tegelijkertijd biedt het de mogelijkheid er beter mee te leren omgaan. Zich bekwamen in de omgang met diversiteit gebeurt niet tijdens speciaal daarvoor ingerichte weken of projecten, maar wel in het leven van alledag. Het kan dan ook voortdurend geoefend worden in de klas en op school, ongeacht de samenstelling ervan. Op die manier leren kinderen al doende diversiteit waarderen en niet door ethisch correcte denkbeelden en houdingen aan te leren.

Bijlage deelnemers Diversiteit

ICO focust niet eenzijdig op etnische verschillen, maar vat ‘diversiteit’ breed op. Die ‘brede invulling’ wordt echter vaak zeer letterlijk genomen waardoor men gaat werken rond alle mogelijke verschillen die men zich maar kan bedenken: gehandicapt/niet-gehandicapt; kind/bejaarde; kansrijk/kansarm; gezond/ziek, enzovoort. Vaak worden daar allerlei morele implicaties aan verbonden en zadelt men kinderen op met belerende boodschappen (dit moet, dat mag niet).

Daarnaast weten we dat alle individuen – kinderen en/of jongeren inbegrepen – een meervoudige identiteit ontwikkelen: men is niet alleen Turk, Belg of Vietnamees, ... maar ook kind, jongere of volwassene, meisje of jongen, gelovig of niet-gelovig, woonachtig in een stadswijk, een verkavelingswijk of in een caravan, enzovoort. Leerlingen vullen dit zelf creatief in en kennen er eigen betekenissen aan toe. Dat die identiteit ook nog eens doorheen de tijd verandert, spreekt vanzelf. De etnische (en sociale groepen) benadering van ICO vertoont de neiging om kinderen of jongeren cultureel en sociaal in een afgelijnd hokje te stoppen – ‘eigen cultuur’, ‘de allochtonen’, ‘de kansarmen’, ... Kinderen of jongeren kunnen daar moeite mee hebben: ze vereenzelvigen zich niet met die categorie, of vinden het niet betekenisvol. Dit zijn zaken die men als leerkracht kan zien in de alledaagse werkelijkheid van de klas, de school en de buurt, wat onder meer impliceert dat men vooraf gegeven hokjes probeert te doorbreken.

Met andere woorden: verbreding van diversiteit betekent vooral een andere – dit wil zeggen realistische, niet-categoriale, niet-moralistische – omgang met ‘verschil’ (of ‘diversiteit’). Wat we vaak vaststellen is dat diversiteit au fond nog steeds wordt ervaren als een abnormaal gegeven en dat verbreding van diversiteit vooral betekent dat men er naast het hokje ‘migranten’ allerlei nieuwe hokjes bij verzint: ‘kansarmen’, ‘bejaarden’, ‘gehandicapten’, ‘brildraggers’, ... Men vervangt het hokje ‘migrant’ simpelweg door een andere "rariteit". Hoewel goedbedoeld, vrezen we dat dit averechts zal werken bij leerlingen. Eerder dan hen te leren dat verschillen normaal zijn, wordt hen geleerd in hokjes te denken. In de zin van: ‘Je moet anderen natuurlijk respecteren, maar ze blijven hoe dan ook als vanzelfsprekend abnormaal’. Zicht krijgen op de aanwezige diversiteit en deze positief benutten is de boodschap. Er is altijd wel een vorm van verscheidenheid waar te nemen in om het even welke groep. Intercultureel leren is dus overal mogelijk. Zicht hebben op diversiteit betekent echt niet dat men alles moet gaan registreren in de vorm van objectieve gegevens. Het gaat vooral om de dagelijkse kennis, de ervaringen van leerkrachten en andere leden van het schoolteam, om relevante dingen die zij te weten komen uit gesprekken met leerlingen, collega’s, of uit observaties van lessituaties en andere schoolactiviteiten. Het is die kennis uit

het leven van alledag die leerkrachten kunnen benutten in het interculturele leerproces. Met andere woorden: we mogen niet uit het oog verliezen dat een verbrede invulling van diversiteit niet los gezien kan worden van een aanpak die gericht is op de context en op interactie met elkaar.

Schooletnografisch onderzoek in sociaal-cultureel diverse scholen heeft ons geleerd dat interacties tussen leerlingen in de klas niet noodzakelijk altijd en overal verlopen langs etnische lijnen. Wanneer autochtone en allochtone kinderen, kansrijke en kansarme kinderen, samen leren of spelen, betekent het niet per se dat ze elkaar voortdurend aankijken en aanspreken op hun etnisch-cultureel respectievelijk sociaal anderszijn. Het repertoire van manieren van omgaan met anderen is gevarieerd en situationeel. Er bestaan bovendien in elke groep conflicten – tussen bepaalde individuen of tussen jongens en meisjes – die weinig of niets te maken hebben met etnische of sociale verschillen. Toch gaan vele leerkrachten er van uit dat in diverse klassen het (sociale en/of culturele) verschil tussen thuismilieu en school de belangrijkste bron is van conflicten en misverstanden.

Het Steunpunt Intercultureel Onderwijs maakt een onderscheid tussen drie vormen van interactie, die verwijzen naar verschillende ervaringen:

- De kind-interactiewijze is de manier van met elkaar omgaan die kinderen en jongeren ontwikkeld hebben in hun familierelaties. In de kind-interactiewijze gaan kinderen en jongeren met elkaar om zoals ze doorgaans omgaan met hun broers, zussen, ouders, ... Deze interactiewijze verwijst dus ook naar de ‘thuis’cultuur.
- De leerling-interactiewijze verwijst naar de interactie die kinderen en jongeren ontwikkelen in de school wanneer ze zich opstellen als leerling binnen de school. Je zou kunnen zeggen dat deze interactiewijze verwijst naar de ‘school’cultuur.
- De jongeren-interactiewijze is de manier van interageren die kinderen en jongeren onder elkaar gebruiken als leeftijdsgenoten. Ze verwijst naar wat meestal benoemd wordt als ‘jeugdsubcultuur’.

Deze drie interactiewijzen zijn geen volledig verklarende principes waarbinnen alle omgang tussen kinderen of jongeren onderling kan gekaderd worden. Bovendien kan je niet steeds een strikt onderscheid maken tussen de verschillende interactiewijzen en zijn ze dikwijls onderling verweven. Het biedt wel een goed kader waarin je de dagelijkse interacties tussen leerlingen onderling kunt vatten.

Anders gezegd: de ervaringswereld van de kinderen refereert aan de *peergroup*, aan het leerling zijn en aan de familiale context. Enkel oog hebben voor één aspect van de ervaringswereld van de kinderen is onvoldoende en werkt niet

productief. Onderwijs dat rekening wil houden met ervaringen van leerlingen, moet hen durven zien als producent van betekenissen in al hun facetten. Handelingen die voortkomen uit de jongeren-interactiewijze worden vaak als contraproductief gezien, als iets dat ingeperkt moet worden. Elementen uit de jongeren-interactiewijze zijn echter een cruciaal onderdeel van de ervaringswereld van deze kinderen. Leerkrachten die dit constructief gebruiken, benutten op die manier de aanwezige diversiteit. De pedagogische opdracht wordt niet opgegeven. Integendeel: het benutten van de diversiteit laat toe het pedagogisch project beter over te brengen dan wanneer men de leersituatie enkel bepaalt uitgaande van normerende principes. Uit het onderzoek kunnen we besluiten dat kinderen niet gezien moeten worden als representanten van een cultuur, maar als personen met elk een verscheidenheid aan ervaringen.

Bijlage deelnemers De vele gezichten van ICO

Er bestaan verschillende ideeën over intercultureel onderwijs in de praktijk. Hieronder worden er enkele geschetst en meteen enkele mogelijke valkuilen meegegeven.

Vaak wordt intercultureel onderwijs geassocieerd met kennis over vreemde culturen. Deze kennis is echter geen noodzakelijke voorwaarde om te kunnen handelen. Het kan de omgang met anderen soms eerder bemoeilijken dan vergemakkelijken, want kennis over vreemde culturen vervalt al snel in veralgemeningen en stereotypen die men gebruikt in de omgang zodat men zich niet meer spontaan gedraagt. Bij deze benadering worden individuele leerlingen vooral bekeken als leden van een bepaalde etnische groep. Verondersteld wordt dat alle allochtonen individuele vertegenwoordigers zijn van de cultuur van een bepaalde etnische groep. De kennis die men heeft over de groep wordt dan bijna automatisch overgedragen op individuen, waardoor men onrecht kan doen aan de identiteitsbeleving van die persoon: binnen één groep is er zeer veel onderlinge variatie. Het accent leggen op (veralgemenende) kennis over die groep erkent deze variatie te weinig. En zo komen we tot de bekende stereotiepe uitspraken als: Nederlanders zijn gierig, werklozen zijn lui, leerkrachten zijn ...

Aan ICO hangt nog steeds een “migrantenlabel” vast. De klemtoon ligt dan vooral op wat vreemd is en cultureel anders, waardoor intercultureel onderwijs louter een etnische aangelegenheid wordt. Omgaan met diversiteit betekent dan enkel kunnen omgaan met mensen die tot een andere etnische groep behoren, die vreemdelingen zijn, een andere huidskleur hebben, een andere taal spreken, enzovoort. Vandaar soms ook uitspraken zoals: “Intercultureel onderwijs? Heeft dat niet te maken met migranten? Wij hebben geen migranten op school, dus is ICO niet voor ons bedoeld.”

Volgens ons dient intercultureel onderwijs benaderd te worden vanuit verscheidenheid, waarvan etniciteit slechts één dimensie is. Soms speelt etniciteit een rol in de sociale interactie, maar soms ook niet. Het zijn niet enkel etnische verschillen die een rol kunnen spelen in de omgang. Het hangt af van de betekenis die de personen geven aan die verschillen tijdens de interactie of het inderdaad zo is of niet. En zo merken we dat er ook in klassen zonder migranten een heleboel relevante verschillen optreden waarmee men al dan niet op een goede manier omgaat.

Intercultureel onderwijs wordt ook geassocieerd met de introductie van nieuwe leermaterialen en pedagogische werkvormen. Er bestaat reeds zeer veel “intercultureel leer materiaal”. Het gevaar dat hier binnensluipt, is dat men deze leermiddelen of nieuwe werkvormen gebruikt of toepast zonder rekening te houden met de alledaagse omgang in de klas. Snel teruggrijpen naar deze

middelen en modellen om ze kant en klaar te gebruiken, vormt de gemakkelijkste weg en vaak hoor je dan ook de spijtige reactie dat het niet werkt in deze school en/of met deze kinderen. Wat hier ontbreekt, is de toetsing van nieuwe werkvormen of leermaterialen aan de observaties van de leerkracht van de alledaagse omgang in de klas. Op het belang van brede observatie komen we nog terug in het laatste deel.

ICO wordt dikwijls verward met mondiale vorming. Essentieel verschil tussen beide is volgens ons de plaats van gebeuren: ICO speelt zich hier af, heeft te maken met de communicatie hier bij ons, in de klas, in de school, in onze nabije omgeving. Mondiale vorming is vooral communicatie over het samenleven elders, waarbij kinderen inzichten verwerven over hoe mensen elders leven, wonen, werken. Kinderen hoeven met deze personen niet rechtstreeks om te gaan, hoewel ook hier de tendens is naar rechtstreeks contact en uitwisseling. In tegenstelling tot ICO, waar kinderen worden uitgedaagd om met de alledaagse realiteit en diversiteit te leren omgaan, beperken de rechtstreekse contacten in mondiale vorming zich in tijd (meestal gebonden aan een project of thema).

Een laatste “ICO-gezicht” is het werken met ICO-projecten. Men tracht dan een aantal ICO-doelstellingen te realiseren in het bestek van één of twee weken. Meestal maken de leerlingen dan kennis met ‘andere culturen’ via allerlei activiteiten (dansen, koken, spelletjes ...). Ook hier blijven de kansen om echt te leren omgaan met verscheidenheid achterwege en dit door het eenmalige, incidentele karakter van projectweken.

Interactie op school is van alledag en het is die interactie die men dient aan te grijpen om aan intercultureel onderwijs te doen.

Bijlage deelnemers Drie aandachtspunten bij de realisatie van intercultureel onderwijs

Breed observeren

Uit het schooletnografisch onderzoek (zie voorgaande paragraaf) is gebleken dat één van de belangrijkste leerkrachtvaardigheden om diversiteit zoveel mogelijk te benutten het *onbevooroordeeld observeren* is. Dit vormt de eerste en noodzakelijke stap om aan goed intercultureel onderwijs in de klas te kunnen doen. Elke leerkracht observeert dagelijks, maar deze observatie beperkt zich hoofdzakelijk tot didactische observatie: in functie van wat je wil bereiken met kinderen. Met observeren in de brede zin van het woord bedoelen we dat je leert kijken naar kinderen los van wat je met hen wenst te bereiken. Het gaat erom een zo accuraat mogelijk zicht te krijgen op wie in je klas zit: wat ze doen, hoe ze dit doen, wat ze zeggen en hoe, wat ze mee hebben, welke spelen, enzovoort. Via deze brede observatie van kinderen leer je zicht krijgen op de diversiteit en op de betekenissen die kinderen daaraan geven.

Interactief klasklimaat

De didactische uitwerking van ICO in de klas vergt naast brede observatie door de leerkracht, ook aangepaste werkvormen en leermiddelen. Een aanpak waarbij leren omgaan met diversiteit centraal staat, werkt niet bij eenrichtingsverkeer tussen leerkracht en leerlingen. Het komt erop aan om situaties te creëren in de klas die het communiceren en samenwerken in heterogene groepen mogelijk maken. Eén van de voorwaarden is een verschuiving in onderwijsopvattingen naar onderwijs als ‘interactie’, waarbij de leerling gezien wordt als een handelend persoon die in staat is om problemen op te lossen en reeds over allerlei vaardigheden beschikt.

Goed schoolbeleid

Intercultureel onderwijs blijft niet beperkt tot de klas en de leerkracht, maar moet ook op schoolniveau benaderd worden. ICO kan pas ten volle gedijen wanneer niet alleen de lesinhouden, de pedagogische activiteiten, de didactische werkvormen en leermiddelen, maar ook het beleid en de organisatie – kortom het gehele reilen en zeilen – van de school intercultureel gekleurd zijn. In de omgang tussen teamleden, in de omgang met leerlingen en ouders, in de keuze van de facultatieve verlofdagen, bij de aanwerving van leerkrachten, of in de samenwerking met de schoolbuurt, zou de aanwezige diversiteit en de reflectie op de omgang daarmee een vanzelfsprekende leidraad moeten zijn. Dergelijke verregaande vernieuwing op een school is echter een doel op langere termijn. Dit vernieuwingsproces vraagt een goed werkend team dat werk wil maken van een interculturele school. Het betekent: goede overlegmomenten, een goede samenwerking, maar bovenal: nood aan

leerkrachten die zelf overweg kunnen met diversiteit in de brede zin van het woord.

Tot slot

Scholen kennen verschillende werkelijkheden. Zij hebben eveneens uiteenlopende ervaringen met de multiculturele samenleving en met intercultureel onderwijs. Die bepalen hun kijk op wat ‘diversiteit’ is en betekent voor de school.

Een aanpak die vertrekt vanuit diversiteit en interactie laat toe het intercultureel onderwijs breed en dynamisch te benaderen en biedt zo een flexibel referentiekader aan dat relevant is voor alle scholen. Het moet elke school, ongeacht haar samenstelling, ligging of oriëntatie op de buitenwereld, aanknopingspunten geven om een zinvol en effectief intercultureel onderwijs gestalte te geven. Goed intercultureel onderwijs dient de ervaringen van de betrokkenen in een klas of school als vertrekpunt te nemen, zodat zij het samen gestalte kunnen geven. Op die manier kan er werk worden gemaakt van een situationele invulling van ICO die vertrekt vanuit de realiteit van de klas en de school.

Het is logisch dat een school een benadering of invulling van intercultureel onderwijs kiest die uitgaat van de eigen werkelijkheden. Zo niet blijft het een louter extern en uitzonderlijk gegeven en dat willen we nu net vermijden. Een witte school in een plattelandsdorp moet eveneens de kans krijgen om een ICO te ontwikkelen dat meer is dan een vrijblijvend gebeuren en een goedbedoeld extraatje.

De gekozen invulling van ICO moet daarnaast echter ook effectief en relevant zijn. Dit wil zeggen: leerlingen afleveren, waar dan ook, die in staat zijn om adequaat om te gaan met verscheidenheid. Dan pas wordt er echt werk gemaakt van een “interculturele” samenleving.

Niet-gepubliceerde bronnen

Deze tekst is gebaseerd op schrijfsels van Hilde Van Lysebettens, Kaat Delrue, Karen François, Stijn Suijs, Sven Sierens, Ruth Soenen en Marc Verlot: medewerkers van het Steunpunt Intercultureel Onderwijs.

Meer info? www.steunpuntico.be

2.10. AB-activiteit Een thema intercultureel verruimen

- Groeperingswijze: per 4/5
- Doelgroep: studenten en lectoren

Deze AB-activiteit is bedoeld om **lectoren** en **studenten** te laten reflecteren over de manier waarop ze het thematisch werken kunnen interculturaliseren. Verdeel de deelnemers in groepjes van 4 à 5. Elk groepje krijgt dezelfde groepsopdracht. De groepjes voeren zelfstandig hun groepsopdracht uit. Elke groepsopdracht bestaat uit een individuele opdracht (elke deelnemer leest een andere bronnenkaart), een A-opdracht en een B-opdracht. Als alle groepjes klaar zijn met hun groepsopdracht, stelt elk groepje het resultaat van zijn B-opdracht voor aan de grote groep. Naar aanleiding van de verschillende voorstellingen kan een plenum-discussie plaatsvinden.

Bijlage deelnemers Instructie

Rolverdeling

Plaats de namen van alle leden van de groep in alfabetische volgorde.

Nr. 1 is de **aanvoerder** van de groep. Je let erop dat iedereen de kans krijgt iets te zeggen. Je let erop dat iedereen in de groep de opdrachten goed begrijpt. Als je merkt dat dit niet zo is, vraag je de groep even te stoppen en geef je uitleg.

Nr. 2 is de **verslaggever**: Je organiseert de voorstelling van het groepswerk.

Nr. 3 is de **materiaalmeester**. Je zorgt ervoor dat al het nodige materiaal beschikbaar is voor de groep. Je zorgt er tevens voor dat al het materiaal op zijn plaats wordt teruggelegd.

Nr. 4 is de **planner**. Je zorgt ervoor dat de groep alle opdrachten binnen de voorgestelde tijd afwerkt.

Nr. 5 is de **bemiddelaar**: Je zorgt ervoor dat conflicten opgelost worden.

Oprachtoomschrijving

Dit groepswerk bestaat uit drie taken. De eerste is een **individuele opdracht**.

Deze wordt eerst gemaakt, zonder overleg met elkaar.

De volgende 2 taken zijn groepstaken: **groepstaak A** en **groepstaak B**.

Doelstelling van A is om via discussie het concept “thema’s intercultureel verruimen” beter te begrijpen. Dit is nodig om de volgende opdracht te kunnen uitvoeren.

Doelstelling van B is het toepassen van de opgedane inzichten tijdens het uitvoeren van de individuele taak en de groepstaak A.

Je groep zal geen verslag van de discussie tijdens A moeten uitbrengen. Enkel de resultaten van de B-taak en het denkproces ervan worden gepresenteerd.

Regels

1. Sommigen hebben een specifieke taak gekregen, maar iedereen is verantwoordelijk voor het volledige proces en voor het groepsresultaat.
2. Tijdens het uitvoeren van de groepsopdracht mag je om het even welke taal gebruiken. De uitleg en discussie bij de voorstelling van het groepswerk gebeurt echter in het Nederlands.
3. Wanneer je de begeleider raad wil vragen, dan moet dit een beslissing zijn van de volledige groep en een vraag van de volledige groep.
4. Elke groep is zelf verantwoordelijk voor de voorstelling. De volledige groep komt naar voor in dit lokaal. Elk groepslid is beschikbaar en moet in staat zijn om vragen van het publiek en begeleiders te beantwoorden. De voorstelling moet voor iedereen goed te begrijpen zijn.

Bijlage deelnemers Groepsopdracht

Individuele opdracht

Noteer wat jij verstaat onder: “een thema intercultureel verruimen”.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk wat je opgeschreven hebt met dat van de andere leden van je groep. Zoek naar gelijkenissen en verschillen. Discussieer.
2. Lees de bronnenkaarten (elk leest er één). Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op? Bespreek.

Groepsopdracht B

Werk een thema uit dat je kan gebruiken voor je stage, waarin je rekening houdt met het opvoeden vanuit diversiteit. De volgende stappen kan je hierin zetten:

1. Keuze van leeftijd – keuze van thema
2. Brainstorming rond het thema
3. Selecteren van mogelijke inhouden, activiteiten, materialen
4. Controle met behulp van de richtvragen m.b.t. intercultureel verruimen van thema's (zie **bijlage**)

Tijdens de voorstelling van de B-opdracht leggen jullie uit welke beslissingen jullie namen en waarom.

Bijlage deelnemers Bronnenkaart I

De alledaagse interactie – het omgaan met elkaar – vormt de kern van intercultureel onderwijs. Hierbij wordt uitgegaan van de culturele kenmerken (ervaringen) die de kinderen hier en nu definiëren. De ervaringen van kinderen zijn immers een belangrijk onderdeel van onderwijs en essentieel voor goed intercultureel onderwijs.

Indien men rekening houdt met ervaringen van kinderen/jongeren, dient men eerst na te gaan wat de mogelijke invullingen zijn van de term ‘ervaring’. Onderzoek naar het alledaagse leven in scholen met een gemengde culturele en sociale populatie geeft aan dat de ervaringswereld van kinderen/jongeren verscheiden is. Ervaringen van kinderen/jongeren verwijzen naar de relatie met leeftijdsgenoten, naar de relatie met de ouders/familie en naar de relatie met de school (leerkrachten, directie, ...)

De ervaringswereld van kinderen/jongeren heeft dus betrekking op verschillende aspecten. Enkel oog hebben voor één aspect van de ervaringswereld is onvoldoende en werkt niet productief.

Bezig zijn met ICO betekent dan ook dat men zich niet enkel toespitst op etnische thema's. Flexibel omgaan met de verscheidenheid aan ervaringen die reeds in de klasgroep aanwezig zijn, lijkt productiever voor het verwerven van interculturele vaardigheden.

Interculturele interactie gaat niet zozeer om de interactie tussen vertegenwoordigers van culturen, maar wel om de interactie tussen personen met elk een verscheidenheid aan ervaringen¹³.

¹³ Naar: Soenen, Ruth, *Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*. Gent: Steunpunt ICO, 1999.

Bijlage deelnemers Bronnenkaart 2

Boeken laten je een werkelijkheid zien. Door te lezen verplaats je je in de wereld van iemand anders, vorm je je beelden van mensen in andere culturen en landen en herken je iets van jezelf. Een boek is het middel bij uitstek om je in te leven en te verplaatsen in iemand anders. Door boeken te lezen kunnen kinderen dat leren.

Om kinderen een gevarieerd aanbod te bieden, kan rekening gehouden worden met de volgende indeling:

1. Boeken met een interculturele uitstraling (boeken die zich afspeelen in multiculturele samenleving)
2. Boeken over kinderen in andere landen
3. Boeken met universele thema's
4. Jeugdboeken in meer talen
5. Volksverhalen en sprookjes uit alle landen
6. Jeugdboeken van allochtone schrijvers

Voor het maken van een definitieve keuze is het belangrijk om de inhoud van de boeken nader te beoordelen. De bedoelingen van de auteur doen er niet veel toe. Stel jezelf steeds de vraag hoe verschillende kinderen het boek zullen "lezen" en of het wel geschikt is.

Ga na of de inhoud niet kwetsend is voor bepaalde etnische groeperingen en of witte, westerse culturen niet op voorhand tot norm worden verheven. Vaak is dat niet in één oogopslag duidelijk en zul je ook tussen de regels door moeten lezen. Dan kan je de volgende vragen stellen:

- Let op de karakters en de verhaallijn. Wie is de hoofdpersoon? Wiens karakter ontwikkelt zich in de loop van het verhaal? Hoe is de verhouding tussen de karakters?
- Door wiens ogen kijken de lezers naar wat er gebeurt en met wie zullen zij zich identificeren? Wie voeren het woord, wie zijn actief?
- Hoe functioneert de alwetende verteller? Corrigeert de verteller bijvoorbeeld stereotypen of negatieve opmerkingen van de figuren in het boek?
- Op welke manier speelt etniciteit een rol? Bepaalt etniciteit een karakter of zijn de karakters bijzondere individuen, voor wie etniciteit een onderdeel is van hun identiteit? En zijn de figuren jongens, meisjes, mannen of vrouwen? Is hun positie rolbevestigend of rol doorbrekend?
- Hoe komen diverse culturen naar voren? Als dynamisch en gevarieerd of als vastomlijnd en star?
- Besteed ook aandacht aan de illustraties: wie wordt afgebeeld en op welke manier?¹⁴

¹⁴ Naar: Mok, Ineke en Reinsch, Peter (red.). *KiesKleurig. Handleiding intercultureel lesmateriaal.*, Alphen aan den Rijn: Parel, 1996.

Bijlage deelnemers Bronnenkaart 3

... Het probleem met *kleurenblindheid* (of ontkenning van diversiteit) is dat een bewering als “voor mij zijn alle kinderen gelijk” in de praktijk heel vaak neerkomt op “alle kinderen moeten zijn zoals ik”. Het is precies de ontkenning van het verschil dat ervoor zorgt dat men er niet bij stilstaat dat sommige groepen of kinderen nauwelijks afgebeeld worden in de school (het zogenaamde *racism by omission* of racisme door weglating). Het is ook de ontkenning die maakt dat verschillen af en toe opgevoerd worden, als iets exotisch en uitzonderlijks, zonder dat het behoort tot het dagelijkse reilen en zeilen van de klas. De ontkenning doet dan niet alleen geen recht aan de kinderen, maar ontnemt hen ook kansen om zelf diversiteit te ervaren en er (stilaan) mee te leren omgaan. Het niet spreken over het verschil, doet het verschil niet verdwijnen: het maakt het onbespreekbaar. Wat niet gezegd wordt, wordt iets slechts, iets om je over te schamen, zegt Dolto (Liaudet, 1998) ...

... Toch is het begrijpelijk dat men in de praktijk diversiteit gaat negeren. Van jongs af leren we verschillen te ontkennen. De eerste opmerkingen die kinderen maken over de verschillen die zij opmerken, brengen ons vaak in verlegenheid. Systematisch worden opmerkingen van kinderen over gehandicapten, mensen met fysiek opvallende aspecten of andere klederdracht negatief beoordeeld, met als gevolg dat – volgens Astrid Lindgren – kinderen vanaf de leeftijd van vijf jaar hebben geleerd te doen alsof ze uiterlijke verschillen tussen mensen niet meer opmerken. (Beach, 1998) ...

... Boven op deze aangeleerde “kleurenblindheid” behoort het tot de ideologie die heel wat professionele opvoeders in hun opleiding meekrijgen dat je alle kinderen gelijk moet behandelen. In naam van het gelijkheidsprincipe hebben we de neiging om het verschil te negeren. Chiland stelt dat de mensen het verschil misbruikt hebben om de ongelijkheid te installeren ...

Ook al beseffen we dat een rechtvaardige behandeling van de kinderen in de praktijk precies betekent dat elk kind verschillend wordt aangepakt, blijft het soms een lange weg om het onderscheid tussen “gelijk” en “gelijkwaardig” in de praktijk te brengen.¹⁵

¹⁵ Naar: Vandenbroeck, Michel: *De blik van de yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid*. Gent: VBJK – Universiteit Gent, 1999, pp. 93-94.

Bijlage deelnemers Mogelijke richtvragen

Inhoud van het thema

1. Sluit het thema aan bij de verschillende interesses en leefwerelden van de kinderen?
2. Welk beeld van de wereld krijgen de kinderen d.m.v. dit thema?
3. Wordt er in het thema ruimte voorzien voor de inbreng van verhalen, ervaringen en ideeën van de kinderen? Wordt er naar gestreefd om uit te gaan van de betekenissen van de kinderen zelf?
4. Heeft men oog voor de valkuilen die er zijn wanneer de herkomstlanden van allochtone kinderen als aanknopingspunt voor het thema worden gebruikt? Voorbeelden: de kinderen hebben geen of weinig informatie over het land van herkomst omdat ze er nog nooit geweest zijn, omdat ze geboren en getogen zijn in België; veralgemenen (en stereotyperen) van persoonlijke ervaringen van allochtone kinderen en/of ouders...
5. Biedt het thema mogelijkheden om de kinderen nieuwe kanten aan elkaar te laten ontdekken?
6. Worden er in het thema, naast verschillen in culturele achtergrond, karakter, alledaagse rituelen en relaties met leeftijdsgenoten en volwassenen, ook onderlinge overeenkomsten aangehaald?

Activiteiten

1. Bieden de activiteiten extra mogelijkheden (naast het bestaande aanbod) om de kinderen de kans te geven zich te verplaatsen in een ander? (rollenspel, fantasiespel)
2. Stimuleren de activiteiten tot interactie, samenspel en samenwerking?
3. Wordt er aandacht besteed aan het werken in gemengde of heterogene groepjes? (sociaal, cultureel, jongens - meisjes, enzovoort)?
4. Kunnen de kinderen samenwerken aan opdrachtjes waarbij ze beurtelings de leiding kunnen nemen?

Materialen

1. Is het themamateriaal vrij van vooroordelen, stereotypen, racisme, e.d.?
2. Is het voorgestelde materiaal bruikbaar voor het werken in heterogene groepen? Bevordert het materiaal en de voorgestelde werkwijze de interactie en samenwerking tussen kinderen?
3. Worden er prentenboeken gebruikt met verhalen die op een impliciete, onbevangen manier verschillen en anderszijn behandelen?
4. Wordt er gebruik gemaakt van prentenboeken en voorleesverhalen waarin kinderen met verschillende culturele en sociale achtergronden voorkomen?
5. Wordt er in de themagerichte inrichting en aankleding van de klas interesse getoond voor de verschillende leefwerelden van kinderen en voor de verschillen tussen mensen? Krijgen ook voorwerpen en foto's die de kinderen zelf leuk vinden en meebrachten een plaats?

2.11. ICO in de praktijk

- Groeperingswijze: per 4/5
- Doelgroep: studenten en lectoren

Deze AB-activiteit is bedoeld om **de deelnemers** te laten reflecteren over de manier waarop ze ICO in de praktijk kunnen toepassen.

Verdeel de deelnemers in groepjes van 4 à 5. Elk groepje krijgt een andere groepsopdracht (werkvormen, leermiddelen, inbreng van leerlingen, taken).

Het spreekt voor zich dat de begeleiding die groepsopdrachten selecteert die het meest aangewezen zijn voor de groep en voor de opleiding (KO, LO, SO).

De groepjes vormen zelfstandig hun groepsopdracht uit. Elke groepsopdracht bestaat uit een individuele opdracht (elke deelnemer leest een andere bronnenkaart), een A-opdracht en een B-opdracht.

Als alle groepjes klaar zijn met hun groepsopdracht, stelt elk groepje het resultaat van zijn B-opdracht voor aan de grote groep. Naar aanleiding van de verschillende voorstellingen kan een plenum-discussie plaatsvinden.

Bijlage deelnemers Instructie

Uitleg bij de groepsopdrachten

De **individuele opdracht** is voor iedere deelnemer dezelfde.

De **groepsopdracht** bestaat uit twee delen **A en B**.

De **A-opdracht** is voor elke groep gelijk.

Doelstelling van A is om in jullie groepje overeenstemming te krijgen over wat intercultureel onderwijs in de praktijk kan betekenen. Dat heb je nodig om de volgende opdracht uit te kunnen voeren.

De **B-opdracht** is voor elke groep verschillend.

Je groep moet geen verslag uitbrengen van de discussie. Enkel de resultaten van de B-opdracht worden gepresenteerd.

Regels

1. Iedereen van de groep is mee verantwoordelijk voor het volledige proces en voor het groepsresultaat.
2. Elke groep is zelf verantwoordelijk voor de presentatie. De volledige groep komt naar voren. Elk groepslid is beschikbaar en moet in staat zijn de vragen van het publiek te beantwoorden. De voorstelling moet voor iedereen goed te begrijpen zijn.

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: werkvormen

Individuele opdracht

Bedenk 5 adjectieven die volgens jou een interculturele les typeren.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk jullie adjectieven. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen. Beraag elkaar over de keuze van adjectieven.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Jullie worden vrijgesteld van lesopdrachten en gedetacheerd naar de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). Jullie krijgen de opdracht traditionele didactische werkvormen te screenen op hun waarde voor intercultureel onderwijs. Jullie wordt gevraagd om op een studiedag voor leerkrachten in 10' jullie resultaten bondig te presenteren. Tijdens jullie voorstelling vertellen jullie hoe jullie volgende werkvormen zouden gebruiken om intercultureel leren te stimuleren:

- doceren
- vertellen
- demonstreren
- onderwijsleergesprek
- kringgesprek
- groepswerk
- rollenspel
- simulatiespel
- observatieopdrachten

Wanneer en onder welke voorwaarden gebruik je deze werkvormen (al dan niet in combinatie) om intercultureel leren te bevorderen?

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: leermiddelen

Individuele opdracht

Bedenk 5 adjectieven die volgens jou een interculturele les typeren.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk jullie adjectieven. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen. Bevraag elkaar over de keuze van adjectieven.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Jullie vormen de actieve kern van het redactieteam van educatieve uitgeverij “mee met de tijd”, gespecialiseerd in handboeken, werkboeken, audiovisueel materiaal en educatieve software. Jullie brengen een CD-rom op de markt rond het thema “de Euro”. Het is de bedoeling dat deze CD-rom gebruikt kan worden in de klas. Tijdens jullie presentatie hebben jullie 10’ de tijd om de CD-rom aan te prijzen. In jullie promotie leggen jullie het accent op het intercultureel gehalte van de CD-Rom. Waarom bevordert de CD-Rom intercultureel leren? Gebruik je interculturele criteria voor de bepaling van de ‘inhoud’, taken, presentatie, opzoekoefeningen op de CD-rom?

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: inbreng van leerlingen

Individuele opdracht

Bedenk 5 adjectieven die volgens jou een interculturele les typeren.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk jullie adjectieven. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen. Bevrage elkaar over de keuze van adjectieven.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Jullie maken deel uit van het EHB-productiehuis. Canvas vraagt jullie als onderdeel van een langerdurende serie over intercultureel onderwijs in Vlaanderen een reportage te maken over leerlingbetrokkenheid. Hoe gaan leerkrachten dagelijks met hun leerlingen om? Hebben leerlingen een actieve inbreng in de inhoud van een les, in het verloop van een les, in de organisatie van hun school? Jullie reportage brengt in 10³ getuigenissen van leerkrachten, leerlingen en directies of opleidingscoördinatoren.

Bijlage deelnemers Groepsopdracht: taken

Individuele opdracht

Bedenk 5 adjectieven die volgens jou een interculturele les typeren.

Groepsopdracht A

1. Vergelijk jullie adjectieven. Maak een inventaris van gelijkenissen en verschillen. Bevrage elkaar over de keuze van adjectieven.
2. Lees de bronnenkaarten. Welke nieuwe informatie geven ze voor je groep? Welke vragen roepen ze op?

Groepsopdracht B

Specifiek voor de opleiding SO

Omdat ook toekomstige koks voorbereid moeten worden op leven en werken in een pluriforme samenleving doet de befaamde kokschoon van Koksijde een beroep op jullie expertise m.b.t. intercultureel onderwijs. Jullie geven tijdens de presentatie 10' advies waarbij jullie bij wijze van voorbeeld één les hebben uitgewerkt voor 14-jarigen. Thema van de les is: alle mogelijkheden van koken met ei. Het interculturele gehalte van jullie voorbeeld zit vooral in de taken die jullie voorstellen om aan koksleerlingen te geven.

Bijlage deelnemers Bronnenkaart I

Maar hoe doe je dat dan, intercultureel onderwijs? Hoe geef je vorm aan onderwijs zodat diversiteit ‘tot haar recht’ kan komen? Vaste recepten zijn daar niet voor omdat de ingrediënten nooit vastliggen. Elke goede kok hanteert nochtans dezelfde basisregels. Ook voor intercultureel onderwijs kunnen we twee basisregels bepalen.

- Vertrek van de aanwezige diversiteit.
- Organiseer de leeromgeving op die manier dat interculturele leermomenten aan bod kunnen komen.

Deze basisregels leiden tot drie richtlijnen die elke leerkracht telkens opnieuw zal moeten doorlopen om tot intercultureel onderwijs te komen.

- Richtlijn 1: gericht kijken naar de dagelijkse omgang tussen leerlingen. Wat betekent diversiteit? Hoe wordt het gehanteerd?
- Richtlijn 2: zoeken naar kansen tot intercultureel leren.
- Richtlijn 3: interculturele interactie bevorderen door ruimte te laten voor de spontane interacties die tussen leerlingen bestaan en door het creëren van een krachtige leeromgeving, een omgeving waarin leerlingen nieuwe ervaringen opdoen.

Fragment uit:

Verlot, M., Sierens, S., Soenen, R. en Suijs, S., *Intercultureel onderwijs. Leren in verscheidenheid*. Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 2000, 40 pp.

Bijlage deelnemers Bronnenkaart 2

Vorm geven aan intercultureel onderwijs heeft dus twee dimensies:

- Het creëren of het toelaten van momenten waarop deze spontane leerprocessen aan bod komen. Trouwens, die momenten moeten niet steeds gecreëerd worden, ze dienen zich ook aan (het gaat immers over 'spontane interactie'). Intercultureel onderwijs bestaat dan uit de vaardigheid om deze momenten te benutten.
- Het creëren van een krachtige leeromgeving. De leerkracht wordt dan een organisator die voorwaarden schept om leerlingen in hun onderlinge interactie en in hun interactie met tekstmateriaal, handboeken, leerstof nieuwe leerkansen aan te bieden. De didactische uitwerking van ICO in de klas vergt, naast brede observatie door de leerkracht, ook aangepaste werkvormen en leermiddelen. Een aanpak waarin leren omgaan met diversiteit centraal staat, werkt niet bij eenrichtingsverkeer tussen leerkracht en leerlingen. Het komt erop aan om situaties te creëren in de klas die het communiceren en samenwerken in heterogene groepen mogelijk maken. Een van de voorwaarden is een verschuiving in onderwijsopvattingen naar onderwijs als 'interactie', waarbij de leerling(e) gezien wordt als een handelend persoon die in staat is om problemen op te lossen en reeds beschikt over allerlei vaardigheden.

Intercultureel onderwijs heeft met andere woorden consequenties voor de rol van de leerkracht (observator, organisator, regisseur i.p.v. bron van alle kennis), voor de leerinhouden (kansen bieden voor confrontatie of verschuivende betekenissen) en voor de leermiddelen of werkvormen (contextgericht i.p.v. leerstofgericht, gericht op interactie i.p.v. op reproductie). ICO zit dan niet zozeer in het ontwikkelen van nieuwe leerinhouden of andere werkvormen, maar vooral in het telkens opnieuw toetsen van het gebruik van bepaalde werkvormen en leerinhouden aan de aanwezige diversiteit in de klas en aan de vaardigheden die al dan niet aanwezig zijn.

Fragment uit:

Verlot, M., Sierens, S., Soenen R. en Suijs, S., *Intercultureel onderwijs. Leren in verscheidenheid*. Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 2000, 40 pp.

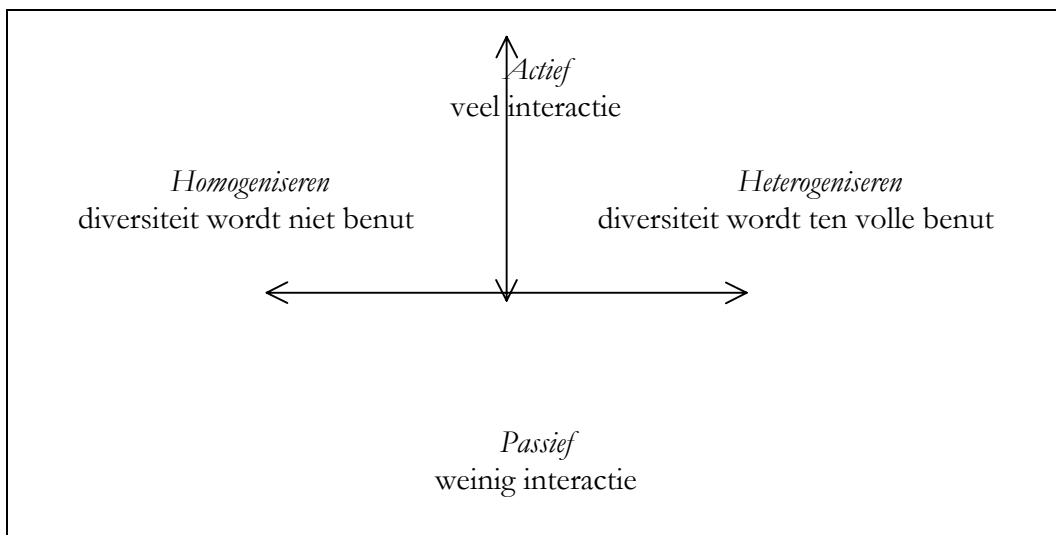
Bijlage deelnemers Bronnenkaart 3

Waar kan je als leerkracht op letten om intercultureel leren te bevorderen?

We geven twee richtinggevende vragen:

- (1) komt diversiteit aan bod? Mogen leerlingen verschillende types van gedrag vertonen of benadruk je steeds hetzelfde soort gedrag? Bepalen ervaringen van leerlingen mee de inhoud en het lesverloop of volg je strikt een handleiding waarin alles op voorhand bepaald is? Komen interessesferen van verschillende leerlingen aan bod of zijn het steeds dezelfde leerlingen die zich op de voorgrond werken?
- (2) is er actieve interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkracht? Krijgen leerlingen tijdens de les de kans met elkaar te communiceren of bestaat het lesverloop vooral uit een eenrichtingsverkeer leerkracht-leerling?

Deze twee vragen kan je visueel voorstellen in continua, zodat er vier velden ontstaan. Je krijgt dan volgend basisschema:



In onze samenleving wordt waarschijnlijk gedrag van ons verwacht dat zich situeert in elk van deze vier velden. Het is dan ook logisch dat een leerkracht ook lessituaties aanbiedt met weinig interactie, lessen waarin alleen zijn/haar eigen inhoud aan bod komt. Vanuit intercultureel perspectief is het nochtans belangrijk ook situaties te creëren waarin diversiteit volop benut wordt binnen een interactieve sfeer.

Geïnspireerd door:

Ernalsteen, Veerle, *De Ico-mobiel. Handreiking voor een interculturaliseringstraject*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 2001.

Bijlage deelnemers Bronnenkaart 4

Groepen, klasgroepen bijvoorbeeld, zijn multicultureel vanwege de culturele verschillen tussen individuele leden van de groep. Culturele verschillen verwijzen naar verschillende ervaringen die jongeren opdoen in hun relatie met ouders/familie, met leeftijdsgenoten, met de school, op straat, in het jeugdwerk, op de bus, ...

De ervaringswereld van jongeren en dus ook de diversiteit die ze binnenbrengen in een klas, heeft dus verschillende aspecten. Oog hebben voor slechts één aspect van de ervaringswereld is onvoldoende en werkt niet productief (want dikwijls stereotyperend). Flexibel omgaan met de verscheidenheid aan ervaringen die reeds in een klasgroep aanwezig zijn, biedt meer kansen op intercultureel leren.

2.12. Leermiddelen intercultureel beoordelen

Bijlage deelnemers Checklist intercultureel lesmateriaal

Deze oefening bestaat eruit dat de deelnemers het intercultureel gehalte van bepaalde leermiddelen onder de loep nemen. Dit kan individueel of in groepjes. Voor het beoordelen van het interculturele gehalte, baseren de deelnemers zich op bijgevoegde checklist voor intercultureel lesmateriaal. Leermiddelen beoordelen op hun bruikbaarheid voor intercultureel onderwijs is geen eenvoudige opdracht.

Terwijl vroeger meer, of bijna uitsluitend, belang werd gehecht aan inhoudelijke aspecten, wordt nu meer en meer gekeken naar de didactische mogelijkheden die het materiaal biedt.

Maar ook bij de inhoudelijke criteria is er een verschuiving van de traditionele etnische invulling van multiculturaliteit naar een bredere visie gebaseerd op diversiteit.

Intercultureel onderwijs is het adequaat leren omgaan met diversiteit zoals deze zich manifesteert doorheen de interactie en de kennisinhouden.

Inhoud

Het materiaal is niet-racistisch en bevat geen stereotypen

Hoe zit het met de beeldvorming in de teksten, in de afbeeldingen, in het taalgebruik?

Het is belangrijk dat mensen voorgesteld worden met een eigenheid en niet als vertegenwoordigers van een cultuur.

Het materiaal is herkenbaar

De inhoud sluit aan bij de kennis, de ervaringen en de belevingswereld van alle kinderen. Weet dat de kinderen in de klas verschillende leefwerelden hebben.

Het materiaal is toegankelijk

Er is een helder en concreet taalgebruik. Inhoud en afbeeldingen zijn afgestemd op de mogelijkheden en de ervaringen van de kinderen.

Diversiteit komt voor

Allochtone mensen en minderheidsgroepen allerhande in de samenleving komen voor. Ze zijn zichtbaar in de leermiddelen.

Diversiteit zit verweven

Allochtone mensen of minderheidsgroepen in de samenleving komen voor. Ze komen niet voor in een afzonderlijke paragraaf, hoofdstuk of hoek maar ze zijn, waar mogelijk, overal aanwezig.

Diversiteit is normaal en positief

Onze samenleving is een pluriforme samenleving. Deze diversiteit is normaal. Het is normaal dat mensen van elkaar verschillen. Mensen die ‘anders’ zijn worden voorgesteld als gewone mensen.

Didactiek

Ervaringsgericht

De voornaamste bron van leren is de leef- en ervaringswereld van de kinderen. Het materiaal gaat uit van de ervaringen, de vaardigheden en de inzichten van de kinderen. Het materiaal laat ruimte voor de ervaringen, de vaardigheden en de inzichten van de kinderen.

Ervaringsverruimend

De ervaringswereld van de kinderen moet echter verruimd worden om hen nieuwe ervaringen met diversiteit op te laten doen. Uit deze ervaringen kan dan opnieuw geput worden.

Ruimte bieden

Het materiaal moet voldoende ruimte bieden om in te spelen op wat zich spontaan aandient binnen de kleutergroep.

Interactief

Het materiaal moet de kinderen de kans bieden om interactief met elkaar om te gaan. Het moet de kans bieden om de eigen wereld te verkennen, om samen te werken, om samen te leren, om kennis te maken met elkaar, om te leren omgaan met ‘anders’ zijn.

Het materiaal biedt de mogelijkheid om in heterogene groepen alle kinderen deel te laten nemen aan de activiteit.

Meerperspectiviteit

Het materiaal bevat verschillende invalshoeken om een onderwerp te bekijken. Het toont dat er soms meerdere oplossingen mogelijk zijn voor het oplossen van een probleem. Het nodigt kinderen uit om te filosoferen.

Kritisch oordelen

Het materiaal nodigt uit tot een kritische benadering.

Vaardigheden

Het materiaal spreekt de verschillende vaardigheden aan die aanwezig zijn binnen de groep. Het draagt bij tot het waarderen van de verschillende vaardigheden en deze kunnen het leerproces ondersteunen.

2.13. ICO in de stage

- Groeperingswijze: individueel of leerling-lector
- Doelgroep: lectoren en studenten

Het doel van deze oefening is dat lectoren en studenten nadenken over de mate waarin ze ICO toepassen in de stage.

Variant 1

Studenten krijgen de bijgevoegde 'Checklist stagebegeleiding' vóór ze aan hun stage beginnen. Ze overlopen (eventueel in groepjes) de items en duiden de items aan waaraan ze tijdens de eerstvolgende stage willen werken. Tijdens en na de stage kan dan gereflecteerd worden of en hoe deze items in de praktijk zijn omgezet. Als lectoren op stagebezoek gaan, hanteren ze de ingevulde 'Icoscoop stagebegeleiding' als extra richtsnoer voor het begeleidingsgesprek.

Variant 2

Lectoren gebruiken de bijgevoegde 'Checklist stagebegeleiding' als kijkwijzer bij stagebezoeken. Ze duiden in de kolom 'huidige situatie' aan in welke mate de student elke item toepast. In het begeleidingsgesprek geeft de lector aan hoe 'intercultureel' de lespraktijk van de student reeds is en wat de student nog zou kunnen verbeteren ('te veranderen?'). In de laatste kolom 'Wat heeft de student nodig? Aandachtspunten' wordt genoteerd hoe men (lector en/of student/e) de gewenste verbetering zal aanpakken.

Variant 3

In de groep lectoren wordt overlegd op welke manier items uit de bijgevoegde 'checklist stagebegeleiding' structureel kunnen worden ingebouwd in de stagepraktijk van de opleiding. Ze passen vervolgens de 'stagehandleiding' van de eigen opleiding aan.

Bijlage deelnemers Checklist stagebegeleiding Begeleidingsinstrument voor stages: lesgeven en handelen in de klas

Inleiding

De hierna volgende uitspraken hebben betrekking op het lesgeven en handelen in de klas vanuit het perspectief van intercultureel onderwijs.

De uitspraken zijn onderverdeeld in:

1. **interactie met/tussen leerlingen**
2. **klasorganisatie**
3. **instructie**
 - leerinhouden en werkvormen
 - groeperingsvormen
 - leermiddelen en klasinrichting
 - competentie en evaluatie

Toelichting

Met intercultureel onderwijs bedoelen wij adequaat leren omgaan met diversiteit zoals die zich manifesteert doorheen interactie en kennisinhouden. Bekwaam worden in de omgang met diversiteit moet gebeuren in het leven van alledag en kan voortdurend geoefend worden in de klas en op school, ongeacht de samenstelling ervan.

Intercultureel leren in de klas betekent leren van en met personen die – per definitie – anders zijn, liever dan leren over andere culturen en de multiculturele samenleving. De spil van intercultureel onderwijs is interactie, de actieve omgang tussen mensen. De klemtoon ligt dus op ‘inter’, veeleer dan op ‘cultuur’.

De klas kan opgevat worden als een context voor interactie en communicatie, een plaats waar leerlingen en leerkrachten elkaar kunnen ontmoeten en kunnen samenwerken. Het waarden van diversiteit moet al doende geleerd worden in de dagelijkse omgang met anderen, niet door ethisch ‘correcte’ denkbeelden en houdingen aan te leren.

Samen leren en samen leven zijn nauw met elkaar verweven. Samen leren in de klas bereidt voor op samen leven en samen werken; samen-leven is een voortdurend proces van samen-leren.

1a. Interactie met / tussen leerlingen

1. Uitspraken	2. Huidige situatie	3. Te veranderen?	4. Wat heeft de student nodig? Aandachtspunten
<ol style="list-style-type: none"> 1. De student informeert zich voldoende over de sociale achtergrond van de leerlingen (beroepssituatie ouders, opleiding ouders, ...). 2. De student informeert zich voldoende over de familiale situatie van de leerlingen (gezinsgrootte, samenstelling gezin, huisvesting, ...). 3. De student informeert zich voldoende over het opvoedingsklimaat in het gezin en over de onderwijsopvattingen en -aspiraties van de ouders en de leerlingen. 4. De student doet zijn/haar best om de namen van de leerlingen correct uit te spreken en te spellen. 5. De student geeft ook informatie over zichzelf. Zijn/haar verhaal biedt voor de leerlingen stimulerende herkenningmogelijkheden. 6. De student heeft oog voor de diverse aspecten van de ervaringswereld van kinderen (bijvoorbeeld bij migranten denkt hij/zij niet uitsluitend aan hun thuiscultuur, maar ook aan hun ervaringen en interesses op school, in de buurt, op straat, in de omgang met vriendjes en leeftijdgenoten). 7. De student heeft oog voor de gemeenschappelijke interesses van de leerlingen, de spelletjes die ze spelen op de speelplaats, de TV-programma's waar ze naar kijken, de liedjes die ze mooi vinden, e.d. 8. De student heeft zicht op wat voor de leerlingen meespeelt in het bepalen van hun 			

1a. Interactie met / tussen leerlingen

1. Uitspraken	2. Huidige situatie	3. Te veranderen?	4. Wat heeft de student nodig? Aandachtspunten
<p>sociale status in de klas</p> <p>9. De student heeft oog voor de sociale status van de verschillende leerlingen in de groep.</p> <p>10. De student heeft zicht op de onderlinge verhoudingen: wie met elkaar speelt op de speelplaats, wie met wie praat, wie naast elkaar in de klas zit, wie met elkaar ruzie maakt, wie pest en wie gepest wordt.</p> <p>11. De student is positief ingesteld tegenover meertaligheid in de klas (de leerlingen krijgen bijvoorbeeld de kans om hun moedertaal met elkaar te spreken).</p> <p>12. De student houdt rekening met gevoelens die kinderen kunnen hebben over hun afkomst en familiale situatie (bijvoorbeeld gevoelens van schaamte over ouders die werkloos zijn of een minder geaccepteerd beroep uitoefenen of een beroep met een lage status; gevoelens van trots over etnische of sociale herkomst).</p> <p>13. De student gaat discreet om met vertrouwelijke informatie over leerlingen en hun thuissituatie.</p> <p>14. De student geeft leerlingen niet het idee dat het bij hen thuis niet is zoals het 'hoort' (door bijvoorbeeld daarover een oordeel te geven, dat te negeren, te ontkennen, in twijfel te trekken).</p> <p>15. De student zorgt ervoor dat ook kinderen die 'anders' zijn bij de klasgroep horen. Hun anderszijn is immers een verrijking voor de klas.</p> <p>16. Iedere leerling mag zichzelf zijn in de klas; persoonlijke eigenaardigheden, eigen interesses, spontane manieren van communiceren mogen aan bod komen.</p> <p>17. De student toont belangstelling voor werk,</p>			

1a. Interactie met / tussen leerlingen

1. Uitspraken	2. Huidige situatie	3. Te veranderen?	4. Wat heeft de student nodig? Aandachtspunten
<p>spel en leefwereld van alle leerlingen.</p> <p>18. De student laat merken dat hij/zij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen.</p> <p>19. De student heeft dezelfde verwachtingen ten aanzien van migranten en/of kansarme leerlingen als ten aanzien van andere leerlingen.</p> <p>20. De student neemt stelling in woord en handelen tegen seksisme, racisme, discriminatie algemeen en pesten.</p> <p>21. De student brengt ook 'anderen' in de klas (bijvoorbeeld ouders, andere leerkrachten, mensen uit de buurt).</p> <p>22. De student heeft voldoende zicht op de leerlingen om negatief of lastig gedrag te kunnen duiden (omgang tussen leerlingen op school, gezinssituatie, mijn verwachtingen t.a.v. leerlingen, gedragscodes van de leerlingen onderling, gedragscodes van de gezinnen, ...).</p> <p>23. De student probeert conflicten tussen leerlingen niet te negeren, maar te erkennen en mogelijk om te buigen in de richting van dialoog.</p>			

Ib. Klasorganisatie

1. Uitspraken	2. Huidige situatie	3. Te veranderen?	4. Wat heeft de student nodig? Aandachtspunten
<ol style="list-style-type: none"> 1. De student organiseert de klas als een democratische gemeenschap met openheid, heldere afspraken, het delen van verantwoordelijkheden en elkaar daarop aanspreken. 2. De student leert leerlingen verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen gedrag. Hij/zij houdt daarbij rekening met verschillen in mogelijkheden. 3. De student leert leerlingen verantwoordelijkheid te dragen voor elkaar. 4. De student geeft de kans om het wel en wee in de klas en daarbuiten (in de gang, op de speelplaats) te bespreken. Niet alleen conflicten of ruzies, maar ook positieve zaken. Leerlingen mogen zelf oplossingen bedenken. 5. De student betreft de leerlingen bij het maken van afspraken en het stellen van gedragsregels in de klas. Ze mogen meedenken en meebeslissen. 			

Ic. Instructie

1. Uitspraken	2. Huidige situatie	3. Te veranderen?	4. Wat heeft de student nodig? Aandachtspunten
<p>Leerinhouden en werkvormen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De student laat de leerinhouden meestal aansluiten bij de concrete leefwereld van kinderen door zoveel mogelijk te vertrekken van hetgeen de kinderen zelf aanbrengen. 2. De student biedt een verscheidenheid aan inhouden aan die aansluiten bij de verschillende interesses en leefwerelden van leerlingen. 3. De student maakt tijd vrij om in te pikken op gedeelde ervaringen en voor iedereen herkenbare situaties (bijvoorbeeld een voorval met betrekking op bijgeloof brengt een gesprek op gang over bijgeloof en wekt de nieuwsgierigheid bij de leerlingen naar elkaars verhalen en ervaringen). 4. De student geeft de leerlingen ruimte voor het inbrengen van eigen verhalen, ervaringen en ideeën. Hij/zij streeft ernaar uit te gaan van betekenissen van de leerling zelf. 5. De student biedt thema's aan waardoor leerlingen nieuwe kanten aan elkaar kunnen ontdekken. 6. De student gebruikt werkvormen en thema's waarin naast verschillen in culturele achtergrond, karakter, alledaagse rituelen en relaties met leeftijdsgenoten en volwassenen ook onderlinge overeenkomsten naar voren worden gehaald. 7. De student maakt gebruik van werkvormen om leerlingen de kans te geven zich te verplaatsen in een ander (bijvoorbeeld rollenspel). 8. De student bevordert dat leerlingen elkaar ruimte bieden voor eigen inbreng. De student leert leerlingen om duidelijk hun 			

Ic. Instructie

1. Uitspraken	2. Huidige situatie	3. Te veranderen?	4. Wat heeft de student nodig? Aandachtspunten
<p>standpunt toe te lichten, zonder daarbij een waardeoordeel uit te spreken over de overtuiging van de ander.</p> <p>9. De student leert de leerlingen dat zij leerstof niet als zoete koek moeten slikken en dat een kritische houding belangrijk is (bijvoorbeeld in een les over een ander land of een andere cultuur kan informatie voorkomen die betwist wordt door een leerling die er op vakantie ging, een documentaire zag op de TV, er een boek over las, ...).</p> <p>enkel voor derde graad lager onderwijs.</p> <p>10. De student leert de leerlingen dat leerbronnen geen 'bronnen van waarheid' zijn, maar een eenzijdig beeld kunnen geven van de werkelijkheid en dat de maker van de informatie (een boek, artikel, TV-programma) dit doet vanuit zijn eigen perspectief, door zijn/haar eigen bril.</p> <p>enkel voor derde graad lager onderwijs.</p> <p>11. De student maakt gebruik van werkvormen en methodieken die interactie, samenspel en samenwerking bevorderen (bijvoorbeeld door open en uitdagende en/of probleemstellende taken aan te bieden die in kleine, heterogene groepen opgelost moeten worden).</p> <p>12. De student heeft oog voor de valkuilen wanneer de herkomstlanden van allochtone leerlingen als aanknopingspunt worden gebruikt (bijvoorbeeld door geen ingewikkelde, onplezierige vragen te stellen aan migrantenleerlingen die hen in verlegenheid brengen, of geen informatie vragen over het land van herkomst waar de leerling geen antwoord op kan geven omdat hij/zij geboren en getogen is in België en er</p>			

Ic. Instructie

1. Uitspraken	2. Huidige situatie	3. Te veranderen?	4. Wat heeft de student nodig? Aandachtspunten
<p>nooit geweest is).</p> <p>13. Grote levensvragen en vraagstukken (bijvoorbeeld filosoferen) brengen de student dichterbij de kinderlijke beleving door ruimte te geven voor persoonlijke gedachten.</p> <p>Groeperingsvormen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De student maakt dat leerlingen samenwerken en samenspelen en elkaar ondersteunen. 2. Bij groepswork in het algemeen streeft de student bewust naar gemengde of heterogene groepen (sociaal, cultureel, jongens-meisjes etc.). 3. De student laat waar mogelijk leerlingen samen aan opdrachten werken, waarbij ze beurtelings de leiding nemen. <p>Leermiddelen en klasinrichting</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De student voorziet les- en instructiemateriaal dat op voorhand getoetst is op vooroordelen, stereotypen, racisme, e.d. 2. De student voorziet les- en instructiemateriaal dat gebruikt kan worden in heterogene groepen (d.w.z. aanwezigheid van mogelijkheden, methodieken, werkvormen die interactie en samenwerking bevorderen in gemengde groepen, het inoefenen van sociale vaardigheden e.d.). 			

Ic. Instructie

1. Uitspraken	2. Huidige situatie	3. Te veranderen?	4. Wat heeft de student nodig? Aandachtspunten
<p>3. De student maakt gebruik van prentboeken met verhalen die op een impliciete, onbevangen manier verschillen en het anderszijn behandelen.</p> <p>4. De student gebruikt prentenboeken en voorleesverhalen waarin kinderen met verschillende sociale en culturele achtergronden voorkomen.</p> <p>5. In de inrichting en aankleding van de klas toont de student interesse voor verschillende leefwerelden en voor verschillen tussen mensen (bijvoorbeeld foto's of posters van verschillende kinderen: bezig met allerlei hobby's, afkomstig uit andere landen, lachende en wenende, valide en mindervalide kinderen; foto's van de schoolomgeving, van plaatsen en voorwerpen die herkenbaar zijn voor de kinderen of die ze leuk vinden, voorwerpen die door de kinderen of de ouders zijn meegebracht).</p> <p>Competentie en evaluatie</p> <p>1. De student bevordert dat leerlingen actief meedenken en meebeslissen over de keuze, planning en beoordeling van het werk of spel.</p> <p>2. De student vraagt leerlingen mee te denken bij de analyse van problemen en bij het zoeken naar oplossingen (toetsen worden besproken, leerlingen moeten leren uit hun fouten).</p> <p>3. De student aanvaardt verschillende oplossingswijzen bij het maken van een oefening of het werken aan een probleem (in spel- of oefensituaties).</p> <p>4. De student heeft onbevooroordeelde verwachtingen ten aanzien van de</p>			

Ic. Instructie

1. Uitspraken	2. Huidige situatie	3. Te veranderen?	4. Wat heeft de student nodig? Aandachtspunten
<p>leerprestaties van de leerlingen, ongeacht hun herkomst, status, niveau.</p> <p>5. Elke leerling krijgt de mogelijkheid om zich competent te voelen.</p> <p>6. De student bevordert dat leerlingen successen aan zichzelf toeschrijven.</p> <p>7. De student evalueert leerlingen ook ten opzichte van zichzelf, niet alleen ten opzichte van de groep.</p>			

3. Literatuur en publicaties

De onderstaande bronnen kunnen dienen als inspiratie voor de ontwikkeling van het eigen denken rond ICO, alsook voor werkwijzen ten behoeve van de praktijk in de klas en daarbuiten. Uiteraard is deze lijst niet uitputtend. Lesmaterialen zijn hierin niet opgenomen.

- Abram, Ido (1998), *Het ABCD van intercultureel leren in de klas*. 's Hertogenbosch: Projectgroep ICO, 24 p.
- Dumasy, E.A.H. (1996), *Kleurrijk onderwijs 2. Een verdieping in de transculturele pedagogiek: lesgeven*. Zutphen: Thieme, 262 p.
- Hawinkels, Koos (red.), (1995), *Een kijk op de wereld. Intercultureel leesonderwijs*. Den Haag/Leuven: NBLC/Dauidsfonds-Infodok, 176 p.
- Leeman, Yvonne (1996), *Samen jong. Nederlandse jongeren en lessen over inter-ethnisch samenleven en discriminatie*. Utrecht: Van Arkel, 271 p.
- Mok, Ineke & Reinsch, Peter (red.), (1996), *Kieskleurig. Handleiding intercultureel lesmateriaal*. Alphen aan den Rijn: Samsom, H.D. Tjeenk, Willink, 168 p.
- Paelman, Filip (1998), CLIM: coöperatief leren in multiculturele groepen. Interculturele competentie voor alle scholen. *Praktijkgids voor de basisschool*, juni, pp. 221-222/63-110.
- Rasenberg, Anita (1998), *Intercultureel leren: Voorbeelden uit de praktijk van het voortgezet onderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC-groep, 58 p.
- Schellekens, Els (red.), (1998), *Zo ben ik ook. Vuistregels en valkuilen bij Intercultureel Leren in de Klas*. Amsterdam: Anne Frank Stichting, 53 p.
- Sercu, Lies (1999), *Intercultureel vreemdetalenonderwijs*. Deurne: Wolters Plantyn, 102 p. (Cahiers voor Didactiek, 5)
- Soenen, Ruth (1999), *Over Galliërs en managers. Bouwstenen voor intercultureel leren*. Gent: Universiteit Gent, Steunpunt Intercultureel Onderwijs, 120 p.
- van Hoeij, Jan et al. (1996), *Waar een wil is een weg. Spreekende voorbeelden van intercultureel onderwijs*. Amsterdam, 's Hertogenbosch: Anne Frank Stichting, Projectgroep ICO, 80 p.
- van 't Hof, Liesbeth (1998), *Intercultureel leren in de klas van A tot Z*. 's Hertogenbosch: Projectgroep ICO, 52 p.

Publicaties Steunpunt intercultureel onderwijs

Intercultureel onderwijs

Leren in verscheidenheid

Marc Verlot, Sven Sierens, Ruth Soenen, Stijn Suijs

Wat is intercultureel onderwijs? Geen vak, geen speciale onderwijsvorm, maar een rode draad die je integreert doorheen de gewone lespraktijk. Deze publicatie richt zich tot mensen die het onderwijsveld omkaderen (begeleiders, directies, inspecteurs, lerarenopleidingen...). 'Leren in verscheidenheid' presenteert de kernideeën van de benadering van het Steunpunt ICO: een dynamische benadering van de manier waarop mensen betekenis geven aan hun onderlinge gelijkenissen en verschillen, zoeken naar momenten die aanleiding geven tot intercultureel leren,...

40 blz., publ. 2000

Kostprijs □ 7,50

Over Galliërs en managers

Bouwstenen voor intercultureel leren

Ruth Soenen

Dit boek, gebaseerd op langdurig en intensief onderzoek in Vlaamse scholen van onderzoekers van het Steunpunt ICO, is geschreven voor een breed publiek. Doorheen de beschrijving en analyse van concrete klassituaties krijgt de lezer een beeld van het alledaagse leven op school. Het boek reikt tevens concrete handvatten aan om de interculturele actie te bevorderen.

120 blz., publ. 1999

Kostprijs □ 8,70

De ICO-scoop

Zelfevaluatie-instrument voor basisscholen

Sven Sierens en Hilde Van Lysebettens

Dit instrument richt zich tot schoolteams in basisscholen en buitengewoon onderwijs. Via het invullen van een screeningslijst krijgen schoolteams zicht op de beginsituatie van ICO op klas- en schoolniveau. Na de screening kies je prioritaire werkpunten waarmee je aan de slag kan om de praktijk verder te intercultureeliseren.

98 blz., publ. 2002

Kostprijs □ 25,00

De ICO-mobiel

Handreiking voor een interculturaliseringstraject

Veerle Ernalsteen

De ICO-mobiel sluit aan bij De ICO-scoop. Deze werkmap wil teams van basisscholen en buitengewoon lager onderwijs helpen om het dagelijks handelen op school te interculturaliseren.

De ICO-mobiel bevat suggesties voor het leren in de klas en voor het algemeen schoolbeleid (leren op school, leven op school, teamwerking, school en ouders en school en buurt). Teams bepalen zelf welke suggesties ze zinvol vinden voor hun eigen school.

Daarnaast vind je ook werkwijzen om zo een traject in teamverband aan te pakken. Hoe kom je samen op ideeën? Hoe organiseer je ervaringsuitwisselingen? Hoe zie je de bewegingen in je eigen praktijk? Hoe plan je verdere stappen?

132 blz., publ. 2001

Kostprijs □ 19,80

Brede schOULDERS

Een werkboek

Veerle Ernalsteen

Dit werkboek kijkt naar de relatie tussen school en ouders vanuit intercultureel perspectief. Het benutten van de diversiteit bij ouders staat centraal.

Het werkboek bevat tips om de diversiteit bij ouders breed te verkennen en meer te betrekken bij het leren van de kinderen in de klas. Bijvoorbeeld door in te spelen op wat de kinderen spontaan meebrengen van thuis, door nieuwsgierigheid bij ouders te wekken via huiswerk enzovoort.

Ook buiten de klas kan de school inspelen op de diversiteit bij ouders. De school bekijkt welke acties aanslaan bij de ouders en wat ze daaruit kan leren. Of nog: de school zoekt uit hoe ze haar informele ontmoetingen met ouders kan verbeteren en hoe ze haar klimaat uitnodigender kan maken voor ouders.

95 blz., publ. 2002

Kostprijs □ 13,50

Puur uit de buurt

Een werkboek

Annelies Joos en Kaat Delrue

Om een duurzame interculturalisering te bevorderen, kan je als school werken met, in en rond de buurt. Puur uit de buurt wil basisscholen helpen om gericht na te denken over de relatie tussen school en buurt en om deze relatie op een constructieve manier uit te bouwen. Het werkboek toont een aantal mogelijkheden om als school deel uit te maken van het leven in de buurt en zicht te krijgen op de diversiteit in de school en in de buurt en deze te benutten in het leerproces.

64 blz., publ. 2000

Kostprijs □ 13,50

Participeren

Een vormingspakket voor ouders over onderwijs

Ghislain Verstraete

Dit vormingspakket richt zich tot ouders die samen willen nadenken over de school en de opvoeding van hun kinderen. Het werd ook samengesteld met hun hulp. Bedoeling is hun kennis over het onderwijs en hun vaardigheden om met de school te communiceren, te verhogen.

134 blz., publ. 1998

Kostprijs □ 10,00

CLIM-Wijzer

Voor basis-, secundair en buitengewoon onderwijs

Filip Paelman

In de CLIM-Wijzer wordt de CLIM-methodiek uit de doeken gedaan. Je vindt er tips, schema's en oefeningen om de methode met succes in je eigen klas te gebruiken. De unieke plaats van de leerkracht binnen CLIM wordt uitvoerig en praktisch behandeld. In deze handleiding staan ook concrete oefeningen om te werken aan het klasklimaat en aan de status van de leerlingen, en om de leerlingen voorafgaand de voor coöperatief leren vereiste afspraken te laten ervaren.

61 blz., publ. 2001

Kostprijs □ 10,41

Samen feesten?

An Vleurick (red.), Filip Paelman, Cis Verschaeve, Marc Smolenaers, Jos Vanlandschoot, Koen Van Gorp, Gerda Broekmans

De klas bouwt gedurende het hele thema aan een klasfeest.

Activiteiten: een feestenencyclopedie opstellen; een draaiboek voor het klasfeest bedenken; een mix van muziek en dans voor het feest creëren; maskers voor het feest ontwerpen; het klaslokaal versieren; een uitnodiging voor het feest opstellen; de organisatie van het feest.

2de graad basisonderwijs, publ. 2001

Kostprijs □ 39,42

Zit er een schroefje los?

An Vleurick (red.), Filip Paelman, Cis Verschaeve, Marc Smolenaers, Jos Vanlandschoot, Koen Van Gorp, Gerda Broekmans

De relatie tussen mens en techniek staat centraal.

Activiteiten: wat doen mensen met techniek?; een technische constructie maken; een apparaat bouwen om het leven eenvoudiger te maken; via een optocht een landschap propageren; goed en slecht gebruik van techniek afficheren; krachtbronnen aanwenden in de opbouw van een speelpark; een doe-tentoonstelling over het gebruik van techniek opzetten.

2de graad basisonderwijs, publ. 2001

Kostprijs □ 39,42

Appels of peren?

An Vleurick (red.), Filip Paelman, Cis Verschaeve, Marc Smolenaers, Jos Vanlandschoot, Koen Van Gorp, Gerda Broekmans

De klas wikt, weegt en leert zo al doende bewust kiezen.

Activiteiten: ren je rot en kies; het plan voor een schooluitstap; een griezelgroeiverhaal schrijven; een vijf-puntenprogramma opstellen; een nieuw grondplan voor de dierentuin; reclame maken voor een beroep; een klasparlement organiseren.

2de graad basisonderwijs, publ. 2001

Kostprijs □ 39,42

Wie ben ik?

An Vleurick (red.), Filip Paelman, Cis Verschaeve, Marc Smolenaers, Jos Vanlandschoot, Koen Van Gorp, Gerda Broekmans

De klasgenoten krijgen een verfrissende kijk op zichzelf en de anderen. Ze ontwikkelen een positief zelfbeeld dat de basis vormt voor een onbevooroordeelde kijk op de anderen.

Activiteiten: verschillen en verwantschappen ontdekken; een alternatieve identiteitskaart; stripfiguren samenstellen; reflecteren over de band tussen je woonplaats en je identiteit; kwaliteiten bundelen om een ongelukkige prinses te bevrijden; in het verzet komen tegen pestgedrag; een groepsmascotte of -portret maken.

3de graad basisonderwijs, publ. 2002

Kostprijs □ 39,42

Begrijp je mij?

An Vleurick (red.), Filip Paelman, Cis Verschaeve, Marc Smolenaers, Jos Vanlandschoot, Koen Van Gorp, Gerda Broekmans

De verschillende manieren om te communiceren worden onthuld.

Activiteiten: communicatiespelletjes; een hoorspel creëren; een pantomime presenteren; pictogrammen tekenen voor onmiddellijk gebruik in de klas; een boodschap weergeven in een eigen schrift; teksten schrijven en vormgeven; een scenario voor een videoclip

3de graad basisonderwijs, publ. 2002

Kostprijs □ 39,42

Rechten of plichten?

An Vleurick (red.), Filip Paelman, Cis Verschaeve, Marc Smolenaers, Jos Vanlandschoot, Koen Van Gorp, Gerda Broekmans

De leerlingen ervaren dat rechten en plichten nauw samenhangen.

Activiteiten: een vloergesprek rond de rechten van het kind; een collage; een rechtbankspel; een wateractieplan opstellen; een ideaal lessenrooster bedenken; een reglement tot leven brengen; een optocht

3de graad basisonderwijs, publ. 2002

Kostprijs □ 39,42

ICO-ON

Werkmap voor interculturalisering van secundaire scholen (in voorbereiding)

Hilde Van Lysebettens

ICO-ON is een ondersteunende publicatie voor begeleiders en lerarenteams in secundaire scholen die werk willen maken van interculturalisering van hun onderwijsaanbod. De map bestaat uit twee delen. In het eerste deel screent het team zijn eigen lespraktijk of schoolorganisatie met behulp van een speciaal daartoe ontwikkeld zelfevaluatie-instrument. Uit deze screening komen concrete werkpunten die de brug vormen naar het tweede deel, trajectontwikkeling. Via concrete opdrachten en werkwijzen werk je samen je eigen interculturaliseringstraject uit, op maat van je eigen school en je eigen mogelijkheden.

ICO-ON is in de eerste plaats bedoeld voor lerarenteams (per vakwerkgroep, per graad, per afdeling, het hele schoolteam). Wie echter individueel wil werken aan de interculturalisering van de eigen lespraktijk, is al een aardig stuk op weg met de screeningslijsten voor de lespraktijk die men ook individueel kan hanteren.

III.

OMGAAN MET GRENZEN EN GRENSOVERSCHRIJDEND GEDRAG

Inhoudstafel

V. Omgaan met grenzen en grensoverschrijdend gedrag

3.	Inhoudelijk kader	115
1.1.	Verantwoording	116
1.2.	Reageren op grensoverschrijdend gedrag	119
1.3.	Basiscompetenties	124
4.	Oefeningen	126
2.0.	Inleiding	127
2.1.	Test je voorkeurstrategieën	134
2.2.	Mijn kwaliteiten	140
2.3.	Waar ligt mijn grens?	148
2.4.	Tellen tot tien vóór je uitbarst	152
2.5.	Ademhalingsoefeningen	155
2.6.	Angst beheersen	158
2.7.	Voorbeelden agressie	165
2.8.	Meesleuroefening	168
2.9.	Het effect van een reactie	174
2.10.	Kies een strategie	179
2.11.	De eerste schooldag	183
2.12.	Olie of water op het vuur	188
2.13.	Experimenteren met lichaamstaal	191
2.14.	Met de mond vol tanden	194
2.15.	Ga weg!	200
2.16.	Stel een werkplan op	203
2.17.	Tien manieren om ...	210
2.18.	Flexibel kiezen	213
2.19.	Een succesverhaal	224
2.20.	Case study 'Sarah'	227
3.	Literatuur en publicaties	232

I. Inhoudelijk kader

1.1. Verantwoording

Grensoverschrijdend gedrag

Agressie omschrijven we als “gedrag waarbij een persoon schade toebrengt aan materiaal of de psychische of fysieke grenzen overschrijdt van zichzelf of een andere persoon”. De term geweld gebruiken we, zoals in het dagelijks taalgebruik, voor fysieke vormen van agressie. Agressie is zeker niet beperkt tot zware incidenten, zoals een fysieke aanval of psychologische terreur. In de praktijk gaat het vaak om lichte, kleine zaken: een blik, bepaald woordgebruik, onderhuids tegenwerken, ... Deze zaken kunnen wel zwaar wegen, bijvoorbeeld omdat ze herhaaldelijk voorvallen of zo subtiel gebeuren. Degene die een bepaald feit meemaakt – ‘het slachtoffer’ – bepaalt of iets over zijn/haar grens is. Wat als agressie overkomt, hoeft dus niet zo bedoeld te zijn. Als jij denkt dat de ander de bedoeling had om over je grens te gaan, is dat jouw interpretatie. Die blijkt in de praktijk nogal eens meer te zeggen over jou dan over de bedoelingen van de ander!¹⁶ We vertrekken vanuit het feit dat bepaald gedrag voor jou niet kan, over je grens gaat. Dan zal je moeten kiezen óf je hierop reageert en wát je precies doet.

Agressie op school

In het onderwijs komen voornamelijk lichte grensoverschrijdingen voor. Vooral (mede)leerlingen zijn hiervan het slachtoffer, maar ook leerkrachten krijgen hun deel. Deze tabel – resultaat van recent Vlaams onderzoek¹⁷ – geeft een overzicht van de meest voorkomende vormen van agressie op school. Aan leerlingen uit het secundair onderwijs werd gevraagd welke feiten zij het afgelopen jaar minimum éénmaal pleegden. Dit zijn hun antwoorden:

¹⁶ Leerkrachten blijken gedrag van leerlingen vaak negatiever te interpreteren dan het bedoeld is. Vettenburg, Nicole en Huybregts, Inge, *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*. Leuven: Katholieke Universiteit (OGJC), 2001.

¹⁷ Vettenburg, Nicole en Huybregts, Inge, o.c.

Tabel Percentage ‘overtreders’ van normen op school

Feiten	Percentage
1. opzettelijk de les storen	15,5
2. spijbelen	14,7
3. brutaal tegen leerkracht	14,5
4. medeleerlingen hinderen	12,9
5. pesten medeleerlingen	10,4
6. vandalisme op school	6,7

Noot: De feiten zijn gerangschikt naar mate van voorkomen.

Leerlingen ervaren ook heel wat grensoverschrijdend gedrag van leerkrachten. Zo meldt Nederlands onderzoek dat 34% van de leerlingen uit het secundair onderwijs aangeeft tijdens het afgelopen half jaar minstens eenmaal door een leerkracht uitgescholden te zijn.¹⁸

Een aanzienlijk deel van de kinderen en jongeren op onze schoolbanken én van de leerkrachten die met hen werken, hebben in hun leven – vaak herhaaldelijk – geweld meegemaakt. Het kan dan ook moeilijk anders dat we de gevolgen hiervan op school te zien krijgen. Recent Belgisch onderzoek¹⁹ toont aan dat van alle mannen 25% ooit seksueel geweld heeft meegemaakt. 10% daarvan was ernstig. Seksueel geweld treft 44% van alle vrouwen. Daarvan heeft 20% te maken gehad met een ernstige vorm van seksueel geweld. Hetzelfde onderzoek toonde aan dat 69% van alle mannen fysiek geweld heeft meegemaakt. In 45% van de gevallen ging het om een ernstige vorm. 57% van de vrouwen werd slachtoffer van fysiek geweld, 30% werd ernstig mishandeld. Het overgrote deel van dit geweld start vóór het einde van de leerplicht.

Beginleeftijd	Seksueel geweld		Fysiek geweld	
	Meisjes	Jongens	Meisjes	Jongens
0-5 jaar	5%	2%	18%	20%
6-11 jaar	15%	21%	22%	24%
12-18 jaar	41%	45%	25%	29%
19 + jaar	40%	32%	35 %	27 %

¹⁸ In: Van der Ploeg, J.D. en Mooi, J. T., *Geweld op school. Achtergronden, omvang, oorzaak, preventie en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat, 1998, p. 20.

¹⁹ Bruynooghe, R., *Geweld ondervinden, gebruiken en voorkomen*. L.U.C., 1998.

Voorkomen en beheersen van agressie

We kunnen drie grote domeinen van vaardigheden en attitudes onderscheiden die leerkrachten zouden moeten beheersen m.b.t. dit actieterrein:

1. Je eigen macht en invloed zo aanwenden dat je niet over de grenzen van anderen gaat en dat grensoverschrijdend gedrag op school (i.c. in de klas) voorkómen wordt.
2. Bij grensoverschrijdend gedrag, tussen leerlingen onderling of naar jouw persoon gericht, op een respectvolle, correcte én kordate manier reageren om een escalatie te voorkomen.
3. Kunnen omgaan met de gevolgen van grensoverschrijdend gedrag dat in of buiten de school heeft plaatsgevonden.

Vanuit het Refleksmodel gaan we vooral dieper in op het tweede punt.

Belang voor de leerkrachtenopleiding

Leerkrachten maken relatief weinig echt ernstige (gewelddadige) feiten mee, maar ervaren wel veel schoolgebonden normovertredend gedrag (storend gedrag). Dit laatste wordt als hinderlijk en demotiverend ervaren door de leerkrachten en is een bron van stress. Bovendien voelen veel leerkrachten zich slecht voorbereid om op een constructieve manier in te spelen op dit gedrag.

Leerkrachten vinden dat zowel de opleiding van de normaalscholen als de aggregaatsopleidingen onvoldoende voorbereiden op het omgaan met (probleem)leerlingen en conflicten. Hierdoor missen leerkrachten de vaardigheden om er op een constructieve manier mee om te gaan en ervaren ze handelingsverlegenheid en onmacht tot adequate situatiewantering.

Het ontbreekt veel leerkrachten aan een ruimer referentiekader om agressief en storend gedrag van leerlingen te plaatsen. Dit heeft tot gevolg dat de persoonlijke interpretatie die de leerkracht geeft aan het gedrag van de leerling/e een belangrijke rol gaat spelen²⁰.

Meer inzicht in de achtergronden en oorzaken van het storend gedrag is een belangrijke voorwaarde om dit gedrag te kunnen kaderen 'als niet (altijd) opzettelijk naar de leerkracht gerichte acties'. Het uitbreiden van de handelingsalternatieven om op gepaste wijze te reageren op dit gedrag geeft leerkrachten een belangrijke houvast. Een leerkrachtenopleiding die "omgaan met agressief en storend gedrag" opneemt in haar curriculum, dient o.i. twee belangrijke doelen:

1. Het verminderen van de onveiligheidsgevoelens en de onmacht die leerkrachten ervaren bij het uitoefenen van hun functie.
2. Het aan de leerlingen aanbieden van positieve rolmodellen m.b.t. conflicthantering en agressiebeheersing.

²⁰ Vettenburg, Nicole en Huybregts, Inge, 2001, o.c.

1.2. Reageren op grensoverschrijdend gedrag

Vormen en dynamiek van agressie

De ene vorm van agressie is de andere niet. Agressie kan voortkomen uit frustratie, waardoor iemand de eigen emoties niet meer onder controle heeft en de eigen kwaadheid afreageert op een ander. Het kan echter ook doelgericht gebruikt worden om iets te bereiken (vb. zich amuseren, meer punten krijgen, zo weinig mogelijk les hebben). Vaak neemt “de strijd om de macht” hier een centrale plaats in. In een derde vorm wordt agressie gebruikt om controle over de ander te verwerven. Dit gebeurt veelal in situaties waar machtsverschillen aanwezig zijn (vb. volwassene – kind, directeur – ondergeschikte). Dit mechanisme speelt in de meeste vormen van seksueel misbruik de hoofdrol. Agressie is ten slotte ook soms het gevolg van interne processen bij de agressor (vb. onder invloed zijn, bepaalde ziektebeelden).

Ook fysiologische processen (o.m. de aanmaak van adrenaline) bepalen het verloop van een agressie-incident.

Kennis over agressie kan helpen om beter in te schatten wat je in een situatie best wel of niet doet. Het maakt agressie hanteerbaarder.²¹

Verskillende reactiestrategieën

Er bestaat niet zoiets als dé manier om met agressie om te gaan. Welke reactie je best kiest, hangt van verschillende factoren af: de oorzaak en de vorm van de agressie, de situatie (in de klas of daarbuiten...), je relatie met de persoon in kwestie, ... In het ene geval kan je best kalmeren door begrip te tonen voor de achterliggende emoties bij de agressor (deëscaleren), in een ander geval is het duidelijk stellen van een grens (confronteren) beter op zijn plaats. Ook ontwijken, vermijden en hulp halen kunnen zinvol – en soms noodzakelijk! – zijn. Een leerkracht is immers geen held die alle situaties helemaal alleen het hoofd kan bieden. Hoe meer strategieën jij ter beschikking hebt, hoe meer mogelijkheden om een situatie goed te hanteren.

Storende of steunende emoties

Reageren op agressie is niet enkel een rationeel keuzeprocess. Zodra je met agressie in aanraking komt, zullen ook je emoties een rol spelen. En vaak doen ze dat op een storende manier: ze gaan met jou op de loop. Dan ontplof je van woede, en zeg je dingen die je achteraf bekeken misschien beter helemaal niet

²¹ In de Reflekspublicatie *Werken aan weerbaarheid met jongeren*.

Leuven/Apeldoorn. Garant, 2001, vindt u een helder geschreven overzicht van de diverse uitingsvormen van agressie.

gezegd zou hebben. Of je staat perplex, aan de grond genageld, en laat het geschikte moment om te reageren voorbij gaan ... Daarom is het eerste wat je te doen staat in geval van agressie, het onder controle houden (dat is niet hetzelfde als onderdrukken!) van je emoties van irritatie en angst.

Jij en agressie

Wie jij bent en hoe je zo geworden bent, speelt een rol in hoe jij omgaat met grensoverschrijdend gedrag. Voel je het wanneer iemand over je grens gaat? Neem je signalen van een grensoverschrijding serieus? Of redeneer je ze weg (“ach, hij bedoelt het niet slecht”) en verschuif je op die manier je grens? Ieder van ons heeft één – of enkele – voorkeurstrategieën om te reageren bij grensoverschrijdend gedrag. Welke reactie we spontaan kiezen, heeft te maken met onze eigen geschiedenis met agressie. Van in de kindertijd gaan we op zoek naar manieren om grensoverschrijdend gedrag het hoofd te bieden. Strategieën die voor ons als kind geschikt waren, zijn dat echter niet noodzakelijk in ons volwassen (beroeps)leven. Het is belangrijk om je bewust te zijn van je eigen voorkeurstrategieën en hun effect, zodat je nieuwe strategieën kan verwerven in die situaties waar je voorkeurstrategie niet voldoet.

Doelstellingen²²

A. Voorwaarden om te kunnen reageren op grensoverschrijdend gedrag

- a. Weten wie je bent en hoe je zo geworden bent;
- b. Zicht hebben op de invloed van je eigen geschiedenis met agressie;
- c. Je eigen voorkeurstrategieën, met de voor- en nadelen ervan, kennen;
- d. Een realistisch en gedifferentieerd zelfbeeld ontwikkelen;
- e. Je eigen kwaliteiten en schaduwkanten kennen;
- f. Professioneel zelfvertrouwen ontwikkelen;
- g. Je eigen grenzen voelen;
- h. Je eigen patronen kennen in het verschuiven van grenzen;
- i. Je innerlijke kracht ervaren en kunnen gebruiken.

B. Actieschema: vóór je gaat reageren

- a. Eenvoudige tips (lichamelijk, cognitief) kunnen toepassen om te voorkomen dat angst omslaat in paniek, dat irritatie omslaat in een woede-uitbarsting;
- b. Eigen agressie onder controle kunnen houden;
- c. De oorzaak van een agressie-incident kunnen inschatten aan de hand van enkele eenvoudige kenmerken;
- d. Inzicht hebben in de dynamiek (het verloop) van agressie-incidenten;

²² Een overzichtsschema vindt u in bijlage.

- e. Eigen intuïtie serieus nemen bij deze inschatting;
- f. Signalen van op handen zijnde agressie kunnen opmerken;
- g. Op basis van kenmerken van een situatie de meest aangewezen reactiestrategie kunnen bepalen.

C. Actieschema: reageren op grensoverschrijdend gedrag

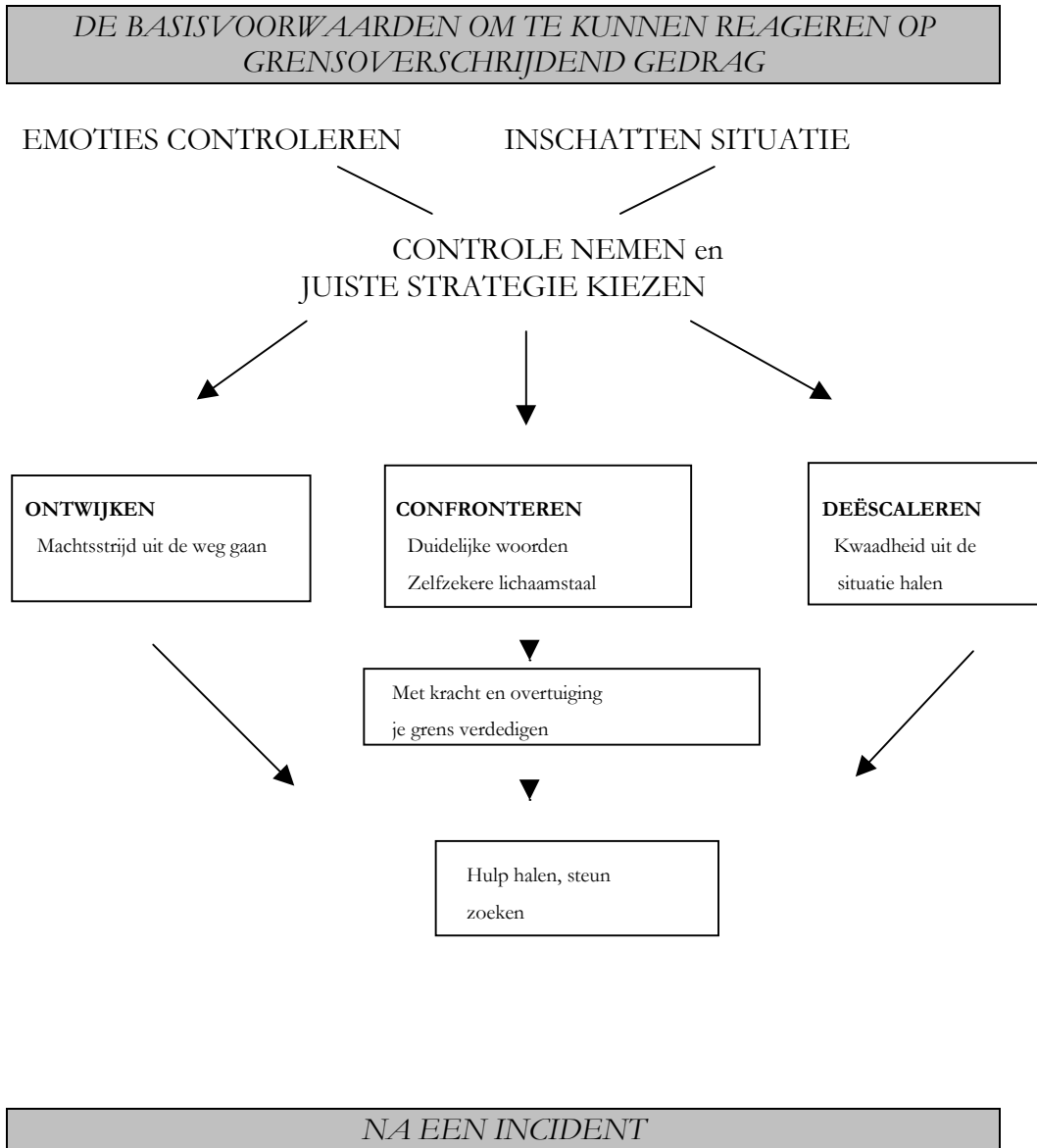
- a. Agressie-incidenten kunnen voorkomen;
- b. D.m.v. begrip voor de gevoelens van de agressor een escalatie kunnen ombuigen (= deëscaleren);
- c. Deëscalerende lichaamstaal correct kunnen hanteren;
- d. Op een duidelijke, niet agressieve manier een grens kunnen stellen (= confronteren);
- e. De eigen kwaadheid op een gecontroleerde, niet-agressieve manier kunnen uiten;
- f. Confronterende lichaamstaal kunnen hanteren;
- g. Bij aanhoudende en/of geïnstitutionaliseerde agressie creatieve mogelijkheden kunnen formuleren om de situatie te stoppen;
- h. Manieren kunnen toepassen om een (dreigende) machtsstrijd te ontwijken;
- i. Eenvoudige tips (lichamelijk, cognitief) kunnen toepassen om te voorkomen dat angst omslaat in paniek, dat irritatie omslaat in een woede-uitbarsting;
- j. Kunnen inschatten in welke situaties je best hulp inschakelt en deze hulp durven vragen;
- k. Weten op welke manier je hulp kan krijgen tijdens een agressie-incident;
- l. Soepel van strategie kunnen veranderen indien nodig;
- m. Het verband inzien tussen het eigen handelen en de afloop van een agressie-incident;
- n. Kunnen reflecteren op het eigen handelen bij agressie-incidenten.

D. Na een agressie-incident

- a. Voorstellen voor de opvolging van de leerling/e na (een) agressie-incident/en kunnen formuleren;
- b. Inzien hoe men een slachtoffer (collega/leerling/e) op gepaste wijze kan opvangen na een agressie-incident;
- c. Het belang inzien van team- en teamoverschrijdend overleg bij de opvolging van agressie-incidenten;
- d. Afronden van een agressie-incident naar alle betrokkenen toe.

DE BASISVOORWAARDEN OM TE KUNNEN REAGEREN OP
GRENSOVERSCHRIJDEND GEDRAG





De situatie afronden naar alle betrokkenen, in casu dader en slachtoffer

1.3. Basiscompetenties

De leerkracht als begeleid/st/er van leer- en ontwikkelingsprocessen

De beginsituatie van de lerenden en de leergroep achterhalen m.b.t. de mate waarin zij geweld en agressie kunnen beheersen.

M.b.t. dit thema doelstellingen kiezen en formuleren en

leerinhouden/leerervaringen selecteren en in opdrachten vertalen.

Eventueel in teamverband een aangepaste methodische aanpak en

groeperingsvormen bepalen en een aangepaste leeromgeving realiseren.

Voorbereiden en uitvoeren van observatie en evaluatie, zodat een beter inzicht verworven wordt in de mate waarin leerlingen in staat zijn om te gaan met agressie en geweld en op het effect dat uitgevoerde activiteiten hierop hebben.

De leerkracht als opvoed/st/er

In overleg een positief leefklimaat creëren voor de lerenden in klasverband en op school, een klimaat waarvan respect voor ieders eigenheid (meningen, gevoelens, grenzen) een integraal onderdeel uitmaakt.

De emancipatie van de lerenden bevorderen door, vertrekkende vanuit dit respect, hen vaardigheden en inzichten aan te bieden die hen ondersteunen in hun zelfontplooiing en in het omgaan met grensoverschrijdend gedrag.

Adequaat omgaan met lerenden in sociaal-emotionele probleemsituaties en met lerenden met gedragsmoeilijkheden, daar waar deze problemen en moeilijkheden zich vertalen in grensoverschrijdend gedrag. Inzicht verwerven in de dynamiek en de verschillende vormen van agressief gedrag. Het vergroten van de eigen mogelijkheden om op een respectvolle, correcte en kordate manier met agressief en storend gedrag van leerlingen om te gaan om escalatie te voorkomen. Zorgen voor een goede afronding van agressie-incidenten naar alle betrokkenen toe, i.c. daders en slachtoffers.

De leerkracht als inhoudelijk expert/e

Basiskennis beheersen en recente evoluties in verband met bovengenoemde inhouden en vaardigheden volgen en deze kennis en vaardigheden aanwenden.

De leerkracht als organisator

Kunnen toepassen van technieken, vaardigheden en aanpakwijzen die te maken hebben met orde houden en klasmanagement ter preventie van agressief gedrag en passend kunnen reageren op grensoverschrijdend gedrag van leerlingen onder elkaar of gericht op de leerkracht.

De leerkracht als innovator – de leerkracht als onderzoeker/st/er

Het eigen functioneren kunnen bevragen en bijsturen bij grensoverschrijdend gedrag. Vanuit een realistisch (professioneel) zelfbeeld, een goed gevoel van eigenwaarde en inzicht in eigen grenzen bij de eigen innerlijke kracht kunnen komen. Zicht hebben op de eigen voorkeurstrategieën en de invloed van de eigen geschiedenis daarop. De eigen emoties (irritatie, angst) tijdens agressie-incidenten kunnen controleren. Het verband zien tussen de afloop van een incident en het eigen handelen en op basis van deze analyse het eigen gedrag kunnen bijsturen.

De leerkracht als partner van de ouders/verzorgers

Zich op de hoogte stellen van en discreet omgaan met gegevens over de lerende waar deze gegevens een mogelijke verklaring kunnen bieden voor agressief gedrag.

Aan ouders/opvoeders informatie verstrekken over gedrags- en houdingsaspecten van hun kind op school en desgewenst, suggesties voor een gelijklopende aanpak thuis en op school formuleren.

De leerkracht als lid van een schoolteam

De eigen pedagogische en didactische opdracht en aanpak in teamverband bespreekbaar maken, daar waar probleemgedrag en grensoverschrijdingen de eigen mogelijkheden overschrijdt. Het belang inzien van team- en teamoverschrijdend overleg bij de opvolging van agressie-incidenten.

De leerkracht als partner van externen

In overleg contacten leggen, communiceren en samenwerken met externe instanties die steun kunnen bieden bij het omgaan met (de gevolgen van) agressie en geweld.

2. Oefeningen

2.0. Inleiding

Hierna vindt u een reeks van 20 oefeningen rond het thema “omgaan met geweld en agressie van leerlingen (en ouders)”.

Vóór je deze oefeningen gaat inplannen, willen we je aandacht vestigen op een aantal essentiële overwegingen.

Aandacht voor slachtoffers in de groep

Wie met studenten wil werken rond agressie, houdt er best rekening mee dat er in de groep slachtoffers van agressie aanwezig kunnen zijn. Werken rond weerbaarheid, leren omgaan met agressie, kan bij studenten die er al ooit mee geconfronteerd werden of er misschien nog dagelijks het slachtoffer van zijn, heel wat emoties losweken. Verdriet, onmacht, boosheid en agressie kunnen naar boven komen. Als je het op een ondersteunende en respectvolle manier aanpakt, dan kan dit sommige studenten helpen om een begeleid(st)er in vertrouwen te nemen. Vaak zijn studenten die ooit het slachtoffer waren van agressie, al jarenlang op zoek naar iemand die hun verhaal ernstig neemt, die hen herkenning biedt. Het benoemen van ervaringen met agressie tijdens een agressietraining kan ervoor zorgen dat ze hun verwarrende emoties een plaats kunnen geven.

Ben jij de geschikte persoon?

Vraag jezelf op voorhand eerlijk af of je bereid bent om geconfronteerd te worden met vragen en verhalen van studenten in nood. Wanneer het je afschrikt om te horen wat er in je groep leeft, wanneer je bang bent om in een wespennest terecht te komen, wanneer je uitgaat van de veronderstelling dat de meeste misbruikverhalen met een stevige korrel zout moeten worden genomen, dan ben jij misschien niet de meest geschikte persoon om agressietrainingen te begeleiden.

Ook je eigen geschiedenis en (onverwerkte) ervaringen met agressie, kunnen een rol gaan spelen wanneer je met dit thema aan de slag gaat. Sta hier op voorhand uitgebreid bij stil en overweeg wat jouw valkuilen en kwaliteiten zouden kunnen zijn bij het begeleiden van dergelijke trainingen. Oefening 1 biedt hiervoor een ideaal aanknopingspunt.

In sommige gevallen kan het wenselijk zijn om een beroep te doen op een collega of op een externe gespecialiseerde dienst.

Let op verbale en non-verbale signalen

Studenten kunnen op allerlei manieren om hulp vragen. Dat kan op een directe manier zijn, door erom te vragen. De kans is echter groter dat studenten mondjesmaat iets loslaten over hun eigen ervaringen. Jouw reactie als begeleid(st)er op dit voorzichtige aftasten kan voor de eventuele latere hulpverlening een doorslaggevende rol spelen.

Soms geven studenten verbale en non-verbale signalen die bij jou het vermoeden kunnen doen rijzen dat er meer aan de hand is.

Ook al geven deze signalen geen zekerheid, toch is het belangrijk dat je ze als begeleid(st)er weet te herkennen zodat je er op een gepaste wijze mee kunt omspringen. Probeer slachtoffers, zeker in groep, niet tot bepaalde uitspraken te dwingen. Het is ook geen goed idee om te proberen hen op een krampachtige manier bij het onderwerp te betrekken. Op die manier worden studenten soms gedwongen meer te zeggen dan ze kwijt willen, wat hen een onveilig gevoel kan geven. Het is mogelijk dat ze hierdoor afhaken en dat ze alle verdere hulp afwijzen.

Als je signalen opmerkt, dan kun je als begeleid(st)er proberen contact te maken, het vertrouwen van de student te winnen. Maar of jouw helpende hand ook aanvaard wordt, dat hangt af van de jongen of het meisje in kwestie. Het is een fundamenteel recht van de student om te beslissen of jij de persoon bent aan wie zij hun verhaal kwijt willen. Het is het recht van de student om te beslissen of zij al dan niet met hun verhaal naar buiten willen komen.

Erken de onmachtgevoelens van slachtoffers

(Jonge) slachtoffers van agressie hebben dikwijls al op allerlei manieren geprobeerd om aan het geweld of het misbruik te ontsnappen. Alleen hebben de strategieën die ze gebruikten niet gewerkt. Een training rond agressie kan als onbedoeld neveneffect hebben dat slachtoffers zich nog schuldiger gaan voelen (“Ik heb dus niet goed gereageerd.”), of dat hun gevoel van onmacht nog versterkt wordt (“Wat jij daar vertelt, werkt gewoon niet.”).

Daarom is het noodzakelijk om in je training te benadrukken dat het niet steeds mogelijk is om op eigen houtje agressie te doorbreken. Vaak is er meer nodig dan 'gewoon beter voor jezelf opkomen.' Benadruk daarom meer dan eens dat het niet de verantwoordelijkheid van de studenten zelf is om de agressie te stoppen. Het kan geen kwaad om dikwijls te herhalen dat agressiesituaties heel complex in elkaar kunnen zitten en dat je verzetsmogelijkheden soms beperkt zijn.

Wees zelf goed geïnformeerd, informeer de studenten

Heel wat studenten die mishandeld of misbruikt worden hebben geen enkel idee van de mogelijkheden tot hulpverlening die er bestaan. Daarom is het zo belangrijk om hierrond informatie te verstrekken tijdens de training. Beperk jezelf niet uitsluitend tot het geven van een lijst met namen en adressen over organisaties aan alle studenten, maar vertel over hoe deze instellingen werken

en wat men er precies van kan verwachten. Misschien maakt iemand er niet onmiddellijk gebruik van. Misschien duurt het wel jaren voor iemand uiteindelijk beslist de stap te zetten. Maar als het moment daar is, kan zo'n adres van onschatbare waarde zijn.

Als een student een beroep op je doet ...

Wanneer er voldoende veiligheid, tijd en ruimte is komen studenten dikwijls tijdens de training zelf met verhalen over agressie en misbruik. Maar het is ook best mogelijk dat ze dat niet durven en jou liever onder vier ogen willen spreken. Vertel hen daarom op voorhand wat ze van jou kunnen verwachten, waar en wanneer je bereikbaar bent voor vragen. Verdwijnt ook niet onmiddellijk na een bijeenkomst. Maak tijd voor een informele babbel, blijf rondhangen. Spreek eventueel zelf studenten aan waarvan je merkt dat ze het moeilijk hebben. Je hoeft niet altijd af te wachten tot iemand zelf een eerste stap zet. Een aantal signalen of het feit dat iemand duidelijk van de kaart is, kunnen genoeg zijn om zelf het initiatief te nemen.

Een respectvolle en bedachtzame basishouding

Een respectvolle, bedachtzame basishouding is een absolute voorwaarde voor het begeleiden van agressietrainingen. Erken de emoties die kunnen opborrelen en geef ze een plaats. Bespreek de gevoelens van onmacht, woede en frustratie. Reageer op ondoordachte, felle of veroordelende uitspraken (over slachtoffers én daders van agressie), zonder er meteen een waardeoordeel aan te koppelen. Plaats uitspraken van cursisten in een ruimere context opdat ze genuanceerd kunnen worden. Durf stelling in te nemen als gesprekken uit de hand dreigen te lopen.

Een veilige groepsfeer

Bij heel wat oefeningen wordt verwacht dat studenten zich – voor een deel – laten zien op een persoonlijke, kwetsbare manier. Uiteraard niet 'tot in het diepste van hun ziel', maar wel voldoende om te kunnen leren en groeien. De oefeningen zijn immers stuk voor stuk bedoeld om studenten te stimuleren verbanden te leggen met het eigen – professionele - leven. Ook het uitwisselen van ervaringen en het aangaan van confrontaties met groepsgenoten is onmisbaar om een positief leereffect te creëren. Daarvoor is een veilige sfeer absoluut noodzakelijk. Studenten moeten zich durven openstellen voor de opdrachten.

Hier tegenover staat dat de onderlinge relaties (inclusief de onderlinge hiërarchie) en de codes over 'goed gedrag' in een groep vaak al lang vastliggen. De groep moet ook na de training nog verder: studenten zullen er dus vaak voor zorgen dat de regels en normen netjes onaangetaast blijven. Soms leiden die normen tot een klimaat dat de veiligheid binnen de groep ondersteunt,

vaker worden deze groepsnormen zichtbaar in weerstanden en storende groepsdynamieken die een zware hypotheek leggen op de noodzakelijke veiligheid.

Een veilige sfeer is ook onmogelijk wanneer er in een groep sprake is van (subtiel) grensoverschrijdend gedrag. Vaak worden in een dergelijke groep de 'maskers' opgehouden. Dit maakt het werken met de oefeningen uit dit hoofdstuk echter bijzonder moeilijk. Vele oefeningen houden zelfs het risico in op escalatie van het grensoverschrijdend gedrag.

Hier volgen een aantal manieren waarop je een veilig groepsklimaat kan stimuleren:

- Dit doe je in de eerste plaats onrechtstreeks, door de manier waarop je de groep begeleidt. Luisteren en openstaan voor verschillen, vertellen over jezelf (zowel minder positieve verhalen als krachtige succesverhalen), het goed gedoseerd gebruik van humor, grenzen stellen waar nodig...: dit zijn groepsnormen die zeer snel kunnen ontstaan door als begeleid(st)er het goede voorbeeld te geven. Besef dat studenten aan het begin van een activiteit doorgaans 'de kat uit de boom kijken', en dat je daardoor veel mogelijkheden hebt om van in het begin zélf aan te geven hoe het er tijdens de training aan toe zal gaan.
- Tracht dit thema zoveel mogelijk aan te brengen vanuit leervragen van studenten (gekoppeld aan stage-ervaringen bijvoorbeeld). Als studenten de zin van de oefeningen inzien, kan je ook makkelijker enkele eenvoudige regels en afspraken installeren.
- Werk bij voorkeur met groepen die niet te groot zijn: 12 à 16 studenten is het maximum. Zo krijgen studenten kansen genoeg om eigen vragen, twijfels, verhalen aan bod te laten komen.
- Het spreekt voor zich dat de voorwaarden op vlak van veiligheid afhangen van de oefeningen die je plant. Kies daarbij best voor een geleidelijke opbouw en probeer de veiligheid van de groep zo goed mogelijk in te schatten. Door je oefeningen zo te kiezen dat iedere volgende oefening een stukje meer veiligheid vraagt, worden groepsleden langzaamaan uitgedaagd om de reeds bekende omgangsvormen te verlaten.
- Omdat het pakket oefeningen vrij uitgebreid is, is het in een aantal gevallen mogelijk om een veiligere oefening te kiezen rond hetzelfde thema wanneer je het gevoel hebt dat de groep nog niet klaar is voor een bepaalde oefening.
- Maak aan het begin van de activiteit – na een korte kennismaking of ijsbreker – zeker wat tijd voor het stellen van regels en het maken van afspraken. Hou daarbij niet enkel rekening met de noden en behoeften van de groep, maar poneer ook zélf een aantal essentiële regels.
- Wanneer de gemaakte afspraken in een bestaande groep ingaan tegen de (impliciete) groepsnorm, riskeer je te maken te krijgen met regelconflicten:

“aan welke regels houden wij ons nu?”. Wees in dergelijke gevallen duidelijk: de nieuwe afspraken zijn een minimum om rond dit thema te kunnen werken, dus wanneer ze niet haalbaar blijken, stopt het programma. Het is vaak ook interessant om in een gesprek samen op zoek te gaan naar de in de groep heersende regels. Welke regels zijn er? Hoe zijn die er gekomen? Staat iedereen er achter? Wat zijn de voordelen ervan (hoe komt het dat ze blijven bestaan)? Welke nadelen hebben ze? Hoe kunnen in deze groep regels gewijzigd worden?²³

- In de loop van het programma blijft veiligheid voortdurend een aandachtspunt. Tracht non-verbale signalen van groepsleden die er wat gespannen bijlopen op te merken. Het is mogelijk dat zij zich niet op hun gemak voelen omwille van de groep. Bespreek dit eventueel apart tijdens een pauze. Overleg wat de student nodig heeft om zich veiliger te voelen en bekijk hoe dit gerealiseerd zou kunnen worden.

De opbouw van het programma

De oefeningen werden geordend volgens de lijst doelstellingen, zoals opgenomen in het basisverhaal (p. 31-40). Bij iedere oefening worden de doelstellingen die van toepassing zijn kort vermeld.

Deze volgorde komt niet noodzakelijk overeen met de meest geschikte volgorde om de oefeningen in je groep te plannen!

Starten met het aanbieden van theoretische kennis en het opdoen van inzichten (bijvoorbeeld oefening 7) heeft als voordeel dat studenten van op een veilige afstand en langzaam aan kunnen wennen aan het thema (niet meteen hevige emoties). Bovendien creëert het meteen een duidelijk kader: studenten zien waar je met de oefeningen naartoe wil.

Anderzijds is ook oefening 1 een waardevolle start. Het voordeel van deze oefening is dat de reactiestrategieën van de studenten zelf hier op een positieve manier aan bod kunnen komen. De oefening is namelijk gebaseerd op het uitgangspunt dat alle reactiestrategieën voor- en nadelen hebben en dat de voorkeurstrategieën die mensen ontwikkelen verbonden zijn met hun eigen unieke geschiedenis. Dit inzicht werkt vaak deculpabiliserend (zie hoger).

Zorg in de opbouw van je lessen in ieder geval voor voldoende afwisseling tussen de vrij persoonlijke oefeningen rond ‘voorwaarden’ (doelstellingenreeks A) en de oefeningen uit de reeksen B en C, die minder raken aan persoonlijke ervaringen. De opbouw zal wellicht ook afhangen van de leervragen die studenten hebben m.b.t. dit thema.

²³ Voor meer informatie én leuke groepsoefeningen rond groepsnormen en -waarden verwijzen we naar volgend boek: SOVA-groep, *Samen werken, samen leren. Werkboek sociale vaardigheden, theorie en oefeningen*, (pm-reeks). Baarn, H. Nelissen, 1991.

De ervaring heeft ons geleerd dat het zinvol is om geen dagen na elkaar rond het thema ‘agressie’ te werken. Een halve dag per week, met tussendoor huiswerk- en stage-opdrachten blijkt een goed ritme. Sneller gaan maakt het soms heel zwaar. Een grotere tussentijd heeft dan weer het nadeel dat er veel verloren gaat tussen twee lessen in.

Er zijn natuurlijk meer oefeningen om rond dit thema te werken, dan de oefeningen in dit handboek. We vermelden er slechts enkele. Idealiter worden de oefeningen zo goed mogelijk ingepast in het volledige pakket dat studenten te verwerken krijgen. Op twee zaken willen we hier vooral de aandacht vestigen:

1. Het dagelijkse leven in het opleidingsinstituut biedt reële aanknopingspunten om vaardigheden en inzichten over het omgaan met grensoverschrijdend gedrag in praktijk te brengen.

Een student dient keer op keer weer taken veel te laat in. De inhoud van de taken blijkt ook ondermaats. Toch blijven de lectoren dit gedrag gedogen. Dit roept wrevels op bij sommige medestudenten. Zij voelen zich onrechtvaardig behandeld.

Een student zit er de laatste weken zichtbaar ongelukkig bij. Geen van de lectoren spreekt hem/haar aan. “Zal wel met de liefde te maken hebben”, denkt men.

Een lector is het niet eens met zijn/haar takenpakket en maakt tegenover de studenten vaak schampere opmerkingen over de opleidingscoördinator.

Een klasgroep laat een student opvallend links liggen. Gevraagd naar de redenen voor hun gedrag, reageert de groep met: “die lokt alleen maar conflicten uit”. De student wordt hierop aangesproken, maar het gedrag verbetert niet. In de loop van het schooljaar ‘verdwijnt’ deze student uit de opleiding. Het is niet bekend waarom.

Een student meldt dat een stagementor zeer veeleisend is en geen steun geeft. Het werd de student allemaal te veel toen de stagementor deze middag langs de neus weg zei: “Ik ga naar de leraarskamer eten. Jij eet je boterhammetjes wel in mijn klas, hé!” De lectoren voelen zich machteloos: het is al zo moeilijk om stagementoren te vinden. Ze raden de student aan om nog even op de tanden te bijten.

Ook al doet zich in de opleiding waarschijnlijk zelden of nooit fysieke agressie voor, grensoverschrijdend gedrag is zeer zeker aanwezig. Welk voorbeeld wordt de studenten meegegeven

m.b.t. het omgaan met grenzen? Welke schoolcultuur heerst er m.b.t. weerbaarheid? De cultuur in het opleidingsinstituut heeft een grote invloed op de lessen die studenten m.b.t. dit thema overhouden aan hun opleiding!

2. Hoe zinvol het ook is om een aparte lessenreeks te wijden aan ‘omgaan met grensoverschrijdend gedrag van leerlingen en ouders’, er zal ook moeten gezocht worden naar mogelijkheden om de transfer naar de klas- en schoolpraktijk te maken. Stages bieden hiervoor een uitgelezen kans. Veel van de genoemde oefeningen kunnen verbonden worden aan een concrete stage-opdracht. Het is bijvoorbeeld zinvol om enkele lessen aan te bieden vóór een stageperiode om daarna, via intervisiemethodieken, te kijken hoe de studenten met het geleerde aan de slag zijn gegaan. Ook als de lessen al enige tijd achter de rug liggen, biedt een stage een stimulans om er nog eens op terug te komen.

Voor meer achtergrondinformatie en extra oefeningen verwijzen we naar een recente Reflekspublicatie²⁴. Ook de hierna volgende literatuurlijst kan je de weg wijzen naar extra informatie.

²⁴ Cautaert, S., Dupont, V. en Ideler, I., *Weerbaarheid van jongeren. Een denk- en doeboek*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 2001, 413 pp.

2.1. Test je voorkeurstrategieën

Zicht krijgen op je favoriete manier van reageren

Doelstellingen

- Een inventaris maken van strategieën die je gewoonlijk gebruikt en die je goed of juist niet ontwikkeld hebt.
- Inzicht verwerven in de invloed van je eigen geschiedenis met agressie op je huidige manier van reageren (Aa – Ab).
- Zicht krijgen op de voor- en nadelen van je voorkeurstrategieën (Ac).

Beginsituatie	geen voorwaarden
Tijdsduur	40'
Groep	geen beperkingen
Materiaal	bijlage deelnemers

Verloop

- Kader het begrip voorkeurstrategieën. We hebben allemaal ons eigen 'repertorium' van reacties op agressie en storend gedrag van anderen. Sommigen beschikken over een uitgebreid repertorium en kunnen op heel wat manieren omgaan met agressie, maar anderen hebben een eerder beperkt gamma en bereiken snel een punt van 'nu weet ik niet meer wat ik moet doen!'. Zelfs als je over een groot gamma beschikt, zul je hierin één of twee voorkeurstrategieën hebben. Dat zijn de strategieën die jou het beste liggen, die je het meest ontwikkeld hebt en waarin je het sterkst bent.
- Geef (eigen) voorbeelden tot de theorie voor iedereen duidelijk is. Benadruk dat elke strategie voor- en nadelen heeft (de één al wat meer dan aan de ander).
- Op de test die volgt kan men dus niet slecht scoren. Het doel is om meer zicht te krijgen op de eigen strategieën. De uitslag van de test wordt gebruikt voor reflectie over zichzelf.
- Geef de studenten voldoende tijd om de test in te vullen. Wie klaar is krijgt een scoreblad. Op dit blad staan eveneens de voor- en nadelen van de verschillende strategieën vermeld. Je kan er ook voor kiezen om studenten zelf te laten zoeken naar de voor- en nadelen.
- Laat de studenten in kleine groepjes over hun strategieën spreken:
Wat zijn je voorkeurstrategieën? Wat valt je daarbij op?
Heb je er een idee van hoe het komt dat je vooral deze strategie(ën) ontwikkeld hebt?

Mogelijke elementen kunnen zijn:

- Je temperament: zeer rustig of opvliegend ...
 - Je karakter: binnenvetter of flapuit ...
 - De voorbeelden die je kreeg (van ouders, andere familie, vrienden, buren, in films, op tv, klasse of cultuur waartoe je behoort, ...)
 - Eerdere ervaringen met agressie. Als je al wat hebt meegemaakt (pesterijen, een aanval, handtastelijkheden ...) kan dat sterk je strategie beïnvloeden.
 - Andere gebeurtenissen in je leven (scheiding, verhuis ...).
- Herneem plenair discussies en/of conclusies.

Aandachtspunten begeleiding

- Wees je ervan bewust dat de strategieën die je kiest sterk met socialisatie te maken hebben. Klasse, sekse en culturele afkomst hebben een sterke invloed op het gamma van handelingsalternatieven dat je aangeleerd krijgt of dat wordt gestimuleerd.
- Mogelijke vervolgoefeningen vind je onder de nummers 2.8, 2.9 en 2.10.

Bijlage deelnemers Test je voorkeurstrategieën

Wat kan ik het best en doe ik het meest? Wat moet ik nog ontwikkelen?					
	Wat herken je wanneer iemand: <ul style="list-style-type: none"> ▪ een kwetsende opmerking maakt... ▪ over je grens gaat... ▪ je slecht behandelt... ▪ kwaad op je is... 	herken ik heel goed: doe ik vaak en/of ben ik goed in	herken ik wel: doe ik af en toe en/of lukt me wel	herken ik minder: doe ik niet vaak en/of kan ik niet zo goed	herken ik niet: doe ik (bijna) nooit en/of kan ik niet
		4 punten	3 punten	2 punten	1 punt
1.	Ik doe net of het me niet raakt.				
2.	Ik weet wanneer ik eerst moet luisteren.				
3.	Ik kan kritiek geven met een vleugje humor zodat het niet te hard aankomt.				
4.	Ik weet waar mijn grens ligt en reageer als iemand erover gaat.				
5.	Als iemand mij kwetst, sla ik met hetzelfde wapen terug en pak ik ze hard aan.				
6.	Ik laat zien dat ik kwaad/geraakt ben.				
7.	Ik haal iemand erbij die me helpt.				
8.	Ik laat eerst iemand uitzagen voor ik zelf reageer.				
9.	Ik laat via een grapje merken dat ze niet met mijn voeten moeten spelen.				
10.	Ik begrijp waarom de ander kwaad is; ik kan me inleven.				
11.	Ik kan zo'n draai aan de situatie geven dat iedereen moet lachen.				
12.	Ik kan iemand heel fijntjes onderuit halen.				
13.	Ik weet niet wat ik moet doen en doe daarom niets.				
14.	Ik merk pas veel te laat dat iemand over mijn grens ging.				
15.	Ik zoek iemand die me goede raad geeft over wat ik moet doen.				
16.	Ik probeer een confrontatie te ontwijken.				
17.	Ik kan iemand bedaren met een grapje.				
18.	Het lucht op er met iemand anders over te praten.				
19.	Ik kan de ander tot rust brengen.				
20.	Wanneer ik er tegenin ga, maak ik het nog erger.				
21.	Ik zeg duidelijk wat me stoort.				
22.	Ik heb mijn kwaadheid niet onder controle.				
23.	Ik schaam me niet om hulp te vragen.				
24.	Ik kom op voor mijn mening.				

Scoreblad Test je voorkeurstrategieën

ONTWIJKEN - NEGEREN = niets doen/zeggen, de andere kant opkijken, van onderwerp veranderen, net doen of het niet gebeurt... TEL JE PUNTEN: Zin 1: Zin 13: Zin 14: Zin 16: Totaal = (duid aan op de lijn hiernaast)	maximaal	minimaal
	16 15 <u>14</u> 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4	Voordelen van ontwijken <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je kunt soms een uitputtende machtsstrijd voorkomen. ▪ Je kunt soms een confrontatie beter uitstellen en verschuiven naar een geschikter moment. Nadelen van ontwijken <ul style="list-style-type: none"> ▪ De ander wordt niet op zijn/haar plaats gezet; die weet niet dat jouw grens is overschreden. ▪ Je zelfvertrouwen groeit er niet door. ▪ De ander kan denken dat je bang bent en dus een gemakkelijk slachtoffer. ▪ De ander gaat vaak verder met grensoverschrijdingen, omdat je (nog) niet reageert.

CONFRONTEREN = duidelijk grenzen stellen aan storend gedrag . Kan vriendelijk, kordaat of kwaad gebeuren TEL JE PUNTEN: Zin 4: Zin 6: Zin 21: Zin 24: Totaal = (duid aan op de lijn hiernaast)	maximaal	minimaal
	16 15 <u>14</u> 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4	Voordelen van confronteren <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je bent heel duidelijk. ▪ Als je het goed doet, kwets je de ander niet als persoon, maar maak je wel duidelijk wat je niet leuk vond. ▪ Je vraagt of eist respect voor jezelf. ▪ Je zelfvertrouwen groeit erdoor. Nadelen van confronteren <ul style="list-style-type: none"> ▪ Het vraagt zelfzekerheid. ▪ Het is niet altijd gepast: tegenover frustratie-agressie werkt het eerder als een rode lap op een stier.

<p>HULP-HALEN = hulp erbij halen in een noodsituatie, of met iemand van buitenaf een plan bespreken en je laten ondersteunen als je het niet alleen aankan</p> <p>TEL JE PUNTEN: Zin 7: Zin 15: Zin 18: Zin 23:</p> <p>Totaal = (duid aan op de lijn hiernaast)</p>	<p>maximaal _____ minimaal</p> <p>16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4</p> <p>Voordelen van hulp halen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je gaat sterker staan; je bundelt je krachten. ▪ Je voelt steun; je krijgt erkenning; je staat er niet alleen voor. <p>Nadelen van hulp halen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Als je het te vaak moet doen, kan je zelfvertrouwen dalen: <i>'Ik kan het niet alleen.'</i> ▪ Soms voelt het alsof je gezichtsverlies lijdt.
<p>DEËSCALEREN - KALMEREN = De ander laten uitrazen, luisteren, begrip geven, oplossingen zoeken, een gesprek aangaan. Prima strategie tegenover frustratie-agressie!</p> <p>TEL JE PUNTEN: Zin 2: Zin 8: Zin 10: Zin 19:</p> <p>Totaal = (duid aan op de lijn hiernaast)</p>	<p>maximaal _____ minimaal</p> <p>16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4</p> <p>Voordelen van kalmeren Je kunt iemand die uit de bol gaat van frustratie-agressie snel kalmeren</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je helpt iemand en je toont begrip; dit komt de vriendschap ten goede. ▪ Je bouwt vertrouwen op en geeft de ander respect. Er is veel kans dat je respect terugkrijgt. <p>Nadelen van kalmeren</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dit heeft enkel zin als je het tegenover frustratie-agressie gebruikt. ▪ Je moet je eigen emoties onder controle houden en even opzij schuiven en dit lukt moeilijk als je zelf kwaad bent. ▪ Als je het telkens doet t.o.v. dezelfde persoon, kan die de gewoonte aannemen zijn/haar frustraties steeds op jou af te reageren.

<p>HUMOR = onverwachte aanpak, de spanning vermindert. ook een plezierige manier om duidelijk te laten voelen wat je wil.</p> <p>TEL JE PUNTEN: Zin 3: Zin 9: Zin 11: Zin 17:</p> <p>Totaal = (duid aan op de lijn hiernaast)</p>	<p>maximaal</p> <p>16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4</p> <hr/> <p>minimaal</p>
	<p>Voordelen van humor</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je doorbreekt een situatie. ▪ De spanning wordt weggelachen. ▪ Je kunt kritiek geven en toch de ander in zijn/haar waarde laten. <p>Nadelen van humor</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dit kan slecht opgevat worden en meer agressie uitlokken. ▪ Het is vaak een spontane inval en dus moeilijk te plannen. ▪ Je hebt het of je hebt het niet. ▪ Het kan onduidelijk overkomen: de ander snapt niet dat je een grens aangeeft en gaat verder.

<p>TEGEN-AGRESSIE = de ander gezichtsverlies doen leiden, de ander afwijzen, schelden, dreigen, slaan, kwetsen, subtiel, fijntjes of bruut</p> <p>TEL JE PUNTEN: Zin 5: Zin 12: Zin 20: Zin 22:</p> <p>Totaal = (duid aan op de lijn hiernaast)</p>	<p>maximaal</p> <p>16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4</p> <hr/> <p>minimaal</p>
	<p>Voordelen van tegen-agressie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Voor een ‘moeilijke verstaander’ kan dit duidelijk zijn. ▪ Je laat zien dat je niet met je laat sollen. <p>Nadelen van tegen-agressie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De ander wordt nog kwader. Soms krijg je nog meer strijd. ▪ Je krijgt achteraf problemen omwille van wraakgevoelens. ▪ Je kan iemand zeer diep kwetsen, de ander vertrouwt je niet meer.

2.2. Mijn kwaliteiten

Op zoek naar je sterke kanten

Doelstellingen

- Eigen kwaliteiten inventariseren (Ae).
- Een zicht krijgen op hoe je overkomt bij anderen (Ad).
- Vervormingen van de eigen kwaliteiten kunnen plaatsen en positief waarderen (Aa – Ad).

Beginsituatie	geen voorwaarden
Tijdsduur	40' tot 60'
Groep	max. 20, voor sommige varianten is het nodig dat de studenten elkaar wat beter kennen en/of dat er een sfeer van veiligheid is in de groep
Materiaal	bijlage begeleiding , zelfgemaakte kwaliteitenkaartjes, of het kwaliteitspel van Peter Gerrickens ²⁵ , bijlage deelnemers

Verloop

- Spreid de kaarten met **kwaliteiten** over de tafel of de vloer.
- Geef de studenten de opdracht de kaarten goed te bekijken. Laat ze de kwaliteiten die ze bij zichzelf herkennen noteren op een blad. Er wordt geen limiet gesteld op het aantal kwaliteiten dat uitgekozen wordt.
- Afhankelijk van de beschikbare tijd en de groep waarmee je werkt, laat je de studenten individueel of in kleine groepjes nadenken over de volgende vragen:
 - *Welke kwaliteiten koester je? Op welke kwaliteiten ben je trots?*
 - *Welke kwaliteiten laat je vooral aan anderen zien? Zijn er verschillen thuis, op school, in je (sport)club, bij je vriend(inn)en...? Hoe komt dat?*
 - *Welke kwaliteiten laat je niet vaak zien? Is er een verschil tussen thuis, op school, bij vriend(inn)en...? Weet je hoe dat komt?*
 - *Welke kwaliteiten zou je nog graag bezitten? Waarom? Wat zouden ze kunnen veranderen in je leven?*

²⁵ Kwaliteitspel, Peter Gerrickens, 's-Hertogenbosch, uitgegeven in eigen beheer. In Vlaanderen o.m. verspreid via Centrum Informatief Spelmateriaal (Heverlee) en vzw Creare (Tielt).

- Bespreek de antwoorden plenair en sluit af met de volgende vragen: *‘Wat valt je op, wat stemt je tot nadenken of verbaast je na het beantwoorden van de vragen? Ben je via deze oefening nieuwe dingen over jezelf te weten gekomen?’*

Varianten

1. Kwaliteiten en vervormingen (zie bijlage deelnemers)

De kaarten met vervormingen liggen uitgespreid op de grond. De studenten krijgen de opdracht een drietal vervormingen die ze bij zichzelf herkennen te noteren.

Kader theoretisch hoe achter vervormingen ook kwaliteiten schuilgaan en werk met de groep een paar voorbeelden uit²⁶.

Laat de studenten in kleine groepjes (drietal) zoeken naar de kwaliteiten die achter hun eigen vervormingen zitten. Ga langs bij de groepjes om te ondersteunen. Vraag plenair een aantal voorbeelden uit de groep.

2. Kaartspel met de kwaliteitenkaarten

Bij deze variant moet de doelgroep elkaar al beter kennen. Er wordt gespeeld in groepjes van een zestal studenten.

Elke speler krijgt vijf willekeurige kwaliteitenkaarten en houdt die als bij een kaartspel in de hand. De resterende kaarten liggen omgedraaid op een stapel in het midden.

Om beurten neemt ieder een extra kaart van de stapel en ruilt die in voor één van de vijf oorspronkelijke kaarten die, volgens de student, het minst bij hem/haar past. Laat de student de keuze de overtollige kaart aan een groepsgenoot te geven (als hij/zij meent dat de kwaliteit bij die persoon past) of op een reststapel in het midden te leggen. Is men tevreden met de vijf kaarten, dan mag men ‘passen’.

Wanneer iedereen tevreden is met de vijf kaarten in de hand, dan is het spel uit. De kaarten worden zichtbaar op tafel uitgespreid en besproken. Vragen die je hiervoor kan gebruiken: *Op welke kwaliteiten ben je trots? Zijn er kwaliteiten die je altijd al getoond hebt of zijn er juist die je niet laat zien? Zijn er kwaliteiten die je nu ontdekt hebt, die ‘nieuw’ voor je zijn? Was het voor jou duidelijk waarom je bepaalde kaarten kreeg van personen in de groep?*

²⁶ zie bijlage begeleiding. Voor meer informatie verwijzen we naar het boek van Gerrickens, Peter, dat verscheen onder de titel ‘Kwaliteiten’.

Variant

De kaarten die je zelf niet bijhoudt, moet je op tafel leggen bij iemand waarvan je vindt dat die kwaliteit bij hem/haar past. Het spel stopt als de kaarten in het midden op zijn. Op het einde worden de eigen kaarten vergeleken met de kaarten voor zich op tafel.

Variant

Ook de kaarten met vervormingen doen mee. Er wordt gestart met drie kwaliteiten en twee vervormingen.

3. Kwaliteiten raden ...

Vraag de studenten een lijstje te maken met een 9-tal kwaliteiten (en eventueel vervormingen). Alle kaarten worden in het midden gelegd en om beurten omgedraaid. De student die aan de beurt is, raadt bij wie deze kwaliteit thuishoort. Na het spel bespreekt men elkaars lijstjes.

4. Persoonlijke groei

Laat iedere student twee kwaliteiten zoeken die hij of zij bij zichzelf zou willen ontwikkelen. Laat hen nadenken over het mogelijke effect dat deze kwaliteiten zouden hebben op zichzelf en op de omgeving. Bespreek hoe je denkt deze kwaliteit te kunnen ontwikkelen.

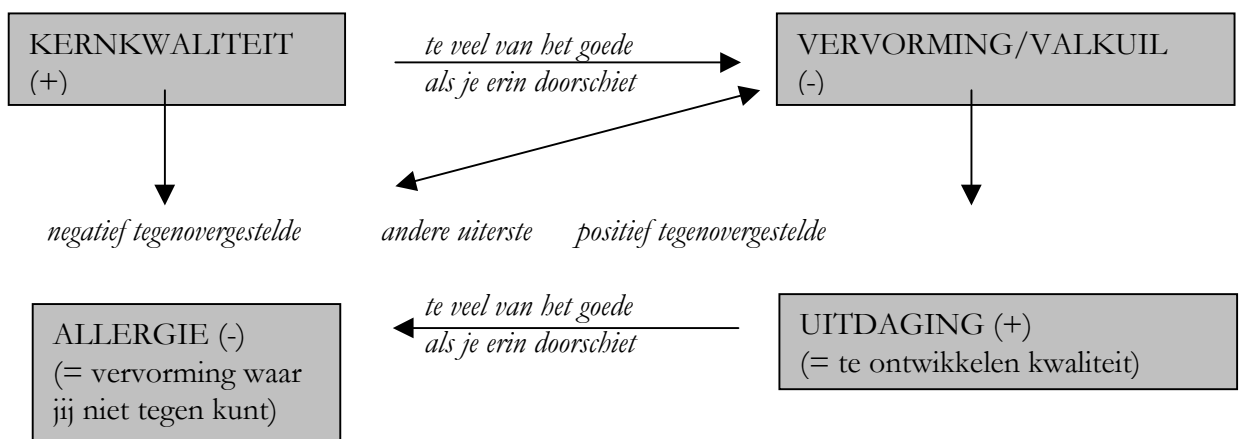
5. Kwaliteiten in je job

De studenten hebben een lijst met alle kwaliteiten. In kleine groepjes trachten ze een lijst van de tien belangrijkste kwaliteiten voor hun toekomstige job samen te stellen. Daarna stellen alle groepjes hun resultaat aan de grote groep voor. Tot slot probeert men met de hele groep tot een consensus te komen.

Bijlage begeleiding Kwaliteiten en vervormingen

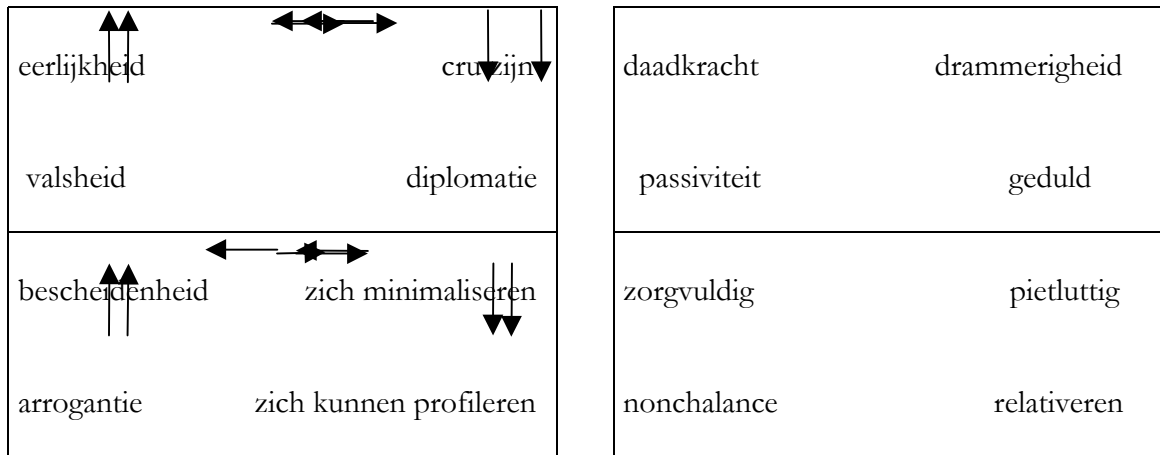
Kwaliteiten zijn die eigenschappen die echt bij jou horen. Ieder van ons heeft van bij de geboorte een heel kleurenpalet aan kwaliteiten. Onze ontwikkeling bepaalt welke kwaliteiten manifest, half latent, latent of vervormd naar buiten komen²⁷.

1. **Manifest:** een aantal kwaliteiten hebben we ten volle ontwikkeld. Het zijn die kwaliteiten waarop anderen ons aanspreken, die we duidelijk zichtbaar inzetten in onze relaties of op ons werk, die anderen in ons waarderen. Het zijn echter lang niet àl onze kwaliteiten.
2. **Half latente** kwaliteiten: zijn soms wel, soms niet zichtbaar. Hier kunnen onder meer verschillen optreden tussen werk en privé, naargelang de persoon of de situatie.
3. **Latente** kwaliteiten: zijn in je kern aanwezig, maar je toont ze niet. Vaak zijn deze kwaliteiten ‘naar de schaduw verbannen’ door de negatieve spiegels die anderen of de maatschappij je hebben voorgehouden (en die jij overgenomen hebt). Het kan een boeiende onderneming zijn om deze kwaliteiten meer te ontwikkelen, zodat je meer het gevoel hebt ten volle jezelf te kunnen zijn.
4. **Vervormde** kwaliteiten: zijn kwaliteiten die – doordat ze zich niet hebben kunnen ontwikkelen of zich te sterk hebben ontwikkeld – op een onaangename manier naar voren komen. Het gaat hier over zogenaamde ‘slechte eigenschappen’. Deze benaming doet echter vermoeden dat mensen van nature slechte kanten hebben en dat daar weinig aan te veranderen is. Door deze eigenschappen vervormingen te noemen, wordt meteen duidelijk dat je daaraan kan werken. Zo kan de kwaliteit ‘zorgzaam’ zich te sterk ontwikkelen, in de richting van ‘betuttelend’ bijvoorbeeld. Anders gezegd, het negatieve ‘betuttelend’ is eigenlijk een *teveel* van de kwaliteit ‘zorgzaam’.



²⁷ Gerrickens, Peter, *Kwaliteitenboek*. Zie ook Offman, kernkwadranten

Voorbeelden



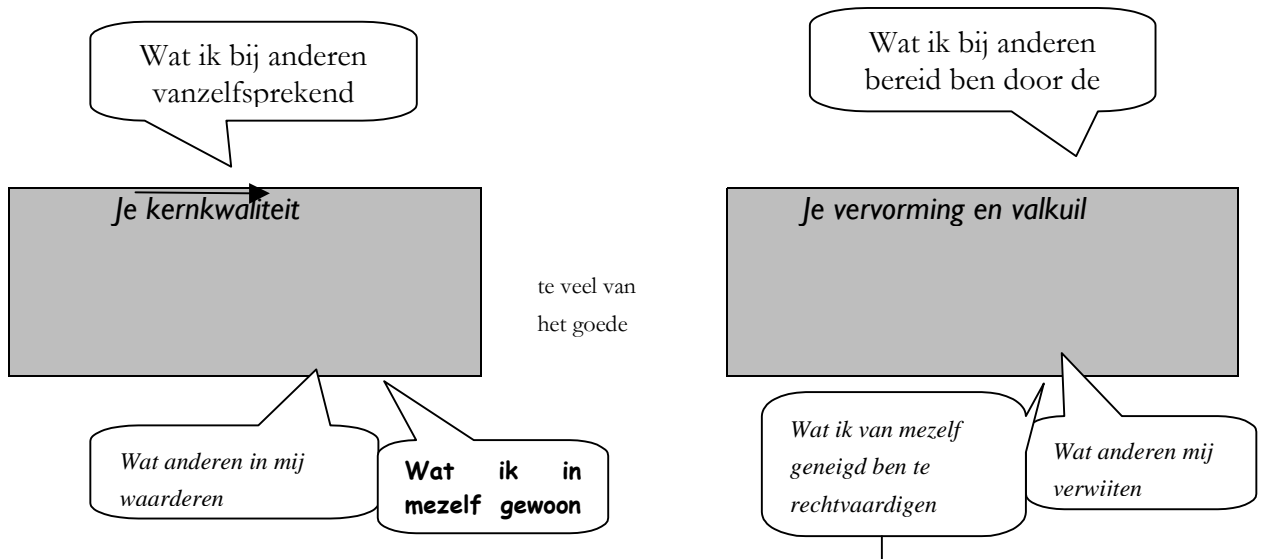
Kwaliteiten

ambitieu	oplettend
avontuurlijk	optimistisch
bedachtzaam	ordelijk
belangstellend	praktisch
bemiddelaar	respectvol
bescheiden	rustig
betrouwbaar	spontaan
consequent	tactvol
creatief	tevreden
direct	toegewijd
doorzetter	vastberaden
duidelijk	veelzijdig
eerlijk	verantwoordelijk
enthousiast	verdraagzaam
flexibel	vriendelijk
gedisciplineerd	vrolijk
gemoedelijk	weet te overtuigen
genieter	zelfstandig
gevoelig	zelfverzekerd
gul	ziet samenhang
handig	zorgvuldig
humoristisch	
idealistisch	
ijverig	
initiatiefrijk	
inspirerend	
intelligent	
kan goed analyseren	
kan goed luisteren	
kan onderscheiden	
kan relativeren	
krachtig	
levendig	
makkelijke prater	
mild	
moedig	
nieuwsgierig	
nuchter	
openhartig	

Vervormingen

aarzelend	onverdraagzaam
afstandelijk	onverschillig
agressief	onvoorzichtig
arrogant	onzeker
bazig	onzelfstandig
bemoeizuchtig	opdringerig
bevooroordeeld	oppervlakkig
bot	opschepperig
brutaal	overbezorgd
cynisch	overgevoelig
drammerig	overmoedig
dwarssligger	passief
egoïstisch	pessimistisch
fanatiek	pietluttig
gemeen	saai
geremd	slordig
gesloten	star
haatdragend	streng
hebberig	te kritisch
humeurig	traag
jaloers	vaag
kan slecht luisteren	verkwistend
klagerig	verlegen
koppig	verward
kortzichtig	waait met alle winden mee
krenterig	wantrouwig
lichtgeraakt	weet te misleiden
loslippig	wispelturig
lui	zweverig
kan geen 'neen' zeggen	
minachtend	
naïef	
negatief	
onderdanig	
ongedisciplineerd	
ongeduldig	
onhandig	
onoprecht	
onredelijk	
onrustig	
ontevreden	

Bijlage deelnemers Kwaliteiten raden



Kwaliteiten	Vervormingen

2.3. Waar ligt mijn grens? ... en wanneer verschuif ik ze?

Doelstelling

- Inzicht verwerven in hoe men met eigen grenzen omgaat (Ag).
- Patronen bij jezelf ontdekken die meespelen bij het verschuiven van grenzen (Ah).
- Zicht krijgen op boodschappen die je hierover meekreeg (Ab – Ah).
- De voor- en nadelen van deze boodschappen kunnen zien (Ah).

Beginsituatie	geen voorwaarden
Tijdsduur	40' tot 60'
Groep	geen beperkingen
Materiaal	bijlage deelnemers , flappen

Verloop

Deel I

- Leg kort uit wat een grens precies is, gestoffeerd met voorbeelden (liefst uit eigen (beroeps)leven). Vertel dat deze oefening twee vragen behandelt: *waar ligt je grens en waar stel jij je grens?*
- Deel de **bijlage deelnemers** uit en overloop kort samen de opdracht. Benadruk dat het bij deze oefening niet gaat om 'juiste antwoorden'. Op de antwoorden wordt ook niet teruggekomen. Iedereen heeft immers eigen grenzen en die zijn zoals ze zijn. Je kan hierover niet oordelen.
- Geef de studenten na het invullen van het werkblad de tijd om in kleine groepjes (2 à 3) met elkaar van gedachten te wisselen.
- Sluit af met een plenaire nabespreking:
 - *Vind jij het moeilijk om je grens te voelen? Hoe merk je dat je grens bereikt is?*
 - *Merk je een (groot) verschil tussen het moment waarop jij je grens voelt en het moment waarop jij je grens stelt?*
 - *Hangt dit af van de context, de persoon die je grens overschrijdt, andere factoren?*

Variant: stellingenspel

Buig deze oefening om tot een 'stellingenspel' waarbij de studenten hun score niet moeten invullen op papier, maar een plaats in de ruimte moeten innemen of bordjes met een nummer omhoog moeten steken.

Deel 2

- Laat de studenten op zoek gaan naar redenen waarom ze hun grens verschuiven. Het gaat om momenten waarop ze wel weten of aanvoelen dat iemand over hun grens gaat, maar dat ze toch beslissen om hierop niet te reageren (nummers 3 en soms 2 op de bijlage). Laat ze de redenen die ze ontdekken, in kleine groepjes noteren op een flap.
- Wanneer de studenten weinig redenen kunnen bedenken, deel dan de tweede **bijlage deelnemers** uit.
- Laat de studenten plenair verslag uitbrengen van hun zoektocht en inventariseer samen de redenen.
- Breng een genuanceerde discussie op gang over de voor- en nadelen van die redenen. Ga ook op zoek naar de oorsprong of de oorzaken ervan: dit kunnen ervaringen zijn of aangeleerde boodschappen. Gebruik eigen voorbeelden om het gesprek op gang te trekken.

Voorbeeld

“Omdat ik twijfel aan mijn recht om de ander terecht te wijzen; de ander bedoelt het misschien niet slecht; ...”

Je bent positief ingesteld en geeft vertrouwen. Je laat wat speelruimte. Dit kan heel positief zijn. Mensen/leerlingen hoeven bij jou niet op hun tenen te lopen

Het kan ook zijn dat je je tevéél richt op de ander en niet uitgaat van je eigen gevoel. Jouw gevoel is niet goed of fout! Het zegt je: “Dit vind ik niet leuk, of de ander het nu goed of slecht bedoelt”. Je hebt altijd het recht de ander te informeren over jouw gevoel, los van de bedoeling van de ander. Hoe sneller je dat doet, hoe vriendelijker je het kan zeggen.

Bijlage deelnemers Waar ligt jouw grens?

Opdracht: Waar ligt voor jou de grens?

- 1 = Is acceptabel / vind ik O.K. / stoort me echt niet
- 2 = Ligt wat op de grens / vind ik niet echt leuk, maar ik neem het erbij / hoort nu eenmaal ergens bij het beroep ...
- 3 = Accepteer ik eigenlijk niet, maar er zijn redenen waarom ik niet reageer
- 4 = Accepteer ik niet, hier reageer ik op
- 5 = Ik accepteer het gedrag wel, het stoort mij echt niet, maar ik doe wel iets met het gedrag (om opvoedkundige redenen, uit collegialiteit, ...)

	Zo sta ik er tegenover	Zo denk ik dat medestudenten er tegenover staan
Een leerling zucht met ontevreden gezicht en zegt: "uw lessen zijn oersaai!"		
In de leraarskamer zit een collega te roddelen over een leerkracht die in ziekteverlof is.		
Een meisje, over haar toeren omdat ze haar jaar moet overdoen, scheldt me uit.		
Een jongere dreigt mij (of mijn familie) iets aan te doen als ik een gegeven straf niet intrek.		
Als ik tijdens een leswisseling door de gangen loop, zie ik een leerling op zijn GSM bellen.		
Een jongen die vanaf zijn 4 jaar in instellingen verblijft, vloekt in elke zin minstens twee keer.		
Een licht mentaal gehandicapte jongen smijt uit onmacht een stapel papieren op de grond.		
Als ik twee vechtende kinderen op de speelplaats uit elkaar haal, schopt één van hen mij tegen de schenen.		
Op de speelplaats hoor ik twee leerlingen zich tegen elkaar denigrerend uitlaten over een collega.		
In een woede-uitbarsting springt een leerling recht, gooit met veel lawaai z'n stoel omver en loopt de klas uit.		
Mijn stagementor vertrekt 's middags naar de leraarskamer met de woorden: "Jij eet je boterhammetjes hier in de klas wel op, hé!"		
Op het oudercontact raakt één van de ouders mij voortdurend lichtjes aan.		

Bijlage deelnemers Grenzen verschuiven

- Vind jij het moeilijk om je grens te bepalen? Hoe voel je dat je grens bereikt is?
- Merk je een (groot) verschil tussen het moment waarop jij je grens **voelt** en het moment waarop jij je grens **stelt** naar de ander?
- Wanneer er een verschil is tussen die momenten, verschuif je je grens. Weet je hoe het komt dat jij je grens verschuift?

Voor het verschuiven van grenzen keren een aantal redenen steeds terug. Welke herken jij en waar denk je dat die mee te maken hebben?

- De ander heeft nog niet echt iets misdaan of bedoelt het niet slecht ... ik twijfel of ik nu al het recht heb de ander terecht te wijzen...
- Ik doe niets uit angst voor de reacties uit mijn omgeving (collega's, verantwoordelijke ...). Bijvoorbeeld: *"jij kunt niet veel hebben ...", "och wij hebben dat al zo vaak meegemaakt... daar moet je maar tegen kunnen."*
- Ik ben bang voor nog grotere agressie als tegenreactie. Als je reageert maak je het alleen maar erger...
- Ik ben bang voor de reputatie van de agressor...
- Ik weet niet wat ik moet zeggen of hoe ik de ander moet stoppen...
- Ik wil niet zelf het etiket 'agressief' opgeplakt krijgen wanneer ik reageer...
- Ik ben zo verbaasd of uit mijn lood geslagen dat het alweer voorbij is voor ik het me realiseer...
- Ik probeer me zo veel mogelijk in te leven in de ander en empathisch te reageren...
- Ik wil zo lang mogelijk beleefd en vriendelijk blijven omdat ik anderen niet nodeloos wil kwetsen...
- Ik ben bang om de vertrouwensrelatie te schaden...
- Een beetje agressie hoort er nu eenmaal bij in het onderwijs tegenwoordig...
- Ik pas me aan aan de heersende normen op school, mijn collega's reageren ook niet (of andersom: ik reageer omdat mijn collega's dat verwachten)...
- Als het maar één keer gebeurt, is het niet erg...
- Het hangt af van mijn stemming (vermoeidheid, humeur, energie) ...

2.4. Tellen tot tien vóór je uitbarst

Manieren om je kwaadheid te controleren

Doelstellingen

- Verschillende manieren inventariseren om kwaadheid te beheersen (Ba - Bb).
- Inzicht krijgen in eigen strategieën om kwaadheid te controleren (Ba – Bb).
- Eigen repertorium uitbreiden (Bb).

Beginsituatie	geen voorwaarden
Tijdsduur	30'
Groep	geen beperkingen
Materiaal	bijlage deelnemers

Verloop

Introductie

Irritatie of kwaadheid voelen is een signaal dat iemand over je grens gaat. De daadkracht die door kwaadheid gevoed wordt, kan je dan ook prima gebruiken om een confrontatie met de ander aan te gaan en je grens duidelijk te maken. Door de situatie zo snel mogelijk aan te pakken kun je meestal nog op een rustige, kalme maar duidelijke manier zeggen aan de ander wat je irriteert (zie oefening 14).

MAAR... soms oordeel je dat het nu niet het juiste moment is om iets te ondernemen (voor jou of voor de ander). Of je zit in een situatie waarin een confrontatie aangaan niet de geschikte strategie is. Of je merkt dat je kwaadheid meer met jezelf dan met de ander te maken heeft.

In die situaties zul je je eigen kwaadheid moeten leren beheersen en controleren. Iedereen heeft manieren om dit te doen. Maar vaak zijn we er ons niet van bewust. Niettemin, hoe meer manieren je kent om je te controleren, hoe meer kans dat het je lukt.

Opdracht

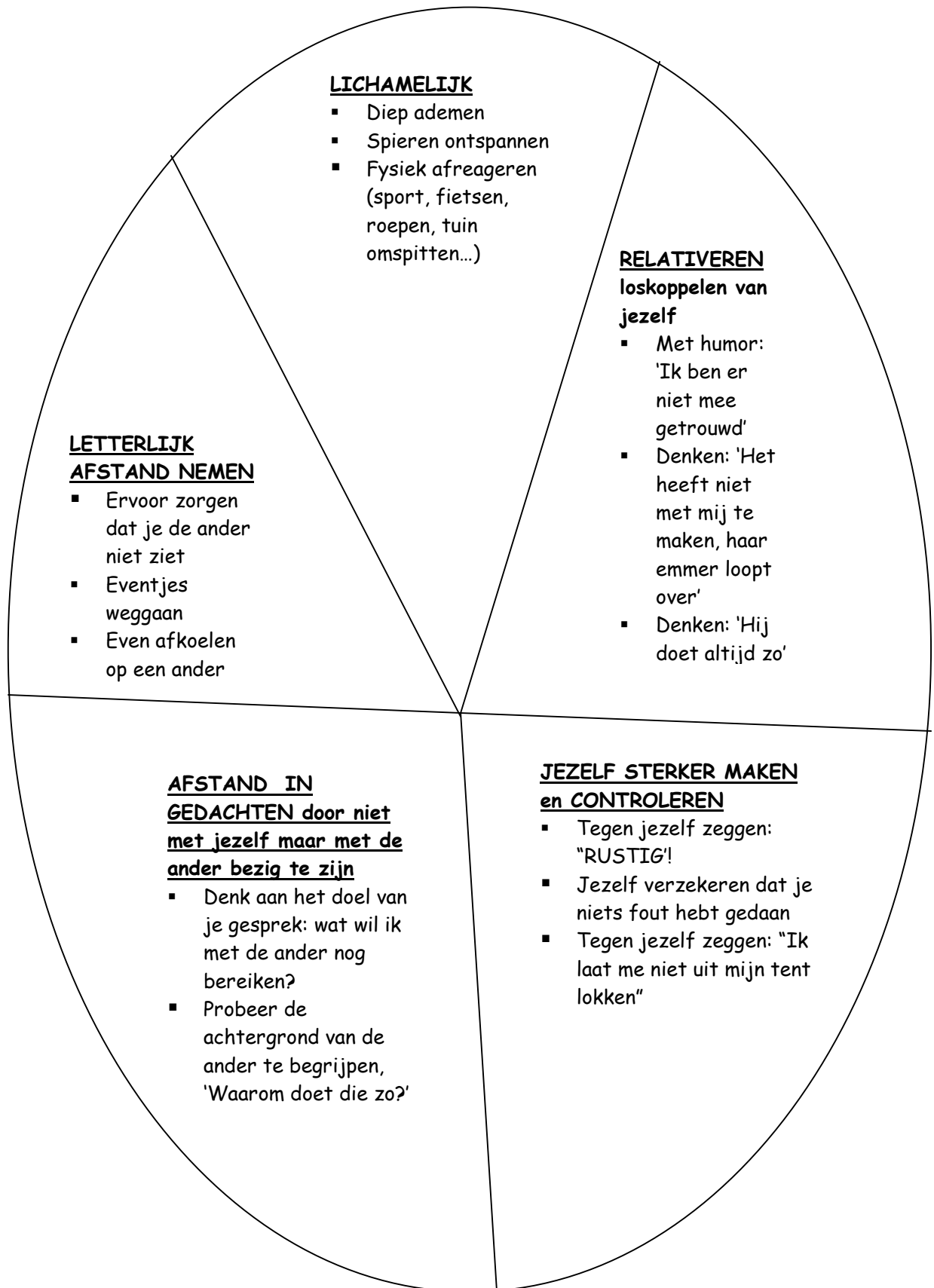
- Laat de studenten in kleine groepjes (max. 3) zoeken naar alle mogelijke manieren waarop zij zelf hun kwaadheid kunnen controleren. Het gaat hier niet om het zoeken naar externe strategieën (*“Ik ga er op af en zeg het eens duidelijk”*), maar om interne strategieën: hoe je in jezelf die kwaadheid kunt controleren.
- Verzamel plenair alle suggesties, noteer ze op bord of flap en bespreek ze. Ze hebben vaak voor- en nadelen. Bijvoorbeeld: het lichamenlijk afreageren kan niet op het moment zelf, maar is wel een goed kanaal om van je adrenaline af te geraken.

- Deel de **bijlage deelnemers** uit en laat het door de studenten aanvullen met eventuele andere suggesties.
- Laat de studenten individueel op het blad zoeken naar die manieren die zij nog niet onder de knie hebben, maar wel zouden kunnen ontwikkelen en naar die manieren die zij wel kunnen toepassen. Dit kan door de vakken in te kleuren: groen kan ik goed, rood is een uitdaging voor mij.

Aandachtspunten begeleiding

Studenten die moeite hebben om bij hun woede te komen, halen soms de verkeerde boodschap uit deze oefening. Ze trekken de foute conclusie dat ze in situaties waarin ze terecht kwaad zijn en hun kwaadheid mogen uiten, strategieën moeten inzetten om die kwaadheid te onderdrukken. Herhaal dus verschillende keren dat je niet wil zeggen dat alle irritatie onderdrukt moet worden, maar dat het in bijzondere situaties niet zinvol is om iets te ondernemen: wanneer een demente grootmoeder hen voortdurend scheldwoorden naar het hoofd slingert bijvoorbeeld.

Bijlage deelnemers Tellen tot tien



2.5. Ademhalingsoefeningen

Buikademhaling leren gebruiken

Doelstellingen

- Buikademhaling leren gebruiken (Ba).
- Emoties leren controleren en loslaten door op een goede manier adem te halen (Ba).

Beginsituatie	geen voorwaarden
Tijdsduur	5' - 10' per oefening
Groep	geen beperkingen
Materiaal	ruim en rustig lokaal, geschikte vloer, eventueel matten om op te liggen, bijlage begeleiding

Verloop

Ga in op het belang van een goede ademhaling voor de ontspanning en beheersing van lichaam en emoties. Laat de studenten zoeken naar mensen die bewust bezig zijn met hun ademhaling. Soms denkt men vooral aan ‘zweverige toestanden’ (yoga, meditatie, therapie...). Maar ook zangers, muzikanten met blaasinstrumenten (saxofoon, dwarsfluit...), toneelacteurs, sportbeoefenaars – zéker gevechtssportbeoefenaars – en bevallende moeders gebruiken ademhalingstechnieken! Ook tijdens trainingen tegen examenangst bijvoorbeeld leert men buikademhalingstechnieken. Het is dus niet iets flauws of zweverigs. We hebben het over een ingewikkelde techniek die wij vaak verleerd zijn.

Oefening

Laat de studenten ontspannen zitten, recht op de stoel en met de twee benen op de grond of ruggelings liggend op een matje, het lichaam uitgestrekt en ontspannen. Maak duidelijk dat, wanneer er iemand duizelig wordt, het belangrijk is goed uit te ademen en normaal in te ademen tot de duizeling over is. Doe zelf mee om het juiste tempo aan te geven.

Leg één of twee handen op je buik. Laat ze daar rustig liggen. Je ademt nu in langs je neus (omdat de lucht dan wordt voorverwarmd en gefilterd) en uit langs je mond. Doe dit een aantal keer. Bij het uitademen mag je krachtig uitblazen tot het laatste restje lucht uit je longen is. Nu laten we onze ademhaling zo diep mogelijk zakken. Ik bedoel hiermee dat je zo diep in- en uitademt dat je het in je buik voelt. Als je inademt, zwelt je buik op en komen je handen naar voor (of naar boven), als je uitademt wordt je buik platter en zakken je handen mee.

Het helpt om er bij te fantaseren dat er in je buik een ballonnetje zit. Bij elke inademing zwelt de ballon op en duwt je buik naar buiten, bij elke uitademing loopt de ballon leeg en wordt je buik platter. In (...) en uit (...), diep in (...) en uit (...). De ballon zwelt op, wordt groter (...) en loopt leeg, wordt platter (...).

Variant (zie bijlage begeleiding)

Aandachtspunten begeleiding

- Houd de eerste oefening kort. Geef de studenten voldoende tijd om te wennen. Deze oefeningen zijn verkennende oefeningen. Een ingebakken, te oppervlakkige ademhaling corrigeren, vraagt uiteraard meer tijd en oefening. Soms zal individuele correctie nodig zijn.
- Toch is het belangrijk hier aandacht aan te besteden en een aantal van de oefeningen te doen. Door deze oefening regelmatig te herhalen, gaan studenten hier toch mee experimenteren wanneer zij stress, angst of irritatie willen beheersen.

Bijlage begeleiding Ademhalingsoefeningen

Gekleurde lucht inademen

Richt je aandacht eerst op je lichaam. Voel waar je lichaam de grond (of je stoel) raakt. Je hoofd (...), je schouders (...), je armen (...), je handen (...), je rug (...), je bekken (...), je billen (...), je benen (...), je voeten (...).

Trek je spieren één voor één kort samen en laat dan met een zucht de spanning los. Stel je voor dat alle spanning in de aarde vloeit en zo wegloopt. (...)

Richt nu je aandacht op je ademhaling. Je ademt in via je neus en uit via je mond. Zucht een paar keer heel diep. Je mag gerust blazen.

Nu stel je je voor dat er boven je hoofd een wolk gekleurde lucht hangt. Kies een kleur die jij graag ziet en die ontspannend voor jou is: groen, blauw, roze,... Je beeldt je in dat bij elke inademing de gekleurde lucht mee naar binnengezogen wordt. Je ziet hoe eerst je neusholte gekleurd wordt (...), dan je keelholte (...), je luchtpijp (...), je borstkas (...). Bij elke inademing wordt je ademhaling dieper en zie je de kleur dieper zakken. Ook je buikholte wordt nu gevuld met gekleurde lucht (...). Tot aan je bekken vult de lucht zich nu in je...

Adem zo een aantal keer diep in en uit.

Blijf diep in- en uitademen, maar laat de kleur nu bij elke uitademing een beetje ontsnappen. Waar de gekleurde lucht weg is, krijg je nu een heel zuiver en licht gevoel, alsof de binnenkant van je lichaam volledig is opgepoetst. Adem steeds meer kleur uit, tot de kleur uit je mond is verdwenen en het laatste wolkje is weggeblazen, tot je het niet meer ziet.

Woede wegademen

Deze oefening is zeer geschikt om oefeningen die hevige emoties oproepen (Vb. 2.15 Ga Weg) mee af te sluiten.

Lig rustig op de grond en adem goed in langs je neus en uit langs je mond. Laat de lucht zakken tot je ademt vanuit je buik. Richt je aandacht nu op je eigen gevoelens. Voel alle kwaadheid en ergernis die in je zit. Stel je nu voor dat je bij elke uitademing al de ergernis, kwaadheid in je laat wegvloeien. De ergernis, kwaadheid wordt als het ware uitgeademd. De ergernis vloeit mee naar buiten ... Bij inademing doe je niets. Bij de volgende uitademing verdwijnt er weer kwaadheid ... Adem zo een tijdje door, ook al komt er (even) 'niets meer mee naar buiten' ...

Dan keer je de situatie om en je let nu op het inademen. Elke keer dat je inademt denk je aan iets leuks, fijns, aangenaams, aan plezierige gevoelens, aan blijheid en opluchting ... Bij elke inhalering stroomt er met je lucht een beetje van dat gevoel mee naar binnen. Wanneer je nu uitademt, gebeurt er niets. Adem zo een tijdje door ...

Blijf dit gevoel vasthouden terwijl je langzaam recht komt.

2.6. Angst beheersen

Een geleide mentale fantasieoefening

Doelstelling

- Een methode leren om met angstgevoelens om te gaan (Ba).

Beginsituatie	Deze oefening lukt het best wanneer je reeds met de studenten rond de strategieën van confronteren en deëscaleren hebt gewerkt. Zo hebben ze immers al wat meer reacties voorhanden en zullen ze vaker succes boeken.
Tijdsduur	30'
Groep	voornamelijk bedoeld voor studenten leerkrachtenopleiding S.O. of in groepen waar angst (vb. voor ouders) een thema is
Materiaal	bijlage begeleiding

Verloop

De oefening bestaat uit een korte theoretische introductie en uitwisseling in de groep, gevolgd door een geleide fantasie-oefening die een tweede maal herhaald wordt en na afloop kort besproken.

Introductie

- Neem de tijd om de theorie met de studenten door te nemen. Vertrek bij voorkeur vanuit hun eigen ervaringen. Voorbeeldvragen:
 - *Hoe komt het eigenlijk dat angst om kan slaan in paniek? Wat denk je wanneer je op punt staat te panikeren?*
 - *We hebben allemaal manieren om met angst om te gaan. Alleen zijn we er ons vaak niet goed van bewust. Wat doe jij om je angst de baas te blijven?*
- Inventariseer alle methodes, zonder er één af te wijzen. Je kunt wel op nadelen van methodes wijzen (bijvoorbeeld: wanneer je dissocieert, merk je geen signalen meer op...) Vul aan indien men methodes niet aanbrengt (zie bijlage begeleiding)

Opricht

- Introduceer de oefening. *"Dit is een inleefoefening die enkel lukt wanneer je je volledig concentreert. Het helpt om daarvoor je ogen te sluiten. Ik ga een verhaal voorlezen waarbij er iets ernstigs zal gebeuren. Ik koos met opzet een bedreigend verhaal. Het doel is immers om angst op te roepen. Je probeert om dit verhaal in gedachten mee te beleven, alsof je naar een film kijkt. De bedoeling is dat je jezelf de hoofdrol ziet spelen: je stapt als het ware in de film. Op een bepaald moment in het verhaal zal ik zeggen: "Zie je zelf nu verder reageren..." Je blijft dan nog even (ongeveer een*

minuut) in het verhaal en reageert in gedachten verder op de manier die in je opkomt. Straks wil ik van jullie horen hoe je verder gereageerd hebt."

- Belangrijk! Vertel de groep uitdrukkelijk dat wanneer iemand echt bang wordt, omdat hij of zij zoiets al eens heeft meegemaakt en opnieuw de situatie beleeft bijvoorbeeld, de ogen mag openen en uit het verhaal stappen. Het is immers niet de bedoeling dat je iemand (opnieuw) door de hel laat gaan.
- Lees vervolgens deel 1 van de bijlage voor en rond, na de afgesproken stilte, af met een nabespreking. Vragen kunnen zijn:
 - *Lukte het om jezelf in die situatie te zien?*
 - *Zag je jezelf van op een afstand of zat je midden in de film?*
 - *Voelde je angst opkomen?*
 - *Heb je die onder controle kunnen houden?*
 - *Heb je jezelf iets zien ondernemen?*
 - *Als je jezelf hebt zien reageren, was die reactie efficiënt?*
 - *Voelde je kwaadheid?...*
- Ook na het tweede deel maak je tijd voor een terugblik en een gesprek. Vragen:
 - *Hoe ging het nu om te volgen?*
 - *Zag je jezelf staan in de gang?*
 - *Kon je de reacties uitvoeren?*
 - *Voelde je echt angst opkomen?*
 - *Is het gelukt om je angst onder controle te krijgen?*

Aandachtspunten begeleiding

Kijk aandachtig naar signalen van angst zoals bleek worden, zich terugtrekken, oogcontact vermijden. Geef de kans om de oefening niet mee te doen, zonder hier verantwoording voor te vragen. Neem ruim de tijd om de oefening twee keer te doen. Laat je het vervolg weg, dan blijven diegenen die in de eerste oefening niet (efficiënt) reageerden met een slecht gevoel zitten.

Bijlage begeleiding Angst beheersen

ANGST PANIEK

Paniek ontstaat wanneer je het gevoel hebt dat je geen controle (meer) hebt over de situatie. In een situatie waarin je bang begint te worden, beginnen je hersens razendsnel te zoeken naar vergelijkbare situaties en oplossingen. Hoe meer mogelijkheden je tot je beschikking hebt, hoe meer kans dat je iets bedenkt dat je kan helpen. Wanneer je denkt dat jij geen mogelijkheden (meer) hebt om iets met de situatie aan te vangen, is het mogelijk dat je in paniek geraakt.

Het kan ook zijn dat je misschien wel oplossingen kunt bedenken, maar jezelf niet ziet als iemand die deze met succes kan uitvoeren. Je denkt bijvoorbeeld te snel negatief over jezelf of je maakt de situatie erger dan ze is. Wanneer je enkel gedachten hebt waarbij je jezelf als een weerloos slachtoffer tegenover een onkwetsbare tegenstander ziet, kom je automatisch bij paniek.

Om angst te leren accepteren en beheersen (in plaats van ze weg te duwen of er in te blijven steken) om hem vervolgens te controleren en om te zetten in actie, kun je volgende zaken actief toepassen:

- Pas buikademhaling toe en tracht je spieren te blijven ontspannen.
- Jezelf 'programmeren' met positieve boodschappen. Je zoekt beelden waarin je sterk en met succes de situatie oplost. Voorbeeld:

Aan het einde van je werkdag loop je door de gangen van de school. Even verderop hoor je met veel kabaal een deur dichtslaan. Wanneer je de hoek omgaat, bots je bijna op een briesende jongere. Het blijkt X te zijn, een boom van een kerel met geen al te beste reputatie. Wanneer je hem wil voorbijlopen, verspert hij je weg en kijkt je dreigend aan.

Wanneer je bang wordt, kun je op de volgende manier tegen jezelf praten:

“Er is iets aan de hand met X. Ik ben bang dat hij me gaat bedreigen/vastgrijpen/meesleuren. Maar ik weet dat ik sterk ben en dat ik mezelf kan verweren als dat nodig is. Ik adem traag in en uit. Ik ben voorbereid op een eventuele confrontatie. Ik weiger om een gemakkelijk slachtoffer te zijn, desnoods brul ik zo hard ik kan. Ik kan ook hard op zijn neus slaan of tegen zijn knieën schoppen.” Enzovoort.

Het spreekt voor zich dat je deze techniek vooraf moet inoefenen. Je kunt dit doen met ‘mentale oefeningen’. Hierbij stel je jezelf voor in allerlei moeilijke situaties die je probeert op te lossen. In plaats van jezelf te zien als iemand die

bang/machteloos/zwak is, moet je jezelf leren zien als iemand die weerbaar is, kracht heeft, oplossingen ziet en met succes agressie van anderen kan hanteren.

- Kijken welke mogelijkheden je nog hebt, zoek alternatieven voor je routinegedrag. Hoe gevarieerder je voorraad routinegedrag en alternatief gedrag is, hoe meer kans dat je een reactie vindt die je controle geeft over de situatie. Als je bijvoorbeeld gewoonlijk lastige situaties oplost door empathisch te luisteren, maar je hebt geen alternatieven voor handen als luisteren niet helpt, kun je snel in paniek raken. Je bent bang omdat je geen meester bent over de situatie. Gedragsmogelijkheden kun je uitbreiden door actief te experimenteren met verschillend gedrag. Je kunt je ervaring uitbreiden door regelmatig iets nieuws te proberen. Hoe vaker je bepaald gedrag uitprobeert en merkt dat het werkt, hoe minder angst je zult ervaren. Je kunt het vergelijken met autorijden: de eerste keer dat je zelf achter het stuur kroop, was je misschien al bang aan 30 km/u. Door veel te rijden trok je de grens van bang zijn op. De eerste keer op de snelweg aan 120 km/u. was eng. Nu ervaar je misschien pas angst als je de ... km/u. overschrijdt? Je kunt niet eindeloos grenzen verleggen. Er zijn ook limieten aan wat een mens kan bevatten en aankan.

Bijlage begeleiding Mentale oefening angst beheersen

Deel I

“Ik ga nu een situatie voorlezen, terwijl jullie je ogen gesloten houden. Probeer jezelf zo goed mogelijk in te leven. De situatie speelt zich af op school, op een moment dat er niemand anders door de gangen loopt. Probeer te volgen wat ik zeg en houd je ogen gesloten tot ik teken geef om ze terug te openen. Wie deze situatie te bedreigend vindt (b.v. door herinneringen) opent de ogen en doet de inlevingsoefening niet verder mee. Sluit nu de ogen.”

De volgende tekst wordt met de nodige pauzes en intonatie voorgelezen. Laat vooral in het begin voldoende tijd opdat de studenten zich kunnen inleven. Naar het einde toe mag het tempo (samen met de spanning) worden opgedreven.

Je loopt door de gangen van de school, op weg naar het secretariaat. Het is vandaag weer ‘een van die dagen’ en er loopt van alles mis ... er zijn veel zieken onder de collega’s en daardoor is er extra stress ... De sfeer op school is gespannen.

Iets verder in de gang, om de hoek, hoor je een deur dichtslaan (met veel lawaai) en de briesende stem van een ouder die roept “GE ZIJT NOG NIET VAN MIJ AF!”.

Je twijfelt even of je wel door zal lopen, je hebt eigenlijk geen zin om die ouder tegen te komen. Maar dan verman (vervrouw) je je en je loopt verder. Als je de hoek omgaat, bots je bijna op de razende ouder. Je wil hem snel voorbij steken, maar de gang is smal en je raakt hem per ongeluk aan. Daarop draait hij zich met een ruk naar jou en blokkeert je de weg. “Hela!” brult hij.

Het blijkt een boom van een man te zijn, met armen vol tatoeages. Hij bekijkt je van top tot teen met een vuile blik. Hij ziet er rood aangelopen en bezweet uit.

“Excuseer,” zeg je, “ik zou graag doorgaan”, maar de man beweegt niet.

“Jij bent zeker als de rest van hier,” zegt hij kwaad. “Weet je wat ik van jullie vind? Jullie zijn allemaal dezelfde smerige dikke profiteurs. Jullie vullen hier enkel je eigen zakken!! Woedend brengt hij zijn vertrokken gezicht dicht tegen het jouwe en dreigt op gevaarlijke toon: ”Ik ga het er niet bij laten! Je zult mijn beste kant eens leren kennen!!!”

Reageer nu verder ...

Deel 2

"Ik ga de situatie nogmaals voorlezen, ditmaal met een aantal wijzigingen. Probeer je opnieuw zo goed mogelijk in te leven, te volgen wat ik zeg. Word je écht bang, doe dan je ogen open. Zie jezelf reageren zoals ik het vertel ... Sluit nu de ogen."

Je loopt door de gangen van de school, op weg naar het secretariaat. Het is vandaag weer 'een van die dagen' en er loopt van alles mis ... er zijn veel zieken onder de collega's en daardoor extra stress ... De sfeer op school is gespannen.

Iets verder in de gang, om de hoek, hoor je een deur dichtslaan (met veel lawaai) en de briesende stem van een ouder die roept "GE ZIJT NOG NIET VAN MIJ AF!"

Je twijfelt even of je wel door zal lopen, je hebt eigenlijk geen zin om die ouder tegen te komen. Je haalt even diep adem en dan verman (vervrouw) je je en je loopt verder.

Als je de hoek omgaat, bots je bijna op de razende ouder. Je wil hem snel voorbij steken, maar de gang is smal en je raakt hem per ongeluk aan.

Daarop draait de ouder zich met een ruk naar jou en blokkeert je de weg. "Hela!" Brult hij.

Het blijkt een boom van een man te zijn, met armen vol tatoeages. Hij bekijkt je van top tot teen met een vuile blik. Hij ziet er rood aangelopen en bezweet uit. Je merkt dat je gestopt bent met ademhalen en je ademt diep en traag in en langzaam en krachtig uit. Nog eens diep en traag in en uit. Je voelt hoe je spieren zich ontspannen en je gaat er wat steviger bijstaan, waarbij je er erop let dat je je knieën niet op slot zet.

"Excuseer" zeg je, "ik zou graag doorgaan", maar de man beweegt niet.

"Jij bent zeker als de rest van hier," zegt hij kwaad. "Weet je wat ik van jullie vind? Jullie zijn allemaal dezelfde smerige, dikke profiteurs. Jullie vullen hier enkel je eigen zakken!! Je voelt de spanning in je stijgen. Je emoties beginnen naar boven te komen. Maar dan wend je je aandacht af van je eigen spanning, terwijl je goed blijft ademen en je aandacht richt op de situatie met de razende man. Woedend brengt deze zijn vertrokken gezicht dicht bij het jouwe en dreigt op gevaarlijke toon: "Ik ga het er niet bij laten! Je zult mijn beste kant eens leren kennen!!!"

Terwijl je je hard concentreert, denk je aan alle tips die je geleerd hebt en je past ze toe (ademen, stevig staan, niet persoonlijk nemen van de agressie, zien welke mogelijkheden je nog hebt, jezelf met succes de situatie zien oplossen...) Pas dit toe en kijk nu wat er gebeurt.

Je probeert de situatie te overschouwen. "Wat zou er met hem gebeurd zijn? Waarom zou hij zo kwaad zijn?"

Je denkt "Het heeft niets met mij te maken, ik heb geen fout gemaakt, hij is niet op mij persoonlijk kwaad. Ik hoef het niet op mij te nemen ... Dit klopt niet, deze kwaadheid is niet voor mij bestemd ...".

Je kijkt rond en denkt aan alle zaken die je kunt doen wanneer de man nog verder zou gaan. Je kunt een keiharde brul geven en van zijn verrassing gebruik maken om snel om te draaien en een bureau binnen te gaan ... Wanneer hij je vast zou pakken zet je je schrap en kun je je arm losklikken. Desnoods geef je hem een harde duw onder zijn neus terwijl je in zijn oor brult ... Je kunt nog van alles doen, je hebt nog steeds controle over de situatie, je staat klaar en je voelt je zelfverzekerd ... Terwijl je blijft ademen en aandachtig kijkt naar de meneer voel je je rustig worden, zodat je op een kalme manier kunt vragen wat er gebeurd is.

Wat voelde je? Wat ging er in je om?

Voelde je je kwaad worden? Voelde je je bang worden?

2.7. Voorbeelden agressie

Kader toepassen op eigen voorbeelden

Doelstelling

- Agressie- en geweldincidenten die men beroepsmatig (kan) meema(a)k(t)en kunnen plaatsnemen in een aantal patronen (Bc + Bd).

Beginsituatie	studenten kennen de theorie over de verschillende soorten agressie. Ze moeten voorbeelden voorhanden hebben: deze oefening past dus het best kort na een stage.
Tijdsduur	30'
Groep	geen beperkingen
Materiaal	bijlage deelnemers

Verloop

Introductie

De theoretische kadering waarin agressie-incidenten in vier categorieën worden verdeeld, dient aan de oefening vooraf te gaan. Geef hierbij voldoende voorbeelden (liefst uit je eigen leven). Om ervoor te zorgen dat de studenten deze theoretische kapstok kunnen hanteren, is het noodzakelijk dat ze eigen ervaringen en voorbeelden in dit kader kunnen plaatsen. Deze kapstok is een belangrijke en handige basis voor het 'omgaan met' agressie.

Opdracht

- De studenten krijgen elk een **bijlage deelnemers** met 'checklist' en zetten zich in groepjes van maximum vier. De opdracht is om van elke soort agressie minstens één voorbeeld te zoeken dat ze zelf (of iemand uit hun directe omgeving) hebben meegemaakt, bij voorkeur op de stage. Ze vertrekken hierbij ofwel vanuit de checklist zelf (eerst de kenmerken overlopen en hierbij een passend voorbeeld zoeken), ofwel vertrekken ze vanuit een eigen voorbeeld om nadien de kenmerken te bespreken en het voorval in te passen in het kader.
- Ga rond in de kleine groepjes om bij te sturen en om via vragen de kenmerken van de verschillende vormen van agressie helder te krijgen.
- Herneem nadien de vier categorieën plenair en vraag van elke categorie een treffend voorbeeld.
- Het is een noodzakelijke voorwaarde dat je, als begeleid(st)er, het kader zelf goed hebt geïntegreerd. Hoe meer je met dit kader bezig bent, hoe sneller je de achtergrond van agressie kunt zien.

Bijlage deelnemers Voorbeelden agressie

Zoek uit je eigen (beroeps- of stage-) ervaring naar voorbeelden waarbij jij te maken kreeg met iemand die agressie gebruikte. Misschien heb je ook voorbeelden waarin jij zelf agressief/kwaad was of over de schreef ging?

1) Wat gebeurde er precies?

2) Overloop de **kenmerken** hieronder: welke herken je? Kruis die aan.

Frustratie-agressie

- ophoping van frustraties, de emmer loopt over, de kwaadheid is niet in verhouding
- niet gespeelde, echte, emotionele reactie: afreageren van emoties (woede, verdriet, angst...)
- het kan iedereen wel eens overkomen, soms onvoorspelbaar
- (gedeeltelijk) verlies zelfbeheersing, achteraf soms spijt/inzicht
- verwijten naar jou/de anderen/iedereen/de hele wereld

Agressie om iets te bekommen (instrumentele agressie)

- doelgericht, weloverwogen, geen 'echte' emotie, gecontroleerd gedrag
- vaak herkenbaar, de persoon doet altijd zo (en iedere keer dat het lukt, wordt het erger...)
- vooral dreigementen en manipulaties, kan ook heel subtiel zijn
- niet alle dreigementen worden uitgevoerd (ze proberen het wel te doen geloven)
- persoon heeft een reputatie, een status hoog te houden

Agressie vanuit ongelijke machtsverhoudingen

- geen of nauwelijks schuldgevoel bij de pleger. De schuld verschuift naar het slachtoffer
- er zijn onderliggende vooroordelen (*alle meisjes... alle Marokkanen...*)
- er is een machtsverschil tussen pleger en slachtoffer (man-vrouw, blank-zwart, slank-dik..)
- begint vaak met ‘subtiele’ feiten, er is een opbouw, de grenzen van het slachtoffer worden steeds verder uitgetest
- vaak krijgt de pleger er een ‘kick’ van

Agressie vanuit (psychische) ziekte of gebruik van drugs/medicijnen

- er is geen logische reden voor het gedrag, je kunt het niet zomaar begrijpen
- persoon lijdt aan een ziekte die de agressie veroorzaakt
- persoon heeft een psychische stoornis (wanen, drang, gestoorde ideeën...)
- persoon is onder invloed van middelen (drugs, alcohol, medicijnen...), doet anders dan normaal

2.8. Meesleuroefening

Het effect van verschillende reacties op agressie

Doelstellingen

- Aanvoelen dat eigen reacties een invloed hebben op de agressie van de ander (Bl + Bm).
- De effecten van verschillende reacties ontdekken (Bl + Bm).

Beginsituatie	geen voorwaarden
Tijdsduur	20'
Groep	max. 20 studenten
Materiaal	bijlage begeleiding, voldoende ruimte om te bewegen

Verloop

Introductie

Vraag zonder veel inleiding de studenten per twee te gaan staan, liefst niet bij hun beste vriend(in). Kader de oefening als een eerste opdracht waarbij ze het effect van verschillende reacties op agressie gaan onderzoeken. Eén van de twee gaat zich straks inleven in de rol van agressor, de ander gaat reageren op die agressie. Maar niemand hoeft zelf iets te verzinnen. Er wordt aan beide partijen precies uitgelegd wat ze moeten doen. Iedereen krijgt een andere opdracht die geheim blijft voor de andere partij tot de oefening is afgerond.

Opdracht

- De 'agressors' gaan met de begeleiding mee naar buiten. Daar worden zij ingeprikt in hun rol. Ze beelden zich in dat ze ontzettend kwaad zijn op hun lief. Het moet gaan over frustratie-agressie: de emmer is overgelopen en nu is het moment dat ze het eens flink aan de ander gaan zeggen. Ze kunnen zich bijvoorbeeld inleven dat ze al vol irritatie zitten en dat ze net dan iets te horen krijgen dat hen doet koken. Vertel ze het volgende: *“Op mijn teken beeld je je straks in dat je de ander ziet staan lachen met een vriend(in). Storm er op af, pak de ander bij de arm en trek haar/hem een eindje mee. Je roept en tiert: “Nu ga jij eens goed naar mij luisteren!!!” en je steekt een tirade af. Laat je verder leiden door de reactie van de ander. Als ik stop zeg, houd je op. Dit doe je drie keer na elkaar. Telkens vlieg je op de ander af alsof er niets gebeurd is. Je zal merken dat je steeds een andere reactie krijgt.*

- Terwijl de agressors nog even buiten blijven en de opdracht krijgen zich in hun rol in te leven, krijgen de ‘slachtoffers’ hun opdracht.
 - De ‘slachtoffers’ geef je de volgende opdracht: *“Ga straks op een rij (of in een ruime cirkel) staan, en laat voldoende ruimte tussen. Je zal allemaal tegelijkertijd door een agressor bij de arm gepakt worden en een eindje worden meegesleurd. Je kent die jongen of dat meisje wel, maar je weet niet wat er aan de hand is, waarom die zo razend kwaad is op jou. Dit zal drie keer na elkaar gebeuren.”*
- De **eerste keer** krijgen zij de opdracht om vanuit **angst** te reageren (zie bijlage begeleiding Reactie A). Doe dit even voor. Je wordt bij de arm gepakt en volgt slaafs de agressor. Je beeldt je in dat je denkt: *“Oei, als dit maar goed afloopt. Ik zal niet reageren, geen contact maken, dan kan ik het niet erger maken...”* De angst staat op je gezicht. Je vermijdt oogcontact, je strubbelt niet tegen. Je zegt en doet niets en hoopt zo snel mogelijk te kunnen vluchten... Je hoeft niets te zeggen: in deze oefening gaat het niet om woorden.
- De **tweede keer** krijgen zij de opdracht om vanuit **agressie** te reageren (zie bijlage begeleiding Reactie B). Doe dit voor. Je wordt bij de arm gepakt, maar je trekt je direct los en strubbelt tegen. Je schreeuwt terug in zijn/haar gezicht, trekt grote ogen en probeert hem/haar met je blik te doden. Je denkt: *“Niemand mag mij zo behandelen, die trut/lul moet me loslaten. Ik zal hem/haar eens wat laten zien!”* Je kwaadheid staat op je gezicht te lezen. Je maakt je groter en je bent bereid om te vechten. Je hoeft niets te zeggen, het gaat niet om de woorden.
- De **derde keer** krijgen zij de opdracht om vanuit **oprechte interesse** te reageren. Doe dit voor. Je wordt bij de arm gepakt, maar je stapt soepel mee met de agressor, terwijl je probeert met je blik contact te maken. Lach niet, maar kijk oprecht geïnteresseerd. Laat zien dat je niet gaat vechten, maar dat je bereid bent om te luisteren naar wat er aan de hand is. Je denkt: *“Dit klopt niet. Wat zou er aan de hand zijn? Waarom gaat hij/zij zo te keer?”* Dit wil je weten zonder dat je zelf kwaad wordt op de ander. Je blijft rustig en je kijkt met een neutraal gezicht (zie bijlage begeleiding Reactie C). Je hoeft weer niets te zeggen: in deze oefening gaat het niet om de woorden.
- Wanneer iedereen de opdracht begrepen heeft, laat je de agressors binnenkomen en tegenover hun slachtoffers gaan staan. Laat de ‘slachtoffers’ nog snel **reactie A** lezen en geef het startsignaal. Na ongeveer één minuut roep je ‘stop’. De agressors gaan terug. Zorg ervoor dat het snel stil wordt en iedereen zich weer concentreert op de volgende beurt. Laat de ‘slachtoffers’ nog even **reactie B** lezen. Geef het startsignaal en roep ‘stop’ na ongeveer een minuut. Herhaal dit nog een derde keer.
 - Laat de spelers even uitblazen en aan elkaar vertellen hoe het was om deze oefening te doen.

- Zet je in grote groep en bespreek na. Vertrek van de ervaringen van de agressors om het effect van de drie reacties te onderzoeken.

Nabespreking

- Begin met de reacties op **reactie A = angstig reageren**. *Wat vonden de agressors hiervan? Vaak horen we: “Ik viel stil, want ik kreeg medelijden en er viel toch niets mee te doen.” En ook: “Ik werd nog kwader, want hij reageerde niet.” Ook een reactie van machtswellust komt hier vaak voor: “Ik vond het fijn zoveel macht over iemand te kunnen hebben, dus ik deed gewoon voort.” In ieder geval voelt niemand respect voor de ander.*
- De reacties op **reactie B = vanuit tegenagressie** zijn meestal unaniem. “Ik werd hier razend van.” “Ik dacht, doe jij zo! Dan zullen we het eens uitvechten!” Heel af en toe blokkeert iemand op een sterke tegenreactie: “Ik werd er bang van en dacht: hier kan ik niet tegenop”.
- De reacties op **reactie C = vanuit oprechte interesse** zijn niet altijd even duidelijk omdat het moeilijk te spelen is. Toch hoor je dat de agressor verbaasd was, stilviel en minder agressie voelde: “Ik voelde me ineens idioot, zo staan roepen... ze bleef zo rustig en wou wel luisteren”. Voelde men zich toch kwader worden, dan was dat meestal omdat het ‘slachtoffer’ lachte (“Ze lachte me uit”) of omdat het niet oprecht overkwam (“Ik geloofde niet dat hij het meende”).
- Dit ruwe schema biedt gelegenheid om over veel zaken uit te weiden. *Welke reacties herken je van jezelf? Welke geef jij nooit? Herken je de reacties van de ‘agressor’?*
- Bespreek de toepassing van de derde reactie. Deze kalmerende of deëscalerende reactie werkt uitstekend wanneer je te maken hebt met frustratie-agressie, maar heeft geen zin wanneer iemand agressie gebruikt om iets gedaan te krijgen of om macht over je te verwerven. De eerste en tweede reactie zullen vrijwel altijd enkel nadelen en weinig of geen voordelen hebben.

Bijlage begeleiding Reactie A

Vanuit ANGST ontvlucht je de strijd.

Je schrikt en laat je meesleuren. Je vermijdt oogcontact en strubbelt niet tegen. Je maakt je kleiner en hoopt dat het vanzelf snel voorbijgaat. Je bent onzeker. Zorg ervoor dat de agressor niet kwader wordt. Niet lachen!

Bijlage begeleiding Reactie B

Je gaat de strijd aan!

Je strubbelt tegen. Je kijkt kwaad terug (recht in de ogen) en probeert je arm los te rukken. Toon dat je het niet pikt!!! Maak je groter, wees kwaad, duw de ander ruw weg.

Bijlage begeleiding Reactie C

Je maakt contact.

Je gaat mee met de agressor, maar je kijkt deze rustig aan, met een ontspannen gezicht. Maak oogcontact en loop kalm mee, zonder tegen te wringen. Probeer met je blik contact te maken. Toon betrokkenheid zonder angst.

2.9. Het effect van een reactie

Verschillende reactiestrategieën uitproberen bij frustratie-agressie

Doelstellingen

- Het effect van verschillende reactiestrategieën ervaren (Bg, Cl, Cm).
- Voor- en nadelen van deëscaleren en confronteren bij frustratie-agressie inzien (Bg).

Beginsituatie	studenten kennen de soorten agressie
Tijdsduur	30'
Groep	max. 20
Materiaal	bijlagen deelnemers , voldoende ruimte

Verloop

Dit is een eenvoudig rollenspel waarbij alle studenten op hetzelfde moment aan het spelen zijn, zonder dat er geobserveerd wordt. De 'leerlingen' laten 4 x dezelfde agressievorm zien. De leerkrachten zullen hier – volgens de omschrijving – 4 x verschillend op reageren.

De nabespreking gebeurt vanuit de ervaringen die men opdeed tijdens het spelen. Om de nabespreking vlot te laten verlopen, is het belangrijk dat er in alle groepjes min of meer 'hetzelfde' gebeurt. Besteed dus voldoende tijd aan de uitleg en aan het inrollen in de oefening!

De oefening verloopt in volgende fasen:

1. Introductie en inrollen
 2. Spelen deel 1 + 2
 3. Nabespreken deel 1 + 2: eerst per twee, vervolgens plenair
 4. Spelen deel 3 + 4
 5. Nabespreken deel 3 + 4: eerst per twee, vervolgens plenair
- Verdeel de studenten in twee gelijke groepen. De ene groep speelt 'leerling' zijn, de andere groep 'leerkracht'.
 - De leerkrachten krijgen een korte introductie op de oefening, waarna je hen even de tijd geeft om hun rolomschrijving te lezen (zie bijlage deelnemers: leerkracht).
 - Ondertussen krijgen de leerlingen hun rolomschrijving (zie bijlage deelnemers: leerling) en een korte uitleg over het verloop van de oefening. Benadruk dat het belangrijk is dat zij 4 x op dezelfde manier starten. Hoe ze verder reageren, hangt af van de reactie van de leerkracht. Die kennen zij niet op voorhand.

- Ga dan terug naar de leerkrachten en check of zij het verschil tussen de vier reacties goed begrepen hebben. Benadruk dat het belangrijk is dat zij zich iedere keer goed houden aan de rolomschrijving om een vlotte nabespreking mogelijk te maken.
- Stel duo's van een leerkracht en een leerling samen en laat ze zich verspreiden over het lokaal. Op een signaal van jou spelen zij de eerste reactie. Geef een stopsignaal als je de indruk hebt dat er voldoende materiaal is (ongeveer 1 minuut). Laat iedereen in stilte even voelen hoe het ging. Op dit moment wordt er niet nabesproken of uitgewisseld. Geef dan het startsignaal voor de tweede reactie. Ook deze reactie stop je na ongeveer 1 minuut.
- Bespreek kort wat het effect was van reactie 1 en 2 en waar studenten denken dat dit mee te maken heeft (zie ook A en B bij oefening 2.8: Meesleuroefening). Omdat het hier gaat om twee (meestal) af te raden strategieën, hoef je hierbij na een inventarisatie van de nadelen (en occasionele voordelen) niet langer stil te staan.
- Nu bereiden de leerkrachten zich voor om reactie 3 en 4 te spelen. Dit gebeurt volgens hetzelfde stramien als hierboven.
- Tot slot worden de effecten van reactie 3 en 4 plenair besproken. Een uitgangsvraag kan zijn: "Welke van beide strategieën had volgens jullie het beste effect?" Laat eerst de agressieve leerlingen hierop antwoorden. Dan pas kunnen de leerkrachten aanvullen. Het kan zinvol zijn om deze bespreking af te ronden met een vergelijking tussen beide strategieën. Wat zijn de voor- en nadelen van deëscaleren en confronteren bij frustratie-agressie?

Aandachtspunten begeleiding

Ook al gaat het in deze oefening over frustratie-agressie, toch evolueert het spel soms naar instrumentele agressie. Heb hier oog voor.

Bijlage deelnemers Rolomschrijving leerling

Opdracht leerlingen

Je bent een leerling(e) die nog maar net 'vals' beschuldigd is en gestraft werd voor vandalisme. Je hebt wel iets mispeuterd, maar je was zeker niet alleen en jij was nog het minst erg van allemaal! Je hebt net van de directeur gehoord (zonder dat je mocht reageren) dat je bent geschorst voor een aantal lessen. De anderen van het groepje hebben blijkbaar geen straf. Iemand heeft je verklikt! Je bent razend en vindt dat je compleet onterecht bent behandeld.

In de gang schop je tegen een (leeg) blikje cola dat daar ligt. Een leerkracht die daar net aankomt, geeft je daarover ook al weer een beschuldigende opmerking. Dat doet je bom barsten. "Nog meer commentaar op je dak! Wat denken ze hier wel!" Je spuugt je gal uit over deze leerkracht, die voor jou een vertegenwoordiger is van een vals systeem.

Kijk hoe de leerkracht reageert op je en speel elke reactie telkens uit (zowel verbaal als non-verbaal). De 'leerkracht' zal 4 x anders reageren.

Bijlage deelnemers Rolomschrijving leerkracht

Opdracht leerkrachten

Je komt net uit de leraarskamer en bent op weg naar je klas. Je hebt net half en half iets gehoord over een bepaalde leerling X die betrappt zou zijn op vandalisme aan de school en een tijdelijke schorsing van de lessen heeft opgelopen. De details over de zaak weet je niet.

In de gang kom je leerling X tegen die loopt te briesen. Hij/zij schopt kwaad tegen een blikje cola dat door de lucht vliegt. Je geeft daar een (kleine) opmerking over. De leerling vliegt daarop hevig tegen je uit.

Je herhaalt deze situatie 4 x, waarbij jij telkens anders reageert (gedurende \pm 1 minuut). Volg de instructies goed op.

Reactie 1: je probeert er onderuit te muizen

Je bent bang van deze leerling, hij/zij heeft immers een agressieve reputatie. Je hebt genoeg van agressie en je wil ontwijken, weggaan. Je hebt geen moed en/of geen energie om er tegenin te gaan. Hoe? Vermijd oogcontact, maak je wat kleiner, deins achteruit, zeg niet veel, ga niet tegen de leerling in, stel geen vragen, probeer zo snel mogelijk weg te komen voordat het uit de hand loopt ... en je zelf op een of andere manier gewond geraakt.

Reactie 2: je schiet in tegenagressie

Niemand mag zo tegen jou te keer gaan! Je blokt de leerling direct af, je gaat de strijd aan en brult dat die moet zwijgen en onmiddellijk moet weggaan. Je wil niet weten van tegenargumenten, het is zijn/haar eigen schuld... Als je zo'n leerling er niet onder houdt, spelen ze met je voeten. Ze moeten de gevolgen dragen van hun daden!

Hoe? Kijk de leerling strak in ogen, kijk heel kwaad, onderbreek, geef bevelen, snauw af, dreig, geef de leerling de schuld, duw hem/haar opzij, als de leerling inbindt draai je je om en je beent kwaad weg ...

Reactie 3: je probeert te deëscaleren

Je bent verbaasd van de hevige reactie van de leerling, je vraagt je af wat er aan de hand is. Hij/zij is overstuur en je wil weten waarom de leerling zo kwaad is ... Je bent niet bang van de leerling en je geeft niet toe aan eventuele eisen van de leerling, maar je wil wel je best doen om het standpunt en de emoties van de leerling te begrijpen...

Hoe? Kijk de leerling aan met interesse (zonder te lachen, dat is nu niet gepast), laat zien dat je luistert door te knikken, laat horen dat je luistert door te herhalen, vragen te stellen... Stel de leerling voor even samen te gaan zitten om het er over te hebben ...

Reactie 4: je stelt op een correcte manier een grens

Je vindt dat deze leerling te ver gaat in zijn gedrag, je wil wel luisteren, maar niet als de leerling zo blaft en bijt..., je stelt op een kordate manier grenzen aan het gedrag. Als de leerling respect toont, praat je verder op normale toon of je spreekt met de leerling af wat er verder moet gebeuren ...

Hoe? Kijk de leerling kordaat aan met een zelfzekere lichaamstaal (niet agressief of hautain). Zeg duidelijk dat het gedrag van de leerling (het roepen en het beschuldigen) te ver gaat. Wijs de leerling niet als persoon af, laat hem/haar geen gezichtsverlies lijden. Zeg dat je wil dat hij/zij daarmee ophoudt. Blijf dit duidelijk herhalen tot de leerling luistert.

2.10. Kies een strategie

Inschatten van een situatie en een gepaste reactiestrategie bedenken

Doelstellingen

- De oorzaak en dynamiek van een agressie-incident kunnen inschatten (Bc, Bd).
- De meest aangewezen reactiestrategie kunnen bepalen (Be, Bf, Bg).

Beginsituatie	studenten kennen de verschillende soorten agressie en de bijhorende actiestrategieën
Tijdsduur	40'
Groep	geen beperkingen
Materiaal	bijlage deelnemers , eventueel met aangepaste situaties naargelang de opleiding

Verloop

- De studenten voeren in groepjes (van ongeveer 5 personen) de opdrachten van de **bijlage deelnemers** uit. Eventueel kan je ze eerst alle situaties laten doorlezen om ze er vervolgens een drietal te laten uitkiezen.
- In een plenaire nabespreking worden de antwoorden bij elkaar gebracht. Het is niet de bedoeling om tot het enige juiste antwoord te komen. Wanneer groepjes zeer uiteenlopende antwoorden bedacht hebben, is het zinvoller om te vragen naar argumenten voor hun analyse, zodat de voor- en nadelen van de gekozen strategieën naast elkaar gezet kunnen worden.

Aandachtspunten begeleiding

- Hoe beter je zelf de theorie beheerst, hoe beter je de studenten kan ondersteunen bij deze opdracht.
- Deze opdracht is bijzonder geschikt om uit te voeren na een stage. Je verzamelt dan best op voorhand enkele voorbeelden die de studenten op hun stage meemaakten (en die ze moeilijk vonden om te hanteren). Belangrijk is wel dat de bespreking gebeurt met respect voor de door de student gehanteerde reactie. Het kan een aanleiding zijn om met de student terug te blikken op wat er gebeurde tussen het moment dat het agressie-incident zich aankondigde en de eigenlijke reactie van de student: *Welke gedachten gingen door je hoofd? Wat gebeurde er emotioneel? Had je je eigen emoties onder controle? Hoe kwam dat?*

Hoe zat het met je adrenalinepeil? Welke afweging heb je gemaakt om een reactie te kiezen? Hoe voelde het achteraf: was je tevreden over je reactie? Had ze het beoogde effect? Welke tips wil je jezelf meegeven voor een volgende keer dat je een gelijkaardige situatie meemaakt?

Bijlage deelnemers Kies een strategie

- Waar denk jij dat de agressie mee te maken heeft? Welke oorzaken zie je?
 - Op welke punten zie je de dynamiek van adrenaline een rol spelen?
 - Wat zou jij doen? Welke strategie zou jij kiezen?
 - Wat bepaalt jouw keuze?
1. *Klas X is een klas die bekend staat om haar tuchtproblemen. De leerlingen laten geen kans voorbijgaan om de boel op stelten te zetten. Tot nu toe is de les vrij rustig verlopen. Wanneer de leerkracht aan een leerlinge vraagt of ze even aan het bord wil komen, antwoordt ze dat ze dat niet wil...*
 2. *Tijdens een gesprek over het probleemgedrag van hun dochter is het tussen twee ouders, om voor jou onduidelijke redenen, op enkele minuten tijd tot een hoogoplopende conflict gekomen. Je bent zo snel mogelijk tussengekomen om de vechtende partijen van elkaar te scheiden. Eén van de ouders verlaat vervolgens stomend en briesend het lokaal. De overgebleven ouder hult zich aanvankelijk in stilzwijgen en schouderophalen. Wanneer je echter doorvraagt en erop wijst dat zoiets niet zomaar gebeurt, volgt er ineens een vloedgolf van scheldwoorden aan jouw adres...*
 3. *Wanneer je over het schoolterrein loopt, wordt je aandacht op een gegeven moment getrokken door kabaal in de toiletruimtes. Wanneer je je ter plaatse begeeft, merk je dat twee oudere jongens één van de meisjes in een hoek hebben gedrumd en onder haar kleren tasten. Dit alles onder groot jolijt van enkele omstaanders...*
 4. *Een meisje is naar jou doorverwezen nadat één van haar leerkrachten gemerkt had dat ze met een mes in haar armen had gekerfd. Je was er zelf behoorlijk van geschrokken. Het meisje wilde er tijdens jullie eerste gesprek niet over praten. Een week later komt ze bij jou in de buurt staan en je ziet opnieuw verse wonden op haar armen...*
 5. *Een jongen die bekend staat voor zijn hevig temperament en agressief gedrag weigert een hem opgedragen taak uit te voeren. Wanneer de leerkracht aandringt wordt de kerel kwaad en smijt een stoel omver. Hij begint te vloeken en te tieren. De leerkracht zegt de jongen om buiten te gaan. Hij weigert en uit ernstige bedreigingen wanneer de*

leerkracht hem wil buitenzetten. Een collega is op het lawaai afgekomen en wil de jongen aan zijn mouw meentrekken, maar krijgt daarop een klap in het gezicht...

6. *Een stil kind waarmee je niet vroeger al problemen had, zie je onrustig worden tijdens oefeningen van rekenen. Ze beweegt luidruchtig in haar bank en je hebt haar gevraagd om wat stiller te zijn. Plots vliegt ze uit tegen een buurmeisje die iets uit haar pennenzak wilde nemen. Wanneer je er naar toe gaat, zit ze met een rood hoofd en tranen in haar ogen tegen haar bank te schoppen...*
7. *Je geeft les in een ietwat rumoerige en speelse klas. Tijdens de les voelt één van de leerlingen zich plots wat flauw. Een medeleerlinge heeft aangeboden om haar naar het secretariaat te begeleiden (waar de eerste hulp wordt gegeven), iets verder in de gang. Omdat je dacht dat het niet zo ernstig was en het twee verstandige meisjes zijn, heb je daarin toegestemd. Als vijf minuutjes later de les gedaan is, zie je beide meisjes gezellig buiten op een bank zitten giechelen en keuvelen ...*

2.11. De eerste schooldag

Goede afspraken zijn het halve werk

Doelstellingen

- Regels die jij essentieel vindt om met een klas te kunnen werken helder en eenduidig kunnen formuleren (Ag, Ad).
- Agressie-incidenten kunnen voorkomen door duidelijk te zijn over de geldende regels (Ca).
- Bij je eerste contact met een klas duidelijke regels kunnen stellen (Cd, Cf).
- Op een correcte en kordate manier deze regels doen naleven (Cd, Ce, Cf).

Beginsituatie	De strategie ‘confronteren’ is reeds ingeoeffend. Het is zinvol om deze oefening te laten voorafgaan door oefening 3: “waar ligt mijn grens?”. Voor deel 2 moeten studenten reeds enige ervaring hebben met rollenspelen.
Tijdsduur	60'
Groep	max. 16 studenten. Bedoeld voor derdejaars studenten leerkracht S.O. Mits aanpassing ook vertaalbaar naar leerkrachten L.O.
Materiaal	flappen en stiften, bijlagen deelnemers , een voldoende groot lokaal om in kleine groepjes een situatiespel te kunnen spelen

Verloop

Deel I

- Start met een toelichting bij de opdracht. *Wanneer je voor het eerst in een klas komt, is het belangrijk om aan die groep duidelijk te maken wat jij van hen verwacht en wat zij van jou kunnen verwachten. Zaken die voor jou niet onderhandelbaar zijn, stel je als rege ls: daar hebben jullie je aan te houden. (In tegenstelling tot afspraken, die ontstaan op basis van onderhandeling.) Je denkt best op voorhand eens goed na over wat voor jou niet-onderhandelbaar is.*
- In kleine groepjes zoeken de studenten een antwoord op de vraag: “Welke regels vind ik belangrijk om op voorhand duidelijk te stellen?” Ze noteren deze regels op een eenvoudige, heldere en éénduidige manier op een flap. Formuleringen zijn bij voorkeur positief: vergelijk

“leerlingen *mogen niet praten* met elkaar tijdens een uitleg” met “leerlingen *zwijgen* tijdens een uitleg”.

- De flappen worden plenair toegelicht en vergeleken. Het is niet de bedoeling om hierover tot een consensus te komen! Uiteindelijk moet iedere student voor zichzelf uitmaken welke regels hij/zij wil stellen.
- Tot slot noteren de studenten voor zichzelf welke regels zij aan het begin van een eerste les zeker zouden willen stellen. Ze proberen hier ook een rangorde in aan te brengen en de drie voor hen belangrijkste te distilleren.

Deel 2

- Verdeel de groep in vijftallen. In ieder groepje speelt één student leerkracht, de rest speelt de rol van leerling. Zij lezen de **rolomschrijvingen** en bereiden zich voor. Eventueel kan je de studenten die leerkracht spelen nog even apart en kort brieven.
- Alle groepjes spelen tegelijkertijd hun situatie. Na ongeveer vijf minuten geef je een stopsignaal. Dan wisselt men in elk groepje uit aan de hand van de **nabesprekingsvragen**.
- Deze procedure wordt nog éénmaal herhaald. Uiteraard speelt nu een andere student leerkracht.
- Tot slot worden in plenum de opvallendste leerpunten uit de oefening geïnventariseerd.

Variant

Deze opdracht is ideaal als stagevoorbereiding voor derdejaars. Het is dan ook zinvol om vanuit deze oefening enkele aandachtspunten voor de stage te formuleren.

Aandachtspunten begeleiding

- Het tweede deel van deze oefening is niet eenvoudig om uit te voeren. De rol van de leerkracht vraagt voldoende veiligheid om te mogen falen. De leerlingenrol vraagt voldoende inleefvermogen (goed evenwicht tussen ‘het vuur aan de schenen leggen’ en ‘openstaan’). Je last deze oefening best pas in wanneer je meent dat de groep er aan toe is.
- Wij opteren ervoor om deze oefening in kleine groepjes te laten uitvoeren. Dat biedt volgens ons de meeste leerkansen. Houd wel een zicht op wat er in de groepjes gebeurt, zodat je eventueel kan bijsturen. Uiteraard zijn er groepen waarin deze oefening plenair, met duidelijke observatie-opdrachten voor de toehoorders, gegeven kan worden.

Bijlage deelnemers Rolomschrijving leerkracht

Situatie voor de leerkracht

Het schooljaar begint, het is de eerste schooldag.

Je hebt voor het eerst les in 2B. Een klas waar je al wel verhalen over gehoord hebt in de leraarskamer. De leerlingen zijn moeilijk, rumoerig, houden zich niet aan regels, zoeken steeds discussie en ruzie.... ze zijn met andere woorden de nachtmerrie van elke leerkracht!

Oefening

- Bedenk op voorhand welke regels in de klas voor jou belangrijk zijn. Maak een rangorde naar prioriteit. Beter vier goede, duidelijke regels dan vijftien onduidelijke.
- Stap de klas binnen (een paar collega's spelen 'moeilijke klas') en introduceer je zelf. Voor je aan de les begint, heb je het over de klasregels.
- Zorg ervoor dat je respect krijgt, zonder al direct in een machtsstrijd terecht te komen.

Bijlage deelnemers Rolomschrijving leerlingen

Situatie voor leerlingen

Jullie zijn een hechte groep leerlingen uit 2B.

Tot jullie grote ellende is het schooljaar weer begonnen. Je ziet er tegenop. Elke dag weer op de banken zitten. Onnozele leerkrachten die geen les kunnen geven... Slavendrijvers die veel te streng zijn. Bah!

Je krijgt straks een nieuwe leerkracht. Je loopt er op voorhand niet hoog mee op. De nieuwe zal zich moeten bewijzen! Zonder dat je dat echt met elkaar hebt afgesproken stellen jullie je van in het begin sceptisch op en testen de nieuwe leerkracht direct uit.

Wat voor iemand zal het nu weer zijn? Is hij/zij wel tegen een stootje bestand?

Is het iemand die respect heeft voor leerlingen? Ga je er iets aan hebben dit jaar? Iemand die tegen het pensioen aanloopt en geen moeite meer doet?

Iemand die totaal geen les kan geven en binnen de kortste keren in ziekteverlof zit zodat jullie weer uren studie hebben?

Oefening

- Test onmiddellijk uit. Enkele voorbeelden: direct als hij/zij binnenkomt vraagt iemand naar de WC te mogen. Als dat mag staat er nog iemand mee op om óók naar het toilet te gaan.
- Wees rumoerig, stel onmiddellijk alles (de regels, het vak, de examens...) in vraag. Waarom is dat nodig? Wat heeft dat voor zin? Test de grenzen uit. Meent de leerkracht wat hij/zij zegt, is het weer iemand die kickt op machtsmisbruik of zich als een dweil laat behandelen? Als jullie even de krachten bundelen, kom je het snel te weten!
- Wees lastig in dit situatiespel, dwing diegene die oefent om alles 'uit de kast te halen', maar maak het de 'leerkracht' ook niet onmogelijk!

Bijlage deelnemers Nabesprekingsvragen

- Blaas eerst even stoom af: *Hoe was het om respectievelijk leerkracht/leerling te zijn? Wat was moeilijk, vervelend, leuk, ...?*
- Vragen voor de leerlingen
 - *Was het voor jullie duidelijk welke regels voor deze leerkracht niet onderhandelbaar zijn? Waaruit kon je dit afleiden (woordgebruik, lichaamstaal, daden, ...)?*
 - *Voelde je je door deze leerkracht gerespecteerd in je eigenwaarde? Waarom wel of niet?*
 - *Hoe reageerde de leerkracht op jullie pogingen om te boycotten? Wat was daarvan het effect op jullie?*
- Vragen voor de leerkracht
 - *Had je het gevoel greep op deze groep te krijgen? Waaraan lag dat volgens jou?*
 - *Welke aandachtspunten wil je voor jezelf hieruit halen?*

2.12. Olie of water op het vuur

Agressie leren deëscaleren

Doelstelling

- Leren inzien door welk gedrag men frustratie-agressie kan deëscaleren (Cb).

Beginsituatie studenten kennen de verschillende soorten agressie

Tijdsduur 30'

Groep bij voorkeur niet groter dan 18 studenten

Materiaal voldoende ruimte, **bijlagen deelnemers**

Verloop

Introductie

De techniek die in deze oefening wordt aangeleerd, is een methode om te reageren op 'frustratie-agressie'. Deëscaleren heeft als doel de agressie uit de situatie te halen en de agressor (figuurlijk) te ontwapenen. Dit is een ervaringsoefening die tot doel heeft in te zien wat escalierend en wat deëscalerend (kalmerend) werkt.

Opdracht

- Vraag de studenten een partner te kiezen, liefst niet hun beste vriend(in). Leg het doel van de oefening kort uit. Benadruk dat ze het niet fout kunnen doen. In de nabespreking wil je immers graag evenveel 'foute' als 'goede' voorbeelden hebben; iedereen mag dus naar hartelust van alles uitproberen.
- Eén van beiden beeldt zich in zeer kwaad en gefrustreerd te zijn. Per duo wordt afgesproken wie van beiden dit best kan doen. De 'gefrustreerden' gaan met de begeleiding even naar buiten voor verdere instructies (voor een voorbeeld: zie **bijlage deelnemers**). Het is belangrijk dat zij zich goed in de situatie kunnen inleven en de kwaadheid en agressie van binnen voelen. Ook de andere helft van de groep krijgt nadien apart een inleefopdracht (voor een voorbeeld: zie **bijlage deelnemers**).
- Kies een situatie uit de beroepswereld van de studenten, maar houd ze kort. Schets de situatie duidelijk zodat het voor iedereen helder is dat het hier om frustratie-agressie gaat (iemand's emmer die overloopt).
- Wanneer de twee groepen instructies hebben gekregen, verspreiden de koppels zich over de ruimte. Op een teken begint iedereen tegelijkertijd te spelen. Laat dit niet langer dan een tweetal minuten duren. Geef een

duidelijk signaal en vraag aan iedereen om even in stilte te voelen hoe het met hun kwaadheid is.

- Bespreek de oefening plenair na.

Nabespreking

- Vraag de agressors te vertellen welke reacties van de ‘leerkrachten’ kalmerend werkten en welke escalierend. Laat de agressors één voor één aan het woord en vraag ze om alles wat ze opgemerkt hebben bij de ‘leerkracht’ in twee kolommen te zetten:

Water op het vuur (kalmerend)

Olie op het vuur: escalierend

- Zorg ervoor dat de leerkrachten het woord niet overnemen. Ze hebben soms de neiging om zich te gaan verantwoorden: “Maar ik bedoelde ...”. Het gaat hier niet om de bedoelingen, maar om hoe de reacties overkwamen bij de agressors. Een klopje op de schouders kan goed bedoeld zijn, maar voor de agressors als betuttelend overkomen en werken als olie op het vuur. Geef nog geen beoordelende reacties. Waardeer evengoed bijdragen voor de linker- als voor de rechterkolom.
- Vat de reacties nog eens samen.

Water op het vuur (kalmerend)

1. Als het nodig is, laten **uitrazen** (wel laten zien dat je luistert).
2. **Begrip** tonen voor de persoon (niet ingaan op de feiten), met woorden en uitstraling.
3. (als het nodig is) Als de woede gezakt is, samen zoeken naar **oplossingen**.
4. (als je het nodig vindt) Pas in laatste instantie het over **jouw grenzen/gevoel hebben**.

Olie op het vuur: escalierend

1. Negeren, te kalm, emotioneel reageren.
2. Sussen, minimaliseren (“Het is toch niet zo erg ...”).
3. Alleen maar over de feiten blijven praten.
4. Zelf kwaad worden.
5. Lachen.
6. Belachelijk maken.
7. ...

- Zoek naar andere voorbeelden wanneer de strategie duidelijk is. Vertel over eigen situaties waar mensen ‘olie op het vuur’ deden of juist water. Laat de studenten ook zoeken naar eigen ervaringen.
- Wanneer de strategie duidelijk is, is het goed om ze in te oefenen aan de hand van eigen voorbeeldsituaties of situaties die je hebt opgevangen in de groep. Let erop dat het telkens om frustratie-agressie gaat en niet over bijvoorbeeld grensoverschrijdend gedrag met een instrumenteel doel waarop beter een confrontatie volgt.

Bijlage deelnemers Olie of water op het vuur

Rol leerling

Situatie: Je hebt hard geblokt voor de toets ... Je bent dan ook vrij zeker van je resultaat: alles juist! Wanneer je echter je toets terugkrijgt, merk je dat de leerkracht twee punten heeft afgetrokken. Je snapt er niks van, je hebt immers alles juist ingevuld! Wanneer je de leerkracht om toelichting vraagt, antwoordt hij/zij redelijk kortaf dat je een woord doorstreept hebt, dus dat hij/zij dat dan ook onmogelijk kan goed rekenen. Bij nader toezien merk je dat er inderdaad een kras op je blad staat, maar dat je die met een vergrootglas zelfs nauwelijks opmerkt. Bovendien ben jij er zeker van dat die kras er al stond! Het zou toch wel erg dom zijn om een woord te doorstrepen en er dan niet het juiste boven te zetten! Je wil opnieuw protesteren, maar de leerkracht snoert je de mond. Over de punten van de toets wordt er verder niet onderhandeld! Nu word je pas echt woedend. Zoiets onrechtvaardigs heb je nog nooit meegemaakt. Wat denkt die leerkracht wel! Omdat hij/zij onbekwaam is om les te geven en geen orde kan houden probeert hij/zij op die manier leerlingen te pakken! Maar dat pik je niet. Woest stuij je uit je bank. Je eist gerechtigheid en wel nu onmiddellijk! Al je opgekropte woede en frustratie stort je uit over de leerkracht ...

Opdracht

Ga af op de reacties van de leerkracht. Voel je je nog kwader worden? Voel je je serieus genomen? Voel je je belachelijk gemaakt? Wil zij/hij naar je luisteren? Als je je niet serieus genomen voelt, word je nog kwader (je schopt tegen een vuilnisemmer of bank,...). Als je je serieus genomen voelt, bedaar je wat en je legt uit wat er aan de hand is.

Rol leerkracht

Situatie: Je hebt net de verbeterde toetsen teruggegeven, als één van je leerlingen op hoge toon om uitleg vraagt. Volgens hem/haar zou je onterecht twee punten hebben afgetrokken. Omdat je geen zin hebt in een discussie over punten antwoord je redelijk kortaf wat de reden is, namelijk dat er een woord doorstreept is en dat je daarvoor geen punten kan geven. Hiermee neemt leerling Z echter geen genoegen. Hij/zij blijft volhouden dat je hem/haar onrechtvaardig behandeld hebt. Hij /zij loopt rood aan en wordt alsmaar bozer. Op een bepaald moment stuijft hij/zij uit zijn/haar bank en komt op je toegelopen met de toets boven zijn/haar hoofd wapperend. Terwijl zij/hij op je toeloopt, volgt er een niet te stuiten stortvloed van woorden over je incompetentie als leerkracht ...

Opdracht

Deëscaleer de agressie! Zoek een manier om de leerling te kalmeren. Werkt jouw manier niet en geraakt de leerling enkel maar bozer, zoek dan een andere strategie.

2.13. Experimenteren met lichaamstaal

Escalerende en deëscalerende houdingen zoeken

Doelstellingen

- Inzicht verwerven in aspecten van lichaamstaal die deëscalatie kunnen ondersteunen, respectievelijk in de weg staan (Cc).
- Deëscalerende lichaamstaal kunnen hanteren (Cc).

Beginsituatie	studenten kennen de verschillende soorten agressie en de principes van deëscaleren
Tijdsduur	40'
Groep	maximum 20 studenten
Materiaal	voldoende ruimte, bijlage deelnemers

Verloop

- De oefening wordt eerst geïllustreerd. Vraag de studenten zich op te stellen in twee rijen, gezichten naar elkaar, zodat er telkens iemand uit de eerste rij tegenover iemand van de tweede rij staat. Tussen beide rijen is een drietal meter afstand. De studenten uit rij één beelden zich in dat ze kwaad zijn. Ze moeten niets doen, enkel kijken en voelen wat het gedrag van hun partner uit rij twee hen doet.
De studenten uit rij twee stappen – allemaal tegelijkertijd op een signaal van de begeleiding – rustig op hun partner uit rij 1 af en blijven ongeveer een meter vóór hen staan. Ze houden daarbij armen langs het lichaam, het gezicht in een neutrale mimiek. Na enkele seconden gaan zij terug naar hun oorspronkelijke plaats.
Ze doen nu net hetzelfde, maar gaan op dezelfde afstand een beetje *schuin* voor de ander staan, ook weer voor enkele seconden.
- De studenten uit rij 1 vertellen vervolgens wat ze in deze oefening deëscalerend of escalerend vonden en waarom. (Meestal vindt men het tweede deel water op het vuur: het is immers minder confronterend. Soms zijn er ook studenten die de schuine houding net escalerend vinden, omdat ze kunstmatig overkomt. Ze vragen zich af: "wat voert die in haar schild?")
Laat deze antwoorden gewoon voor wat ze zijn en leg nu uit wat je van de studenten verwacht.
- De studenten gaan in tweetallen op zoek naar aspecten van lichaamstaal die deëscalerend werken bij frustratie-agressie. Daartoe overlopen ze de items van de **bijlage deelnemers**. Ze brengen telkens enkele

mogelijkheden in beeld en vullen beide kolommen aan.

Bijvoorbeeld: bij ‘algemene houding – zittend’ gaat de ene student zitten. De ander probeert een aantal houdingen uit. Mogelijkheden zijn: er naast gaan zitten, ervoor gaan zitten, ernaast gaan staan en vooroverbuigen, op een afstand van 2 meter ervoor staan, ...

De zittende student geeft telkens feedback: zou dit je doen kalmeren of niet?

- Benadruk het belang van het uitproberen van deze oefening!
- Tot slot wordt de lijst plenair overlopen en worden de antwoorden bij elkaar gelegd.
- Tot besluit kan je deze oefening samenvatten in drie termen, namelijk:
 - 1. contact:** de persoon wil dat de frustratie-agressie aankomt bij de ander. Hij of zij moet dus het gevoel hebben dat de ander zich openstelt (bijvoorbeeld door niet weg te kijken, niet te ver te staan, hoofd lichtjes schuin te houden,...).
 - 2. niet-bedreigend:** een frustratie-agressor is zeer alert op mogelijke bedreigingen in een situatie. Hij of zij zal het kleinste mogelijk bedreigende signaal opmerken en negatief interpreteren (bijvoorbeeld niet te dicht bij staan, geen aanraking, geen handen in de zakken).
 - 3. kalm:** Eigen kalmte (bijvoorbeeld geen bruske bewegingen, rustig ademen, ...) zal zich weerspiegelen in de agressor!

Aandachtspunten begeleiding

- Samen met oefening 2.12 (Olie en water op het vuur) is dit de ideale voorbereiding op situatiespelen rond deëscaleren.

Bijlage deelnemers Experimenteren met lichaamstaal

Wat werkt escalierend, wat werkt deëscalierend?

Ga naar de agressor (die zonder iets te zeggen toekijkt) en probeer zoveel mogelijk houdingen uit. Geef de agressor de tijd om zich te realiseren hoe dit overkomt. De agressor geeft hierover feedback. Noteer dit in het schema. Wissel van rol.

LICHAAMSTAAL	WERKT ESCALEREND (olie op het vuur)	WERKT DEËSCALEREND (water op het vuur)
<p>ALGEMENE HOUDING zittend:</p> <p>staand:</p> <p>RUIMTE EN AFSTAND</p> <p>AANRAKING</p> <p>HOOFD</p> <p>OOGCONTACT</p> <p>MIMIEK</p> <p>ARMEN-HANDEN- GEBAREN</p> <p>BENEN-VOETEN</p> <p>ANDERE ...</p>		

2.14. Met de mond vol tanden

Oefenen op verbale (confronterende) reacties

Doelstellingen

- Zicht krijgen op de eigen verbale reacties op grensoverschrijdend gedrag (Cm).
- Voor- en nadelen van die reacties leren zien (Cm, Bg).
- Het eigen gamma van verbale reacties op grensoverschrijdend gedrag uitbreiden (Cd).

Beginsituatie	studenten kennen de verschillende soorten agressie en bijhorende strategieën
Tijdsduur	40'
Groep	geen beperkingen
Materiaal	grote stapel kladpapiertjes, schrijfgerief, bijlage deelnemers, bijlage begeleiding

Verloop

- Deel per vier of vijf studenten een stapeltje kladpapiertjes uit. Leg kort de bedoeling uit:
Je probeert voor elke situatie die wordt voorgelezen zoveel mogelijk antwoorden op te schrijven. Het is nu nog niet belangrijk om na te denken of het wel een 'goed' of 'slim' antwoord is. Alles wat je kunt bedenken als moge lijk antwoord mag je opschrijven. Voor elke situatie bedenk je in je groepje minstens een vijftal antwoorden. Elk antwoord schrijf je op een ander kladpapiertje.
- Je leest vervolgens de situaties van de **bijlage deelnemers** voor. Geef voor elke situatie een paar minuten de tijd (tot de inspiratie uitgeput is).
- Schrijf de titels van de kolommen van het schema (**bijlage begeleiding**) (1. ontwijkend, 2. beleefd/vriendelijk, 3. kordaat/kwaad, 4. over het randje/agressie uitlokkend, 5. humor) op bord en vraag de studenten om in hun groepje al hun antwoorden in stapeltjes te leggen die bij die titels passen.
- Bespreek het kader door te werken met voorbeelden uit de groep.
Vragen die je kunt stellen:
 - *Past dit voorbeeld echt in deze kolom?*
 - *Kun je voor die situatie een voorbeeld geven uit elke kolom?*

- *In welke kolom heb je de meeste antwoorden? Weet je hoe dat komt?*
- *Wat zijn de voor- en nadelen van de verschillende soorten reacties?*
- *Zie je verbanden tussen de reacties?*
- Maak de studenten erop attent dat je best verschillende reacties in je repertoire kunt hebben, zodat je in een situatie kunt kiezen wat het beste past. Zo kan je desnoods ook overschakelen naar een andere strategie (bijvoorbeeld kordater) als dat nodig zou zijn.
- Wijs ze op het verband tussen ontwijkend reageren en het oppotten van irritatie, waardoor je op de lange duur vaak ‘plots’ bij agressie uitlokkende antwoorden uitkomt.

Bijlage deelnemers Met de mond vol tanden

Situatie 1

Een kind geeft regelmatig taken niet af. Op een dag merk je dat hij/zij wéér een bepaalde taak niet heeft ingeleverd. Als je hem/haar erop aanspreekt, beweert ze dat ze die taak wél heeft ingediend.

ONTWIJKEND	VRIENDELIJK/ BELEEFD	VAN KORDAAT TOT KWAAD	AGRESSIE- UITLOKKEND	MET HUMOR
------------	-------------------------	--------------------------	-------------------------	-----------

Situatie 2

Het is je opgevallen dat een jongen in jouw klas wel eens anderen lastig valt. Het gaat steeds om allerlei aanrakingen (te dichtbij komen staan, zoenen afdwingen, quasi toevallig borsten/ geslachtsdelen aanraken, ...) die door de kinderen die het ondergaan duidelijk als ongewenst worden beschouwd. Wanneer je op een dag weer eens getuige bent van het grensoverschrijdend gedrag, besluit je er iets van te zeggen (je neemt de jongen even apart).

ONTWIJKEND	VRIENDELIJK/ BELEEFD	VAN KORDAAT TOT KWAAD	AGRESSIE- UITLOKKEND	MET HUMOR
------------	-------------------------	--------------------------	-------------------------	-----------

Situatie 3

Je voert een gesprek met de vader van X. X is geen gemakkelijke leerling, lapt regelmatig regels en afspraken aan zijn/haar laars en lijkt dit vanzelfsprekend te vinden. Tijdens het gesprek speelt er een hele tijd een meewarig glimlachje om de mond van de ouder. Wanneer je een beroep doet op de medewerking van de ouder om het gedrag van X te kenteren, buigt hij/zij zich naar je toe en zegt op een insinuerende toon: "Ik doe niks voor niks.... geef jij X eerst maar eens betere punten! Voor wat hoort wat,... dan praten we wel verder!"

ONTWIJKEND	VRIENDELIJK/ BELEEFD	VAN KORDAAT TOT KWAAD	AGRESSIE- UITLOKKEND	MET HUMOR
------------	-------------------------	--------------------------	-------------------------	-----------

Situatie 4

Er is zopas een nieuwe jongen uit een andere school bij jullie ingeschreven. Tijdens de les zit hij boven op zijn bank en uitdagend in jouw richting te kijken en kauwgom te knabbelen.

ONTWIJKEND	VRIENDELIJK/ BELEEFD	VAN KORDAAT TOT KWAAD	AGRESSIE UITLOKKEND	MET HUMOR
------------	-------------------------	--------------------------	------------------------	-----------

Bijlage begeleiding Met de mond vol tanden

1. Ontwijkend

Je zegt niets over wat de ander doet

Je gebruikt smoezen, je verandert van onderwerp, je doet net alsof je het niet gezien/gehoord hebt. Je stelt vragen die enkel tot een weerwoord leiden, je laat te veel ruimte.

Wanneer gebruiken

liefst niet, je zelfvertrouwen verhoogt niet, je trekt geen grens.

er is veel kans dat de ander probeert je toch te overtuigen, je smoest doorprijkt...

werkt soms en enkel bij 'lichte' zaken die zich niet herhalen en die je niet de moeite waard vindt om energie in te steken.

2. Beleefd of vriendelijk

Je confronteert de ander met zijn gedrag en vraagt ermee op te houden

- Je benoemt het storend gedrag en **vraagt** de ander ermee op te houden.
- Je hebt kritiek op het **gedrag** van de ander, niet op de persoon.
Daardoor kan deze het gemakkelijker aanvaarden.

Wanneer gebruiken

wanneer het een eerste keer is en niet ernstig.

wanneer jij de ander belangrijk vindt, er (wederzijds) respect is.

als iemand macht over jou heeft (bijvoorbeeld een leerkracht) en je op andere vlakken kan dwarsbomen.

3. Kordaat tot kwaad

Je confronteert de ander met zijn gedrag en zegt of eist dat deze ophoudt

- Je zegt welk gedrag je stoort en zegt of eist dat de ander stopt (korte boodschap, zonder uitleg).
- Je hebt enkel kritiek op het gedrag van de ander, niet op de persoon.
Daardoor kan deze het gemakkelijker aanvaarden.
- Een zelfzekere lichaamstaal ondersteunt de boodschap: de ander voelt dat hij/zij niet met je voeten moet spelen!

Wanneer gebruiken

bij iemand die geen respect (meer) voor je toont, wanneer een situatie bedreigend of vervelend is, wanneer een beleefde of humoristische reactie niet werkt.

4. Over het randje – agressief

Je valt de ander als persoon aan, laat deze gezichtsverlies lijden

Wanneer gebruiken

lost zelden iets op, je lokt een strijd uit. Soms heeft de ander achteraf wraakgevoelens. Je kunt iemand diep kwetsen.

5. Humor

Bijvoorbeeld: Een leerling steekt zijn/haar vinger op en vraagt met een fijn glimlachje: “Meneer, wat is beffen?” Leerkracht antwoordt: “Ah, dat is het meervoud van Belgische Frank!”

Wanneer gebruiken

Als je een humoristische reactie vlot uit je mouw kunt schudden, kun je dit zeker gebruiken. Je verrast de ander en geeft de situatie een andere wending.

Forceer je hier niet in! Als je dit niet vlot kunt, komt het toch niet grappig en zelfzeker over. Als de ander de boodschap niet door heeft, moet je overschakelen naar een kordatere reactie.

Vermijd agressieve humor, bijvoorbeeld cynische of spottende grapjes, daarmee zit je in kolom 4.

2.15. Ga weg!

Een confrontatie opbouwen

Doelstellingen

- Oefenen op het aangaan van een krachtige confrontatie (Cd, Ce).
- Lichaamstaal en woorden op elkaar afstemmen (Cf).
- Kracht kunnen inzetten om de boodschap te ondersteunen (Ce).

Beginsituatie	studenten kennen de basisprincipes van verbale confrontatie
Tijdsduur	30'
Groep	max. 20, er moet voldoende vertrouwen zijn tussen de groepsleden
Materiaal	ruim lokaal, lawaai maken moet er kunnen

Verloop

Introductie

In deze oefening krijgen de studenten de opdracht confronterende woorden en een zelfzekere lichaamstaal in te zetten om een zware confrontatie aan te gaan. Ze moeten hun verbaal gedrag in overeenstemming brengen met hun non-verbaal gedrag en opbouwen van vriendelijk naar heel kwaad. Dit is een inlevingsspel waarbij de studenten, in gedachten, geconfronteerd worden met een voor hen zeer bedreigende situatie die evenwel niet realistisch is.

Opdracht

- Vraag de studenten zich in drie groepen van 3 of 4 te verdelen, best niet bij hun beste vriend/vriendin, dat maakt het immers moeilijker.
- Leg de oefening uit en doe ze heel concreet voor met drie vrijwillig(st)ers. Hiervoor vraag je hen achter elkaar op een rij voor je te gaan staan, met hun gezicht naar jou toe.
Het is de bedoeling door woorden en uitstraling de drie 'bedreigende' individuen één voor één opzij te krijgen (ze een stapje opzij te laten zetten), zonder gebruik te maken van trucjes (bijvoorbeeld: recht in het oor brullen) en zonder ze aan te raken. Louter met woorden en lichaamstaal dus. Het is goed je hiervoor een concrete situatie in te beelden. Voorbeelden: 'Ik kom uit de wc en mijn weg wordt geblokkeerd door drie kerels' of 'Ik kom aan mijn huis en er staan drie maffiosi voor mijn deur waarachter mijn kleine zusje op wie ik moet passen, staat'. De situatie is nooit realistisch, er mag immers geen hulp gevraagd worden of een ommetje gemaakt ... De opstelling is enkel een middel om op weerbaarheid te oefenen.

- De ‘wegversperrers’ krijgen de volgende **opdracht**:
Jullie staan in de weg, maar niet zomaar. Jullie staan daar om met opzet de doorgang te versperren. Er mag niets gezegd of gedaan worden. Wie vooraan staat krijgt de opdracht pas een stapje opzij te gaan voor diegene die oefent als deze het echt op een overtuigende, kordate manier vraagt. De volgende gaat pas opzij als hij of zij het overtuigend kwaad, met nog meer nadruk en kracht, zegt. De derde gaat pas opzij als hij of zij echt het gevoel heeft niet meer te kunnen blijven staan. Diegene die oefent moet het onderste uit de kan halen om de derde weg te krijgen.
Jullie geven geen kick, lachen niet, trekken geen arrogant gezicht, geven dus geen reactie ... Kijk diegene die oefent wel in de ogen. Ga pas opzij als je het van binnen voelt. Niet uit compassie, niet om er snel vanaf te zijn. Zolang je het gevoel hebt “ze zegt het wel, maar ze meent het niet echt” of “hij eist het wel, maar ik zie aan zijn ogen dat hij twijfelt of ik wel wil luisteren” blijf je staan. Maar je moet ten alle tijde kunnen zeggen waarom je nog blijft staan (oogcontact, stem, aarzeling, volume ...). Je mag je blik dus niet op oneindig zetten en denken: “Ik ga pas weg als ik word weggeslagen”.
Wie straks gaat oefenen probeert ze allemaal opzij te krijgen. Als je het gevoel krijgt dat het niet lukt, mag je tips vragen aan de ‘wegversperrers’: “Wat kan ik anders doen?” Is het gelukt en is de laatste opzij gestapt, dan wordt er nabesproken en worden de rollen gewisseld.
- Voor de nabespreking binnen de groepjes kunnen volgende vragen gehanteerd worden:

 - Hoe was het om de oefening te doen, voor beide partijen?
 - Waardoor is iedereen uiteindelijk opzij gegaan?
 - Hoe kwam het dat je soms kon blijven staan?
- Wanneer elk groepje klaar is, kun je eventueel plenair nog eens kort samenvatten welke elementen van het verbale of non-verbale gedrag ervoor zorgen dat iemand overtuigend overkomt.

Variant

Iedereen staat in een cirkel. Je neemt als begeleid(st)er de rol van wegversperrer op je en gaat telkens voor een student staan. Ze moeten jou overtuigen verder te gaan, opnieuw opbouwend van kordaat naar kwaad tot heel kwaad. Deze variant geeft je wat meer controle over de oefening, maar vraagt ook om meer veiligheid. Studenten moeten zich immers kwaad durven maken voor de hele groep.

Aandachtspunten begeleiding

- Houd de verschillende groepjes in het oog en geef bijstand waar nodig. Het kan zijn dat je merkt dat de ‘wegversperrers’ veel te snel opzij stappen, dat ze met andere woorden hun opdracht niet ernstig nemen. Het kan ook gebeuren dat diegene die oefent niet door de versperring heen raakt en in wanhoop of gelatenheid terechtkomt: “Het lukt me toch nooit”.
- Dit is geen gemakkelijke oefening. Met voldoende aanmoediging en soms met een nieuwe start na een korte pauze lukt het de studenten wel de ‘wegversperrers’ weg te krijgen. Wanneer ze serieus oefenen is de kans groot dat studenten bij wie kwaadheid en eigen kracht een onderdrukt gevoel is of beladen met pijn er ook emotioneel door worden. Bij meisjes komen er vaak tranen los, bij jongens zie je meer aan hun kleur dat het hen niet onbewogen laat. Geef ruimte om hun gevoel te delen of laat ze even apart op adem komen. Lukt het je niet om direct aandacht te schenken aan een student, spreek hem of haar dan zeker na de les even aan. Iemand die de oefening echt niet wil doen, dwing je er beter niet toe. Meestal is dit omdat ze heel goed inschatten dat ze in tranen zullen uitbarsten en de opdracht niet kunnen volbrengen.
- Veel gemaakte ‘fouten’ zijn:
 - Oogcontact niet vasthouden of ogen die aarzelend kijken.
 - Mond die blijft glimlachen en heel vriendelijk staat.
 - Toonhoogte van de stem: de stem gaat naar boven als in een vraag in plaats van naar beneden zoals in een bevel.
 - Zinnen zijn veel te lang: “*Alsjeblieft, zou je willen opzij gaan want je staat in mijn weg en ik moet zo nodig door gaan...*” in plaats van een kort “*Ga weg!*”
 - Lichaamstaal: handen die wriemelen of achter de rug worden gehouden, een veel te statische houding, geen armbewegingen ...
 - Geen opbouw: blijven aandringen of roepen op hetzelfde niveau, op den duur wordt dat wat automatisch, zeker als er nauwelijks ademruimte tussen zit.
 - Terugtrekken: veel mensen laten het initiatief bij de ‘wegversperrer’. Op het moment dat ze deze zien aarzelen, trekken ze zich terug en stoppen afwachtend in plaats van er nog een goede brul bovenop te geven. Hierdoor kan de ander zich weer herstellen en moet er weer van voor af aan begonnen worden.
 - Dialect (of eigen taal) inzetten kan ook goed werken. Mensen die zich in het Algemeen Nederlands wat moeten forceren, hebben minder contact met hun gevoel.

2.16. Stel een werkplan op Creatief omgaan met aanhoudend storend gedrag

Doelstellingen

- Bij aanhoudende of geïnstitutionaliseerde agressie creatieve mogelijkheden kunnen formuleren om de situatie te stoppen (Cg).
- De eigen analyse en handelingsstrategie kunnen (durven) bevragen (Cg).
- Hulp van collega's durven/kunnen vragen in situaties die je alleen niet kan hanteren (Ci, Cj).

Beginsituatie	de verschillende strategieën om te reageren op agressief gedrag zijn gekend
Tijdsduur	40'
Groep	geen beperkingen, wellicht het interessantst na een stage
Materiaal	fiches met aan de groep aangepaste situaties (eventueel vanuit stage!)

Verloop

Introductie

Deze oefening gaat over situaties waarin het agressief gedrag van een leerling (of een groep leerlingen) aanhoudt (eventueel geïnstitutionaliseerd geraakt is). In deze situaties werken de strategieën deëscaleren, confronteren en ontwijken van de machtsstrijd vaak niet naar tevredenheid van de leerkracht: het agressieve gedrag stopt niet, leerkrachten hebben het gevoel er geen 'pak' op te krijgen. Een ruimere analyse kan dan opheldering brengen.

Eén van de problemen in deze situaties is dat leerkrachten op een dood spoor geraken, vaak doordat ze steeds 'meer van hetzelfde' doen. Deze oefening is dus bedoeld om andere, nieuwe mogelijkheden te bedenken. De hulp van collega's, CLB, directie, ... is hierbij in de praktijk aangewezen: zij 'zien' immers vaak zaken die de onmiddellijk betrokkenen niet meer (kunnen) opmerken. In die zin is deze oefening een stimulans voor studenten om collega's te raadplegen in moeilijke situaties.

Om dit uitgangspunt voor studenten concreter te maken kan u best enkele voorbeelden geven. In de **bijlage deelnemers** vindt u er twee.

Opdracht

- Studenten krijgen een lijst van vragen aangeboden die bedoeld zijn om een situatie die strop zit stap voor stap te analyseren. Men maakt deze analyse in kleine groepjes (4 à 5 studenten per groep). Ieder groepje krijgt een situatie (enkele voorbeelden in bijlage) of zoekt een situatie vanuit de eigen stage-ervaring.
- De vragen zijn (in deze volgorde):
 1. *Wat stoort je precies? (Beschrijf in gedragstermen!)*
 2. *Wat vind je het grootste probleem? (Stel prioriteiten!)*
 3. *Welke mogelijke oorzaken zie je voor het agressieve gedrag? (Over welke vorm van agressie gaat het volgens jou? Zie je de adrenaline-opbouw een rol spelen in deze situatie?)*
 4. *Hoe is er tot nu toe gereageerd op de agressie? Zie je daar een bepaald patroon in? Vallen hier bepaalde hiaten of blinde vlekken in op?*
 5. *Bedenk vanuit deze analyse mogelijke andere reacties. Welk effect denk je dat die zouden hebben?*
- Bedoeling is om in deze oefening de verschillende ideeën en visies die in het groepje aanwezig zijn, optimaal te benutten. Waar er gewerkt wordt met een eigen situatie, kan de rol van de student die de case aanbrengt, best beperkt worden tot het beschrijven van de feitelijke gegevens. De andere groepsgenoten kunnen dan vanuit hun meer afstandelijke positie mogelijkheden, hiaten, enzovoort gaan zoeken.
- De oefening wordt afgesloten met een plenaire bespreking van de nieuwe inzichten die studenten opgedaan hebben.

Bijlage deelnemers Andy

Deel 1

Andy (10 jaar, vierde leerjaar) is een sociaal zwak kind, heeft veel problemen thuis, kan moeilijk stil zitten. In het begin uit zijn storend gedrag zich in kleine dingen: hij komt van zijn plaats, loopt door de klas, stelt voortdurend vragen, gaat onder zijn bank zitten en roffelt met zijn balpennen tegen de onderkant van de bank ... Op dit gedrag reageert de leerkracht met zijn/haar gewone repertorium (namelijk duidelijk een grens stellen: “Andy, ik wil niet dat je rondloopt, ga zitten”, “Andy, stop daarmee!”...).

De leerkracht hanteert een systeem met rode kaarten (negatief gedrag), gouden kaarten (belonen van positief gedrag) en groene kaarten (werkpunten - goede prestaties). Andy trekt zich hier echter niets van aan.

Het gedrag van Andy verergert. Als hij geen aandacht krijgt, gaat hij bovenop de bank staan en imiteert een vogel; wanneer de leerkracht zijn lastig gedrag negeert gaat hij andere kinderen pijn doen ...

Na twee weken weet de leerkracht niet meer van welk hout pijlen maken. Hij spreekt over Andy met directie en CLB-medewerk(st)er, maar dit helpt hem niet echt vooruit. Er wordt voorgesteld om Andy van school te sturen. Er wordt ook een gesprek gevoerd met de ouders. Uit dit gesprek blijkt dat vader fysiek gehandicapt is, moeder de situatie slecht aan kan en haar kinderen verwaarloost. Thuis kijken de kinderen, zonder toezicht, vaak naar gewelddadige films ...

Deel 2

Om beter zicht te krijgen op het probleemgedrag van Andy, noteert de leerkracht in een schriftje elk incident dat zich voordoet. Hij vraagt ook aan collega's om hierin dingen te noteren (incidenten op de speelplaats bijvoorbeeld).

Op een avond maakt de leerkracht een grote clown voor Andy. Deze clown wordt onderverdeeld in vele kleine vierkantjes. De volgende morgen wordt de clown in de klas opgehangen en wordt de bedoeling ervan aan de kinderen duidelijk gemaakt. Elke keer als Andy flink is geweest, mag hij een vakje kleuren. Als de clown helemaal ingekleurd is, wil dit zeggen dat Andy ongelooflijk hard zijn best heeft gedaan en dan zal dit gevierd worden met een feest ter ere van Andy in de klas.

De leerkracht doet een beroep op de andere kinderen: hij vraagt hen er mee op te letten wanneer Andy iets goed doet, zodat er niks over het hoofd wordt gezien. In het begin krijgt Andy veel positieve feedback

(“Meester, hij zit stil!”). Na een tijdje worden de interventies meer gestructureerd: na een uur mogen de kinderen zeggen wat Andy goed heeft gedaan en hoeveel vakjes hij mag inkleuren. Nog later gebeurt dit op het einde van een voor- of namiddag. Er wordt met de kinderen afgesproken waar ze die dag op gaan letten: niet met balpennen roffelen, niet van de bank opstaan ... Aan Andy wordt dan telkens gevraagd of hij denkt dat hem dat zal lukken.

Na een maand lukt het Andy om zijn clown vol te krijgen, aangemoedigd en gestimuleerd door de klasgenootjes, die natuurlijk ook uitkijken naar het feestje dat de meester hen heeft beloofd.

Bijlage deelnemers Isam

Deel 1

Isam is een stevige pestkop. Hij is een zwaarlijvige jongen van Marokkaanse afkomst die reeds twee maal is blijven zitten. Daardoor is hij ook groter en steviger dan zijn klasgenoten. Isam is niet opgenomen in de groep. Eigenlijk hoort hij thuis in het bijzonder onderwijs, maar hier wil de vader niet op ingaan.

Met zijn stevig postuur loopt hij constant op de speelplaats de kleinere kinderen omver. Hij pest ook op allerlei andere manieren. Hierdoor komt hij nog verder buiten de groep te staan ... Langs de andere kant wordt Isam zelf ook gepest, hij wordt bijvoorbeeld uitgelachen om zijn figuur tijdens de zwemles.

Deel 2

De leerkracht stelt met de leerlingen een sociogram op aan de hand van twee vragen. Stel: je gaat op reis en je mag van je ouders een vriendje meenemen. Wie zou je meenemen? Stel dat dit vriendje niet meekan, wie zou je dan kiezen? Op die manier selecteert elk kind drie vriendjes.

(Variant. Stel: je gaat naar een onbewoond eiland, wie mag er mee?)

Uit deze oefening blijkt overduidelijk dat Isam overal buiten valt. Hierop volgend doet de leerkracht een grenzenoefening. Hij zet de kinderen per twee. A nadert B. B mag stop zeggen als hij/zij vindt dat A genoeg genaderd is. Uit deze oefening wordt duidelijk dat Isam maar één stap mag zetten en niet meer. Hij is daar zwaar van onder de indruk. Isam begint te huilen. Hierop houdt de leerkracht een klasgesprek. Waarom mag Isam niet dichterbij komen? De klasgenootjes vertellen aan Isam waarom. Dan wordt er afgesproken dat Isam deze week op één ding zal letten: geen andere kinderen omver duwen. Naarmate het storend gedrag van Isam vermindert, wordt hij ook minder buitengesloten door de groep. Tegelijkertijd wordt ook het opzettelijk pestgedrag van andere kinderen aangepakt: zij die Isam jennen, krijgen straf.

Bijlage begeleiding Bespreken met collega's

Hieronder vindt u twee voorbeelden die duidelijk maken dat een bespreking met collega's of teamleden nieuwe perspectieven kunnen openen op een situatie.

- *De vader van een jongen van 10 sterft aan een hartaanval in zijn bijzijn. Na dit voorval vertoont de jongen regelmatig agressieve uitvallen op school. Aanvankelijk wordt hier door de leerkracht zeer begripvol op gereageerd, maar de agressie van de jongen blijft duren, ook nog een drietal maanden na de feiten. De leerkracht vindt dat de jongen nu toch wel al over de dood van zijn vader heen zou mogen zijn. Hij vindt dat de jongen profiteert van de situatie en treedt vanaf dan streng confronterend op. De situatie escaleert hierdoor echter heel snel. Tijdens een overlegmoment met het team wijst één van de collega's deze leerkracht erop dat het heel normaal is dat een verwerkingsproces na een overlijden langer dan enkele maanden duurt. De leerkracht beseft nu hoe het komt dat 'grenzen stellen' zo'n sterke escalatie heeft opgeleverd en hij besluit met de jongen in gesprek te gaan over hoe het met hem is na de dood van zijn vader.*

- *Een groep meisjes van het tweede leerjaar A (secundair onderwijs) maken de leerkrachten het leven bijzonder zuur. Na een maand verdwijnt één van hun jonge leerkrachten op ziekteverlof. De groep reageert hier triomfantelijk op: "Die hebben we al buiten gekregen!" Gevraagd naar de redenen voor hun gedrag, geven zij aan dat ze plezier vinden in hun pogingen om zoveel mogelijk leerkrachten te doen verdwijnen. De school heeft reeds diverse stappen ondernomen: klasgesprekken gevoerd, de leerlingen individueel aangesproken. Niets helpt. Men krijgt geen vat op de situatie. Wat opvalt bij deze aanpak, is dat men begrip blijft tonen voor het gedrag van deze klasgroep. Grenzen (duidelijke confrontatie) krijgen deze leerlingen niet ... Toen deze situatie tijdens een cursus naar boven kwam, werd het gedrag van de groep gekaderd als instrumentele agressie. De analyse hielp de leerkrachten om te zoeken naar een aanpak die confronterender was.*
Het volgende scenario werd bedacht: de directeur stapt naar de klas en zegt dat hij het vanuit zijn functie onverantwoord vindt om nog leerkrachten te laten lesgeven aan deze klasgroep, gezien hun zwaar grensoverschrijdend gedrag. Hij zegt hen dat zij geen les meer krijgen tot er van hun kant een duidelijk engagement komt om een aantal elementaire regels te accepteren. De veronderstelling is dat deze

aanpak na een tijd verontwaardiging zal opleveren: “Wat, geen les meer krijgen? Wij hebben recht op les!” Deze reactie biedt het ideale aanknopingspunt om deze groep bindend te engageren voor enkele basisafspraken.

2.17. Tien manieren om ... de machtsstrijd te ontwijken

Doelstellingen

- Signalen van een aankomende machtsstrijd herkennen.
- Strategieën kunnen bedenken om een machtsstrijd te ontwijken.
- Creativiteit kunnen aanwenden in het bedenken van strategieën.

Beginsituatie	‘confrontatie’ is gekend (oef 2.14)
Tijdsduur	40'
Groep	geen beperkingen
Materiaal	fiches met aan de groep aangepaste situaties

Verloop

- Studenten werken in kleine groepjes. Ieder groepje krijgt op fiche een situatie (enkele voorbeelden in bijlage) voorgeschoteld. De **opdracht** luidt: *Zoek 10 manieren om te reageren op deze situatie.*
- Nu wordt een stukje uitleg gegeven over een machtsstrijd. *Je verzeilt in een machtsstrijd wanneer beide partijen enkel nog maar willen winnen. Hierbij zien ze nog slechts twee mogelijkheden: ik win of jij wint. Als jij wint, verlies ik, dus dat moet ik kost wat kost voorkomen. In een machtsstrijd worden de reacties bijzonder voorspelbaar: iedere partij zal proberen extra argumenten te geven, nog meer machtsmiddelen in te zetten, om machtiger te worden dan de andere partij. Eens je in een machtsstrijd zit, kan je nog moeilijk terug: het is een communicatiepatroon dat zeer moeilijk te doorbreken is! Als een leerkracht de strijd aanbindt met een leerling, is er echter veel kans dat hij/zij verliest en met die leerling (of soms hele klas) nadien niet veel meer kan doen.*
Om op een efficiënte manier uit de valkuil van de machtsstrijd te blijven, zoek je naar een alternatieve reactie, die voldoet aan drie criteria:
 1. *Ze is verrassend, niet voorspelbaar.*
 2. *Je neemt ermee controle over de situatie.*
 3. *De ander leidt er geen gezichtsverlies door.*

Op dit punt is het zinvol om een voorbeeld in te lassen, zodat het voor de student duidelijk wordt waar het om gaat. Voorbeeld: “Nee, ik kan je niet dwingen om aan bord te komen, ik kan het je wel vragen.”

- Geef de groepjes de opdracht om hun ‘10 manieren’ vanuit deze criteria te bekijken.
- Bespreek plenair enkele goede en foute reacties.

Bijlage begeleiding Tien manieren om ...

Hieronder vindt u enkele mogelijke situaties. Probeer situaties te kiezen die aansluiten bij uw studenten.

- 1. Jij bent een jonge, vrouwelijke leerkracht in een vroegere jongensschool. Tijdens de leswisseling is het in de gangen razend druk. Je loopt op zo'n moment door de gang en krijgt een aantal seksistische opmerkingen naar het hoofd geslingerd...*
- 2. Eerste week van het schooljaar, nieuwe klas. Wanneer de leerkracht zich halverwege de les met de rug naar het bord draait om iets te noteren, komt uit de klas zeer stil gesis: "kak!" De leerkracht draait zich om, maar er lijkt niets aan de hand... Als ze terug naar het bord kijkt, herhaalt zich hetzelfde scenario, maar nu uit verschillende hoeken: "kak!" "KAK!"...*
- 3. Na herhaalde waarschuwingen blijft leerling X zich in jouw les onbehoorlijk gedragen. Je besluit hem uit de les te verwijderen. "X, ik wil dat je nu vertrekt." X antwoordt hierop: "Als u dat wil, zal u mij buiten moeten dragen!" en blijft zitten.*
- 4. Je wandelt het lokaal binnen om te beginnen aan je eerste les voor een jou verder onbekende klas. De leerlingen zitten achteraan in het lokaal te smoezelen. Plots steekt één van de jongeren een grote foto van een naakte vrouw de lucht in en zegt: "Kijk eens, meneer, mooi hé!"²⁸*
- 5. Het is opruimtijd in de kleuterklas. Na het afgesproken signaal speelt Linde (4 jaar) rustig verder. Je vraagt haar om op te ruimen. Ze antwoordt: "Nee!" Wanneer je zegt, "maar het is tijd," antwoordt zij wat luider: "Nee, ik ruim niet op! Ik ben aan 't spelen!"*
- 6. (basisschool) Einde speeltijd. "Geef die bal af!" "Nee."*

²⁸ Dit voorbeeld is ontleend aan Van Mossevelde, *De klas in de hand*
Reactie van de leraar in kwestie: "Is dat uw zuster? Aangenaam!"

2.18. Flexibel kiezen

Onverwachte situaties spelen

Doelstellingen

- Verschillende reactiestrategieën toepassen (volledig blok C).
- In de loop van een situatie van reactiestrategie veranderen (Ck).

Beginsituatie	studenten hebben diverse reactiestrategieën in situatiespelen geoefend
Tijdsduur	min. 45'
Groep	max. 20
Materiaal	bijlagen deelnemers , observatiefiches, voldoende vrije ruimte

Verloop

- Deze synthese-oefening is bedoeld om een lessenreeks rond ‘omgaan met agressief gedrag’ af te sluiten, of om het thema na een lange tijd terug op te frissen. Ook vlak voor of vlak na een stage kan deze oefening een verrijking zijn.
- De bedoeling is dat studenten in rollenspel op agressief gedrag gaan reageren, zonder dat op voorhand duidelijk is over welke agressievorm het gaat. Deze oefening benadert zo de manier waarop studenten in realiteit met agressie geconfronteerd worden.
- Het spelen van een rollenspel is echter niet zo eenvoudig: deze oefening werkt het best wanneer studenten reeds enige ervaring hebben met het in beeld brengen van situaties. Vanuit onze ervaring brengen wij de methodiek rollenspel steeds aan, beginnend met sterk gestructureerde oefeningen zonder observator. Voorbeelden hiervan vindt u in oefening 2.4 en 2.12. Pas na een tijdje werken we met **observatiefiches** (zie bijlage deelnemers).
- Uiteraard zijn er vele manieren om rollenspel te structureren. Welke de meest geschikte vorm is voor uw groep, laten we aan uw deskundigheid over. Wel geven we graag onderstaande tips mee.

Aandachtspunten begeleiding

- Bied voldoende structuur: wees op voorhand duidelijk over doel en verloop (vb. tijdsaanduiding) van de opdracht en houd je hier ook aan. Wanneer mensen op voorhand weten wat hen te wachten staat, weten ze beter waar ze in stappen. Ze zien beter welk voordeel ze kunnen

halen uit effectieve deelname. Vertel ze dit ook. Respecteer echter de wens van iemand die niet wil deelnemen. Door hem/haar een opdracht te geven (observatie vanuit een bepaalde vraag bijvoorbeeld) betrek je hem/haar toch bij het spel. Soms helpt dit om iemand alsnog over de drempel te halen.

- De kunst is om een realistische situatie te creëren, die makkelijk in scène te zetten is. Vertrek bij voorkeur vanuit eigen ervaringen (denk eens na over een situatie op je werk die jou echt boos maakte) of vanuit voorbeelden die studenten reeds vertelden. Tracht echter om de essentie uit het verhaal te distilleren. Uiteraard hangt dit af van je doelstellingen. Als je studenten een situatie laat kiezen om te spelen, help hen dan om de essentie eenvoudig in beeld te brengen.
- Wanneer de situatie die in scène gezet wordt, voortkomt uit de ervaring van één van de studenten, is het wenselijk om met deze student op voorhand stil te staan bij de rol die hij/zij in de oefening best inneemt. Zichzelf spelen is wellicht te moeilijk (veel kans dat men in hetzelfde patroon vervalt dat men in realiteit gehanteerd heeft). De agressor spelen is interessant om meer zicht te krijgen op het effect van de eigen reactie, en op wat de agressor nodig had om de agressie te kunnen stoppen.
- Wees zelf actief (rechtstaan, rondlopen, armen en benen gebruiken, kleine demonstratie geven, ...).
- Goed opgewarmde studenten zullen zich makkelijker in een rollenspel gooien.²⁹
- Neem tijd om de studenten in te rollen. Een rol is best niet te ingewikkeld en geeft voldoende info over concrete feiten én over gevoelens (bijvoorbeeld: “*Je bent kwaad omdat niemand naar je luistert. Je zou eindelijk wel eens willen dat iemand hoort hoe erg dit voor jou is...*”). Een rollenspel is géén toneel: het laat altijd ruimte voor de spelers om ook het eigen gevoel/de eigen reactie mee te laten spelen, vanuit de opgegeven rol.
- Geef duidelijk begin en einde aan (bijvoorbeeld klap in de handen): een duidelijke overgang tussen spelen en niet-spelen.
- Wees duidelijk over de momenten dat iemand in zijn/haar rol zit enerzijds en wanneer die vanuit zichzelf praat anderzijds. Zorg ervoor dat iemand niet geïdentificeerd wordt met de rol die hij/zij gespeeld heeft.

²⁹ Leuke ideeën o.m. in Mulder, L., e.a., *Oefeningenboek voor groepen*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samson, 1989 en in Portmann, R., *Speels omgaan met agressie. 134 spelletjes en oefeningen om op een creatieve manier conflicten op te lossen*. Katwijk: Panta, Rhei, 1999.

- Bij de nabespreking laat je altijd eerst de spelers zélf aan het woord! Laat hen eerst stoom afblazen: *hoe was het om te spelen, hoe voelde je je in je rol, wat was moeilijk, ...?* Pas daarna stel je meer gerichte vragen, die leiden naar je doelstelling.
- Observatieopdrachten zijn best zeer concreet en gericht. Hecht belang aan het uit elkaar halen van observatie en interpretatie. Vaak geven observatoren in de nabespreking vooral hun eigen interpretaties (bijvoorbeeld: *“dat maakte haar kwaad”*) of waardeoordelen (bijvoorbeeld: *“toen stond ze véél te dichtbij”*). Wijs hen hierop door dóór te vragen naar concrete gedragingen waarop ze zich baseren (bijvoorbeeld: *“waaruit leid je af dat X boos werd?”* of: *“waaraan zag je dat Y te dicht stond?”*).
- Benadruk gerust dat een rollenspel niet gemakkelijk is en steeds afwijkt van de concrete realiteit. Beaam ook wanneer studenten zeggen dat ze in 't echt helemaal anders zouden reageren: dat is ook zo!

Bijlage begeleiding Rolomschrijvingen situatie I

ONTWIJKEND	VRIENDELIJK/ BELEEFD	VAN KORDAAT TOT KWAAD	AGRESSIE- UITLOKKEND	MET HUMOR

Situatie leerkracht

Wanneer je toezicht houdt op de speelplaats, hoor je plots kabaal achter jou. Je draait je om en ziet twee leerlingen die met elkaar beginnen vechten ...

Opdracht

Grijp in. Probeer een verdere escalatie te voorkomen.

Situatie leerling A

Je hebt een rotdag achter de rug. Vanochtend kreeg je de punten van je taak terug en alhoewel je hard je best had gedaan, heb je toch een onvoldoende. Je humeur daalde hierdoor met enkele graden ...
Je was dan ook niet echt in de stemming om ijverig aan de slag te gaan, en net vandaag legde de juf/meester je het vuur aan de schenen. 't Is alsof ze het erom doen. Kunnen ze je dan nooit eens met rust laten? Alsof dat nog niet genoeg was, heeft B je er vandaag weer eens uitgepikt om je flink te pesten ... Hij/zij is je al de hele tijd aan het jennen. Elk woord dat je uitspreekt, elk zinnetje dat je zegt, wauwelt hij pesterig na Je wordt er gek van. Je hebt geprobeerd het te negeren en je bent al naar de andere kant van de speelplaats gegaan, maar B is je achterna gekomen. Ondertussen ben je echt op je kookpunt gekomen. Je zegt tegen B dat hij/zij moet stoppen, maar wanneer die opnieuw op een treiterig toontje herhaalt wat je zegt, barst bij jou de bom! Vol kwaadheid en frustratie vlieg je op B af! Je probeert hem/haar vast te grijpen en vaart woedend tegen hem/haar uit. Je bent helemaal over je toeren ...

Opdracht

De leerkracht zal tussenkomen. Pas als de leerkracht begrip voor je heeft, ebt je kwaadheid weg en verander je van toon. Als je je beledigd voelt of weer niet gehoord, voel je je alleen maar kwader worden ...

Situatie leerling B

Je vindt leerling A een sulletje en je laat geen kans voorbij gaan om hem/haar te pesten. Vandaag is dat al aardig gelukt. A had slechte punten gekregen voor zijn/haar huistaak en was bovendien niet bijzonder aandachtig tijdens de les. Daarstraks kwam hij/zij vragen om mee te spelen. Dat was voor jou de gedroomde gelegenheid om hem/haar eens goed te jennen. Je weet dat hij/zij er gek van wordt als je hem/haar nazegt. Je hebt dan ook heel wat lol beleefd door hem/haar op stang te jagen. Bovendien merk je dat je hierdoor de lachers op je hand krijgt. Dus wanneer A wegloopt, loop je hem/haar treiterend achterna. Wanneer A zich plots omdraait en je aanvliegt, ben je wel wat verbaasd. Dit had je niet verwacht ... maar je herstelt vlug van je eerste schrik en verdedigt je met hand en tand ...

Opdracht

De leerkracht zal tussenkomen. Probeer te ontkennen dat jij de oorzaak bent van deze vechtpartij. Als je de kans ziet, schuif je de schuld in de schoenen van A ...

Als je merkt dat het niet pakt en de leerkracht jou op een correcte manier aanspreekt, dan bind je in ... maar als je onterecht of onrespectvol benaderd wordt, dan wordt ook jij, op jouw beurt, kwaad.

Bijlage begeleiding Rolomschrijvingen situatie 2

Situatie kind

Je bent een jongen van 11 jaar. Je bent dyslectisch en hebt met veel pijn en moeite eindelijk leren lezen. Bovendien ben je, wegens depressie, in behandeling bij een psycholoog. Alhoewel je het soms moeilijk hebt met de hele situatie, zijn er ook veel prettige kanten aan. Zo weet je ondertussen haarfijn hoe je je ouders om je vingers kunt winden. Als je wat zielig doet of zinspeelt op hoe moeilijk je het hebt, sleep je meestal wel een of ander videospelletje of cadeautje in de wacht. Ook op school is men op de hoogte van jouw (leer)problemen, en ook daar reageert men doorgaans met begrip en knijpt men al wel eens een oogje dicht. Je hebt gemerkt dat dit jou ook wel enig voordeel oplevert. Zo merk je dat je ongestraft kinderen kunt pesten (iets waar je nu al een hele tijd geleden mee begonnen bent omdat je niet wou onderdoen voor Bert). Je hebt gemerkt dat leerkrachten nogal makkelijk om de tuin te leiden zijn als je je schuldbeuwt gedraagt en net doet alsof je het eigenlijk allemaal niet zo goed kan beheersen. Je belooft dan netjes beterschap, maar verder ga je lekker je gang ...

De laatste dagen heb je een nieuw spelletje uitgevonden: je grabbelt de kleinste kinderen vast en steekt ze in de afvalcontainers op de speelplaats.

Opdracht: Nog niemand van de leerkrachten heeft ooit een duidelijke grens gesteld. Je bent slechts van plan om op te houden met je pesterijen als je die grens ook werkelijk te horen krijgt. Probeer op het sentiment en het begrip van de leerkracht te werken. Doe het voorkomen alsof jij er echt niets aan kan doen ... Pas als er een duidelijke grens gesteld wordt aan je gedrag, ben je bereid je pestgedrag te herzien.

Situatie leerkracht

Jonathan is een jongen van 11 jaar en een echt probleemkind. Hij is zwaar dyslectisch en heeft alleen door middel van doorgedreven inspanningen, op school en thuis, leren lezen. De laatste maanden is hij ook in behandeling wegens depressie. Van zijn thuissituatie is bekend dat de ouders van Jonathan zijn problemen proberen te compenseren door verwennerij. Zo bezit Jonathan talloze gewelddadige videospelletjes. Jonathan is ook een notoire pestkop en heeft op dit gebied een indrukwekkende reputatie opgebouwd. Verschillende gesprekken hierover met Jonathan, waarbij hij ook telkens de mogelijkheid krijgt om zijn kant van het verhaal te doen, hebben tot hiertoe niet veel opgeleverd.

Meestal blijft het dan enkele dagen rustig, maar daarna begint Jonathan opnieuw.

Vanochtend vertelde één van de ouders je dat Jonathan gisteren haar zontje had vastgegrepen en in een afvalcontainer op de speelplaats had gedumpt. Je besluit om in te grijpen ...

Bijlage begeleiding Rolomschrijvingen situatie 3

Situatie kleuter

Je zit al een tijdje in een home (komt al een tijdje naar een opvang/ dagcentrum/ speelplein ...), maar je hebt het er vaak niet echt naar je zin. Net als thuis zitten ze vaak weer op jouw kap. Als er iets misloopt krijg jij altijd de schuld. Soms heb je ook wel iets fout gedaan (je hebt nogal een hevig karakter), maar ook als je het niet gedaan hebt, krijg jij de schuld! De andere kinderen krijgen veel meer aandacht en complimenten en mogen altijd leukere dingen doen dan jij. Je bent er van overtuigd dat ze je ook hier niet graag zien en alleen maar lastig vinden. Vandaag is er alweer tegen je geroepen terwijl je alleen maar per ongeluk iemand een duw had gegeven. Je bent er nog kwaad om want ze wilden niet geloven dat je het niet met opzet had gedaan, dat zag je duidelijk aan hun gezicht.

Op de grond zit Neil, zo'n mouwveger van de kleuterleidster die altijd lief en schijnheilig is en nooit iets fout kan doen. Je passeert Neil en omdat je in je kwaadheid een beetje te dicht langs hem loopt, stort zijn blokkenbouwwerk in. Neil begint te wenen en roept hard dat jij het gedaan hebt. De kleuterleidster komt op je af, maar jij bent nog altijd kwaad!!

Opdracht: Pas als de kleuterleidster begrip voor je heeft, merk je dat je kwaadheid vermindert en verander je van toon. Als je beledigd wordt of weer niet gehoord, voel je je alleen maar kwader worden...

Situatie kleuterleidster

X is een moeilijk kind dat bijna elke dag (activiteit) voor problemen zorgt. Hij/zij is zeer snel agressief, voelt zich altijd valselijk beschuldigd, geeft nooit fouten toe en bezorgt jullie heel wat extra werk en spanning. Ook de andere kinderen lijden eronder: X stoort hen vaak in hun spel of valt ze fysiek lastig.

Daarnet heeft X nog een ander kind een duw gegeven, waardoor het viel en er een hele consternatie ontstond. Natuurlijk had X het (volgens zichzelf) weer niet gedaan. Nu zie je met je eigen ogen hoe X het bouwwerk waarmee Neiltje al een uur zoet zat te spelen, omver loopt. Neiltje begint natuurlijk te wenen. Je gaat naar X en wil dat hij/zij het bouwwerk herstelt.

Opdracht

- Probeer zelf de situatie op te lossen, zonder hulp van anderen in te roepen.
- Controleer je eigen gevoelens.
- Probeer om te horen wat er achter de agressie van het kind zit.
- Let op je eigen grenzen.

Bijlage deelnemers Observatiefiche

Opbouw van de situatie

- Zag je een **opbouw** in **fases** in de situatie (adrenaline!)?
- Waren er al vroeg **signalen** van (stijgende) agressie?

NON-VERBAAL - LICHAAMSTAAL

bij deëscaleren (olie/water op het vuur)

- Was de houding begripvol?
- Wat gebeurde er met handen?
- Hoe werd de ruimte gebruikt? Hield hij/zij een goede afstand van de agressor?
- Hoe was het oogcontact?
- Hoe was de gezichtsuitdrukking?
- Hoe was de stem, de intonatie?
- Kwam hij/zij in het algemeen rustig over? Gespannen? Was de lichaamstaal in overeenstemming met de woorden?

bij confronteren

- Was de houding zelfzeker?
- Wat gebeurde er met handen?
- Hoe werd de ruimte gebruikt? Nam hij/zij voldoende ruimte in?
- Hoe was het oogcontact?
- Hoe was de gezichtsuitdrukking?
- Hoe was de stem, de intonatie?
- Was de lichaamstaal in overeenstemming met de woorden?

VERBAAL REAGEREN

bij deëscaleren (olie/water op het vuur)

- Werd de agressor ruimte gegeven om emoties te uiten?
- Wat werd er gezegd dat deëscalerend werkte? Werd er geluisterd naar de beleving van de cliënt(e)? Hoe was dat merkbaar? Werden er – indien nodig – excuses gegeven?
- Was de taal duidelijk en helder? Werden er te moeilijke woorden gebruikt? Te lange zinnen?
- Werd er nagegaan of het voor de cliënt(e) duidelijk was?

bij confronteren

- Op welke manier werd er met woorden geconfronteerd? Werd het storend gedrag duidelijk benoemd? Werd er een vraag/eis om verandering gesteld?
- Werd men kwader als dat nodig was?
- Was de taal duidelijk en helder? Werden er te moeilijke woorden gebruikt? Te lange zinnen?
- Werd er nagegaan of het voor de cliënt(e) duidelijk was?

RESPECT EN EIGENWAARDE

- Van de **agressor**: hoe werd er omgegaan met het gevoel van **eigenwaarde** van de agressor? Heeft de agressor gezichtsverlies geleden? Werde de eigenwaarde van de agressor bevestigd, versterkt?
- Van de **ander**: hoe zorgde hij/zij voor de **eigen grenzen**? Heeft zij/hij grenzen gesteld aan het **gedrag** van de ander? Was dit op het juiste moment (kon de ander het al horen)?

MACHT EN CONTROLE

- Wie had er de **touwtjes** in handen? Veranderde dit in de loop van de situatie?
- Had hij/zij de eigen **gevoelens** van onmacht/angst/kwaadheid ... onder controle?

AFRONDING

- Hoe werd de situatie afgerond?
- Werden er afspraken gemaakt voor de toekomst?
- Kunnen ze elkaar een volgende keer zonder problemen ontmoeten?

2.19. Een succesverhaal

Jouw sterke kanten in het omgaan met grensoverschrijdend gedrag

Doelstellingen

- Weten welke jouw kwaliteiten zijn in het omgaan met agressie (Ae).
- Een realistisch en gedifferentieerd zelfbeeld ontwikkelen (Ad).
- Het verband zien tussen het eigen handelen en de afloop van een agressie-incident (Cl).
- Kunnen reflecteren op eigen handelen bij agressie-incidenten (Cm).

Beginsituatie studenten hebben (recente) stage-ervaring

Tijdsduur 30'

Groep geen beperkingen

Materiaal bijlage deelnemers

Verloop

- Studenten vullen het werkblad individueel in. Ze beantwoorden de vragen a tot en met g.
- Studenten zetten zich vervolgens per twee. Ieder krijgt 5 minuten de tijd om het eigen verhaal – volgens het stramien van de vragen – te vertellen. Tot slot geeft de partner feedback: welke kwaliteiten van deze persoon heb jij in het verhaal gehoord? Hierna wordt er omgewisseld.
- In een slotronde noemt ieder drie kwaliteiten van zichzelf met betrekking tot omgaan met agressie.

Bijlage deelnemers Een succesverhaal

Beschrijf een agressievoorval waarvan je tevreden was over je aanpak

a. Geef een beknopte schets van de situatie

b. Op welk moment voelde je dat het fout liep, dat er sprake was van grensoverschrijdend gedrag? Welke signalen gaven jou dat gevoel?

c. Op welk moment heb je ingegrepen?

d. Wat heb je concreet gezegd, gedaan?

e. Wat was het effect van je ingreep op het grensoverschrijdend gedrag?

f. Beschrijf de eventuele verdere stappen die je nog gezet hebt en hun effect.

g. Welke kwaliteiten heb je in deze situatie ingezet?

Feedback van medestudenten

2.20. Case study 'Sarah'

Opvang en afronding na een agressie-incident

Doelstellingen

- Inzien hoe men een slachtoffer op gepaste wijze kan opvangen na een agressie-incident (Db).
- Inzien hoe men een incident kan afronden voor alle betrokkenen (Da, Dc, Dd).

Beginsituatie	studenten hebben bij voorkeur stage-ervaring
Tijdsduur	40 à 60'
Groep	geen beperkingen
Materiaal	bijlage deelnemers, bijlage begeleiding

Verloop

- Studenten lezen de **bijlage deelnemers**. In groepjes van 4 beantwoorden ze de vragen die erbij horen.
- In plenum worden de antwoorden besproken.

Aandachtspunten begeleiding

- Voor je aan deze oefening begint, is het belangrijk je inhoudelijk te documenteren over de verwerking van een agressie-incident en de noodzakelijke steun hierbij. We verwijzen hiervoor naar het theoretische gedeelte van een heel toegankelijk boekje: Buijssen, Huub (met medewerking van Jos Kooreman), *AanGESLAGEN. Indringende ervaringsverhalen van maatschappelijke werkers. Een gids nazorg schokkende gebeurtenissen*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom, 1999.
- Wees je ervan bewust dat er studenten in de groep aanwezig kunnen zijn bij wie deze oefening – vaak emotionele – herkenning oproept. Tracht signalen van onrust en gespannenheid op te merken. Spreek een student hierover eventueel apart aan. Wanneer studenten een traumatisch verhaal in de groep vertellen, zorg er dan voor dat de groep ondersteunend reageert. Kap niet-ondersteunende reacties van medestudenten resoluut af.

Bijlage deelnemers Case study 'Sarah'³⁰

Sarah was een jonge beginnende leerkracht in een grote stadsschool met verschillende studierichtingen. De eerste drie maanden in de school verliepen voor Sarah heel succesvol en ze genoot van het lesgeven in zo'n gevarieerde omgeving. Ze had klassen van 11-12 jarigen en 17-18 jarigen uit verschillende richtingen. Na de kerstvakantie nam ze een klas 15-jarigen over die bekend stond als de moeilijkste klas. Het waren voornamelijk jongens die zeer weinig respect hadden voor hun leerkrachten. Sarah moest hen Engels geven.

Op een dag zag ze dat op de achterbanken van de klas van 34 leerlingen twee jongens een meisje aan het aanranden waren. Ze hielden het meisje tussen hen in terwijl ze probeerden haar borsten te betasten en onder haar rok te zitten. Sarah zei de jongens onmiddellijk te stoppen. Ze protesteerden echter en beweerden dat ze niets hadden gedaan. Sarah riep hen naar voor in de klas. Ze weigerden echter en één van hen riep: "fuck off". De rest van de klas keek vol verwachting toe... De spanning was voelbaar. Sarah liep naar achteren om het tegenstribbelende meisje uit de handen van de jongens te halen, maar terwijl ze dit probeerde verloor ze haar evenwicht en viel in de schoot van één van de jongens. De rest van klas begon te lachen en iemand riep: "laat het meisje maar gaan, de juf wil zelf wat!" De jongens duwden al lachend Sarah op de vloer. Ze gaf één van hen een klap in het gezicht en op dat moment kwam een mannelijke leerkracht die het lawaai had gehoord, het lokaal binnen. Hij leidde Sarah uit de klas en stuurde de twee oproerkraaiers naar het hoofd. Sarah rapporteerde het incident aan haar directeur.

Sarah was niet fysiek gekwetst door het incident. Ze vond het desondanks heel moeilijk om de volgende dag de school binnen te gaan en ze had het gevoel dat iedereen haar uitlachte terwijl ze over het schoolplein liep. Haar directeur sprak haar niet meer aan over de feiten noch vroeg hij/zij aan Sarah hoe het nu met haar ging. Haar collega's vermeden het onderwerp, maar ze hoorde wel per ongeluk een gesprek waarin een leerkracht tegen een ander klaagde over het feit dat nieuwe leerkrachten tegenwoordig niet meer in staat zijn om met moeilijke leerlingen om te gaan. Iemand anders zei Sarah dat ze nooit een leerling mocht slaan... Toen Sarah een week later in dezelfde klas opnieuw moest lesgeven, voelde ze zich niet in staat om de confrontatie aan te gaan en ze wendde tandpijn voor om naar de tandarts te gaan. De directeur stelde haar geen vragen over dit 'toeval'. Later bleek dat hij/zij het had opgemerkt.

³⁰ Bron: Breakwell, 2000.

Sarabs manier van lesgeven werd beïnvloed door het voorval, ze had minder zin om rond te lopen in de klas en gaf zoveel mogelijk les vanachter haar bureau. Ze vermeed directe confrontaties met haar leerlingen en de tucht in haar klas was minder strak. Binnen de drie weken had Sarah besloten dat ze in deze school niet langer wou lesgeven.

In een gesprek hierover met de directeur zei die dat hij/zij Sarah geen positieve referentie kon geven, omdat hij/zij ook niet van plan was om haar in zijn/haar eigen school in vaste dienst te nemen. Volgens hem/haar was ze op een verkeerde manier met het incident omgegaan en was ze er niet in geslaagd haar eigen emoties nadien te hanteren. Sarah vroeg of de negatieve evaluatie betrekking had op haar hele lesperiode of enkel op de periode na het incident. De directeur zei over de hele periode te spreken, maar kon geen enkel negatief voorbeeld geven van de drie maanden ervoor. Hij/zij had haar inderdaad op het einde van die eerste drie maanden een lovend tussentijds rapport gegeven. Hij/zij besloot dat de algemene conclusie was dat Sarah niet geschikt was om les te geven aan oudere leerlingen in een stadsschool, maar dat ze misschien beter was voor jongere leerlingen in een rustige gemeente. Sarah was totaal overstuur van het interview en besloot om volledig te stoppen met lesgeven.

Wat denk je van dit verhaal?

- Wat is er fout gelopen? Kijk naar het gedrag van de verschillende personages.
- Zijn er zaken die jij herkenbaar vindt (vanuit je eigen werksituatie of daarbuiten)?
- Hoe verloopt de verwerking van het incident bij Sarah?
- Kun je adviezen formuleren opdat het verhaal een andere, meer positieve uitkomst zou hebben? Wat is daarvoor nodig en van wie? (denk aan rol directeur, collega's, Sarah, anderen...).

Bijlage begeleiding Case Study 'Sarah'

Hoe kan de omgeving helpen verwerken?³¹

Tips voor opvang van een slachtoffer van agressie:

- Laat de persoon een goed gedetailleerde reconstructie geven van het gebeurde. Laat hem of haar zoveel mogelijk vertellen en verwoorden. Zorg ervoor dat de gesprekspartner een vertrouwenspersoon is. Vraag naar de details: “Met welke vuist sloeg hij? Waar stond jij toen?” Praten helpt vermijding voorkomen, helpt dissociatie oplossen.
- De omgeving heeft vaak de neiging enkel naar de (spectaculaire) feiten te vragen (“Wat is er gebeurd?”). Vraag echter ook naar **de beleving, de emoties**: alle gevoelens, gewaarwordingen, gedachten ... Geef de gevoelens een plaats, ook als het slachtoffer zelf minimaliseert (“Ik kan het wel aan”). Vertel over wat er komen kan (angstgevoelens, weerbots,...) en benadruk dat dit normale reacties zijn. Vergeet de omstanders niet in dit proces, maar houd ‘ramptoeristen’ op afstand.
- **Bevestig** het slachtoffer, wees ervan overtuigd dat deze alles gedaan heeft wat hij/zij kon in die omstandigheden. De verantwoordelijke dient zo snel mogelijk de verantwoordelijkheid van de schouders van het slachtoffer te nemen en het vertrouwen te bevestigen.
- **Delen met anderen** (collega’s, partner, vrienden...): vertellen van feiten én gevoelens helpt het contact met anderen te herstellen en doorbreekt het isolement. Stuur daarom iemand niet direct naar huis na een incident, maar laat hem of haar tussen collega’s bekomen. Bekijk samen met het slachtoffer bij wie hij/zij binnen en buiten het werk terecht kan. Steun en troost bevorderen herstel.
- Realiseer je dat traumatische incidenten **lang nawerken**: kom regelmatig terug op het gebeuren. Vraag ook later nog naar verwerking, nawerking, impact... Breng de verjaardag van het gebeuren onder de aandacht, vaak speelt dit onbewust mee.
- **Positieve interpretatie**: wanneer de eerste emotionele verwerking gebeurd is en het slachtoffer bevestigd is in haar of zijn reacties, moet er een opvolging komen om uit het incident te leren. Kader dit positief, als een kans die je hebt gekregen om de werking nog beter op punt te stellen.

³¹Deze tekst is een fragment uit de syllabus bij de training “Omgaan met agressie van leerlingen” die door Refleks georganiseerd wordt. Zie 3. Literatuur en publicaties voor meer informatie.

Concrete vragen die je kunt stellen aan het slachtoffer:

1. *Wat gebeurde er precies?*
(Als de ander vaag blijft, of reageert in de zin van “ach, je weet wel”, probeer hem/haar dan toch te stimuleren om concreter te worden door het stellen van korte bijvraagjes.)
2. *Hoe voelde je je tijdens het gebeuren?*
3. *Hoe voel je je er nu bij?*
4. *Wat heb je nodig om hiermee verder te kunnen? Hoe kan je daarvoor zorgen?*

Welke reacties moet de omgeving beslist niet geven?

- Sterk relativeren van het gebeurde. Ook als de situatie nog nét goed is afgelopen, er snel aan voorbij gaan: “Het is toch goed afgelopen!”
- Enkel nieuwsgierig vragen naar de feiten, alleen informeren naar de beschadigde neus, arm... en niet naar het algemeen welbevinden, de emoties.
- Aanwakkeren van het slachtoffergevoel: “Ze moeten jou ook altijd hebben...”
- Wijzen op de eigen schuld of de volgende reactie: “Dat is nu eenmaal het beroepsrisico.”
- Over eigen ervaringen (die nog erger waren!) vertellen om het leed van de ander te verzachten.

3. Literatuur en publicaties

- Adriaenssens, P., *Mijn kind is bang (en ik ook). Opvoeden tot weerbaarheid*, Tiel: Lannoo, 1997.
- Adriaenssens, P. e.a., *In vertrouwen genomen*. Tiel: Lannoo, 1998.
- Woltring, L. (red.), *Jongens tussen branie en verlegenheid. Seks-specifiek werken met jongens*. Culembourg: Lemma B.V., 1988.
- Breakwell, Glynis M., *Omgaan met agressief gedrag. Handleiding voor de beroepspraktijk*. Baarn: Intro, 2000.
- Bruynooghe, R., Opdebeeck, S., e.a., *Geweld, ongewenste intimiteiten en pesterijen op het werk: een beschrijving van klachten en van strategieën om er mee om te gaan*. Diepenbeek: LUC, 1995.
- Bruynooghe, R., Noelanders, S., Opdebeeck, S., *Geweld ondervinden, gebruiken en voorkomen*. Diepenbeek: LUC, 1998.
- Buijssen, Huub, (mmv. Jos Kooreman), *AanGESLAGEN. Indringende ervaringsverhalen van maatschappelijke werkkenden. Een gids nazorg schokkende gebeurtenissen*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom, 1999.
- Cautiaert, S., Dupont, V., Ideler, I., *Weerbaarheid van jongeren. Denk- en doeboek*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 2001.
- Centrum informatieve spelen, *Door spelen, een speels antwoord op conflict, macht en geweld*. Brussel: Jeugd en Vrede.
- Draijer, N., *Seksueel misbruik van meisjes door verwanten. Een landelijk onderzoek naar de omvang, de aard, de gezinsachtergronden, de emotionele betekenis en de psychische en psychosomatische gevolgen*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 1988.
- Draijer, N., *Seksuele traumatisering in de jeugd. Gevolgen op lange termijn seksueel misbruik van meisjes door verwanten*. Amsterdam: S.U.A., 1990.
- Gerrickens, P., *Kwaliteitspel*. Uitgave van Gerrickens Training en Advies, Romperdreef 41, 5233 ED 's-Hertogenbosch, 073-6427411, 1991. Van dezelfde auteur zijn ook de *Handleiding kwaliteitspel* en *Kwaliteiten – een verfrissende kijk op eigenaardigheden*.
- Guggenbühl Allan, *Fascinerend geweld. Omgaan met agressie op school*. Rotterdam: Lemniscaat, 1996.
- Herman, Judith Lewis, *Trauma en herstel. De gevolgen van geweld - van mishandeling thuis tot politiek geweld*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 1993.
- Klaassen A., *Agressiebeheersing*. Alphen aan den Rijn: Samson, H.D., Tjeenk, Willink, 1997.
- Lamers-Winkelmann, F., *Seksueel misbruik van jonge kinderen. Een onderzoek naar signalen en signaleren, en naar ondervragen en vertellen inzake seksueel misbruik*. Amsterdam: VU Uitgeverij, 1996.
- Morrison, E., en Price, M., *Praten over seks en sekserollen*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1980.
- Mulder, L., e.a., *Oefeningenboek voor groepen*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samson, 1989.

- Pax Christi Vlaanderen, *Eerste hulp bij geweld. Handboek voor leerkrachten en begeleiders bij het leren omgaan met geweld bij kinderen en studenten*. Leuven Davidsfonds, 1999.
- Peeters, Jos, *Antisociale jongeren*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 2000.
- Ponjaert-Kristoffersen, Ingrid (red.), *Mishandeling door kinderen: de doos van Pandora*. Leuven/Amersfoort: Acco, 1999.
- Portmann, R., *Speels omgaan met agressie. 134 spelletjes en oefeningen om op een creatieve manier conflicten op te lossen*. Katwijk: Panta Rhei, 1999.
- Raths, Louis E., c.s., *Naar eigen waarden. Emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Deel 1 – Basisboek*. Rotterdam: Lemniscaat, 1978,
- Römken, R. en Dijkstra, S. (red.), *Het omstreden slachtoffer. Geweld van vrouwen en mannen*. Baarn: Ambo, 1996.
- Schuur, Geuk en Gispen, Anne, *Ik erger me blauw. Omgaan met woede en irritaties*. Amsterdam: Boom, 1990.
- Schuur, Geuk, *Omgaan met agressie*. Houten/Zaventem, 1997.
- Simon, Sidney c.s., *Naar eigen waarden. Emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Deel 2 – Praktijkboek*. Rotterdam: Lemniscaat, 1978.
- SOVA-groep, *Samen werken, samen leren. Werkboek sociale vaardigheden, theorie en oefeningen*, (Pmreeks), Baarn, H. Nelissen, 10^{de} druk (1991), 1^{ste} druk 1978, 272 pp.
- Spanjaard, H. (red.), *Plegers van seksueel geweld. Ontwikkelingen in hulpverlening en preventie*. Amsterdam: Stichting Mannen Tegen Seksueel Geweld, 1991.
- Spanjaard, H., *Jongens het kan ook anders! Het voorkomen van seksueel geweld van jongens tegenover meisjes*. Utrecht: NIZW, 1995.
- Storm, M., *Brief aan een onbekende man. Een getuigenis over de verwerking van fysiek geweld*. Tiel: Lannoo, 2000.
- Ury, William, *Onderhandelen met lastige mensen*. Amsterdam, 1992.
- Van Den Broeck, J., *Er zijn geen namen voor. Jongens als slachtoffer van seksueel misbruik*. Baarn: Ambo, 1991.
- Van der Ploeg, J.D., Mooij, T. (red.), *Geweld op school. Achtergronden, omvang, oorzaak, preventie en aanpak*. Rotterdam, Lemniscaat: 1998.
- Van Mossevelde, Eddy, *De klas in de hand*. Leuven: Acco, 1996.
- Vettenburg, N., en Huybregts, I., *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*. Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, 2001.
- Woltring, L., (red.), *Jongens tussen branie en verlegenheid. Sekse-specifiek werken met jongens*. Culembourg, Lemma B.V., 1988.
- Woltring, L., *Dat maak ik zelf wel uit. Werken met jongens: ontwerp voor een sekse-specifieke pedagogiek*. Bussem, Coutinho, 1995.

Publicaties van Refleks vzw

- Cautaert, S., Grenzen stellen, een cursus over weerbaarheid en zelfverdediging voor vrouwen van alle leeftijden. Antwerpen: Refleks v.z.w., 1998.
- Vervloet, T., *Bij de meester op schoot? Naar een integrale aanpak van preventie van seksueel misbruik en grensoverschrijdend gedrag in het basisonderwijs*. Antwerpen: Refleks Weerbaarheidscentrum v.z.w., 1998.
- Vervloet, T., *Zorg goed voor jezelf. Een handleiding voor ouders rond preventie van seksueel misbruik van kinderen*. Antwerpen: Refleks Weerbaarheidscentrum v.z.w., 1993.
- Vervloet, T., en Hufkens, A., *Werken aan Weerbaarheid in het Basisonderwijs. Een lespakket rond preventie van seksueel misbruik van kinderen*. Antwerpen:

IV. OMGAAN MET SEKSUALITEIT, INTIMITEIT EN GRENZEN

Inhoudstafel

IV. Omgaan met seksualiteit, intimiteit en grenzen

1. Inhoudelijk kader	238
1.1. Verantwoording	239
1.2. Doelstellingen voor de leerkrachtenopleiding	243
1.3. Basiscompetenties	246
2. Oefeningen	248
2.0. Inleiding	249
2.1. Oefeningen rond werkafspraken en veiligheid	250
2.1.1 Veiligheid en weerstanden	251
2.1.2 Pikasol	254
2.1.3 Aandacht voor groepscondities	257
2.2. Oefeningen rond waarden en normen	258
2.2.1 Seks, intimiteit en seksuele intimiteit	259
2.2.2 Gewenste of ongewenste intimiteit	262
2.2.3 Waarden in seksuele vorming	265
2.2.4 50 ways to love your lover	269
2.2.5 Boodschappen en media	271
2.3. Oefeningen rond seksuele gezondheid en rechten	274
2.3.1 Terminologie	275
2.3.2 Seksuele rechten in praktijk	279
2.4. Oefeningen rond seksuele ontwikkeling	283
2.4.1 Seksuele ontwikkelingslijn	284
2.4.2 Eigen ervaringen	287
2.4.3 Thema's seksuele vorming	288
2.5. Oefeningen rond communicatie over seksualiteit	297
2.5.1 Taal en termen	298
2.5.2 Praten met kinderen/jongeren over seks	300
2.5.3 Openheid en grenzen	302
2.5.4 Tussendoortjes	304
2.6. Oefeningen rond gender en seksuele oriëntatie	307
2.6.1 Veranderen van geslacht	308
2.6.2 Goed beter best	310
2.6.3 Jo en Sam	312
2.6.4 The game	315
2.6.5 Jongen moet meisje moet	317
2.6.6 Bedstrijd	319
2.6.7 Labels	323

2.6.8	De Holebi Tour	326
2.6.9	Homojongeren video	330
2.6.10	Checklist homo/lesbisch emancipatiebeleid op school	331
2.7.	Oefeningen rond lichamelijkheid en seks	334
2.7.1	Mythes	335
2.7.2	Seksquiz	337
2.7.3	Seksuele intelligentie	348
2.8.	Oefeningen rond intimiteit en relaties	353
2.8.1	Waardeladder	354
2.8.2	Diverse relatievormen	356
2.8.3	Waardecontinuüm	357
2.8.4	Interview met ouders	359
2.8.5.	Een kamer vol mensen	361
2.8.6	Genogram	364
2.8.7	Posities van kinderen	367
2.8.8	Veranderingen in gezinnen	370
2.9.	Oefeningen rond seksueel grensoverschrijdend gedrag	374
2.9.1	Definities	375
2.9.2	Ernst	380
2.9.3	Mate van impact	383
2.9.4	Psychologische dynamieken	386
2.9.5	Strafbare seksualiteit	388
2.9.6	Luisteren naar een verhaal van een misbruik	392
2.9.7	Aandacht voor opvang	398
2.10.	Oefeningen rond preventie van risicogedrag	406
2.10.1	Anticonceptiekoffer	407
2.10.2	Eigen ervaring	408
2.10.3	Vruchtbaarheid en zwangerschap	409
2.10.4	If I had a baby	413
2.10.5	Abortus	414
2.10.6	Tienerzwangerschap	416
2.10.7	Onveilig vrijen	419
2.10.8	HIV en SOA	421
2.10.9	Veilig vrijen campagnes	423
2.10.10	Hulp en doorverwijzing	428
2.10.11	Leven met HIV	431
3.	Literatuur en publicaties	433

I. Inhoudelijk kader

I.1. Verantwoording

Jongeren, seks en relaties

Seksualiteit en relaties zijn twee terreinen die een grote invloed hebben op het welbevinden van mensen. Kinderen en jongeren zijn om diverse redenen extra kwetsbaar. Ze zitten vaak in een afhankelijke positie, hebben minder greep of invloed op de condities waarin ze leven en moeten voor zichzelf nog uitzoeken welke keuzes ze willen en kunnen maken.

De school is een context waarin kinderen en jongeren samen werken en leven met volwassen begeleiders en leerkrachten. Jongens en meisjes samen in de klas, vriendschappen en verliefdheden, ruzie en uitsluiting, homoseksualiteit of heteroseksualiteit, ongewenst of gewenst zwanger, ouders die scheiden en nieuw samengestelde gezinnen, ongewenste seks, risico's, maar ook leerkrachten die scheiden of zwanger worden: het maakt allemaal deel uit van het leven op school. Men kan op dit vlak, zoals ook op andere, niet niet beïnvloeden. Hoe men omgaat met jongens en meisjes, hoe men reageert op grensoverschrijdend gedrag, de school heeft invloed. Door het feit dat op vlak van seks en relaties zo weinig relevante kennis aanwezig is bij onderwijzenden, zijn er vaak "blinde vlekken". 'Neen, er zijn geen homo's bij ons op school,' of 'seksueel misbruik?', niet dat ik weet'. Andere thema's zijn dan weer opvallend aanwezig, maar men weet niet altijd welke benadering de goede is. Een voorbeeld daarvan zijn kinderen wiens ouders scheiden.

Een kader dat poogt de diverse aspecten binnen het terrein seksualiteit en intieme relaties te integreren is het Concept Goede Minnaars. Dit concept staat een globale aanpak voor van de vragen en noden van jongeren en kinderen, een aanpak die nauw aansluit bij hun belevingswereld. School, ouders, leeftijdsgenoten, deskundigen en media kunnen daarbij partners zijn. Een uitgebreide versie van deze tekst kan u vinden op de website: <http://www.cgso.be>

Uitgangspunten

Goede Minnaars is een concept dat een globaal kader biedt voor de begeleiding van kinderen en jongeren. In dit concept staan drie doelstellingen centraal:

1. **Dat kinderen en jongeren zich kunnen ontwikkelen tot volwassenen die seksualiteit en relaties zinvol kunnen integreren in hun leven.** Het is daarom belangrijk dat er aandacht besteed wordt aan steun bij ontwikkelingsvragen en keuzes van jongeren, vragen en keuzes die te maken hebben met:
 - **Genderidentiteit en -rol:** welke soort mannelijke en/of vrouwelijke identiteit past bij mij? In de school kan de sociale druk om zich aan stereotiepe rollen te houden groot zijn. Nochtans geeft een gemengde,

maar ook niet gemengde school de kans om een diversiteit aan genderidentiteiten te leren kennen.

- **Positieve lichamelijke en seksueel functioneren:** kinderen en jongeren worden niet zelden complexen over hun uiterlijk aangepraat. De school speelt daarin een belangrijke rol. Over seksueel functioneren blijven veel jongeren met vragen zitten waarmee ze nergens terecht kunnen. De school kan hierin een belangrijke rol vervullen.
- **Seksuele oriëntatie:** kinderen en jongeren die vermoeden dat ze homo of lesbische zijn, hebben het vaak niet gemakkelijk. Het gevoel ‘anders te zijn’ en de angst voor discriminatie of uitsluiting speelt hen parten.
- **Intimiteit en relatievaardigheid:** de kwaliteit van meer of minder intieme relaties met ouders, vrienden, een lief, ... is zeer belangrijk voor het psychisch welbevinden van jongeren. Ook op school is zorg voor relaties een algemene voorwaarde om een positieve en werkbare sfeer te realiseren. Het stimuleren van vriendschap, samenwerking, voor elkaar opkomen en zorgen voor elkaar zou meer aandacht moeten krijgen.

2. Dat kinderen en jongeren een seksuele en relationele moraal verwerven.

Het is daarom belangrijk dat er aandacht besteed wordt aan:

- **Het recht om eigen keuzes te maken:** mensen kunnen zelf aan hun eigen geluk vorm geven, en hoe ze dit doen is in grote mate een zaak van het individu zelf. Kinderen en jongeren ondersteunen in het maken van weloverwogen keuzes, ook op vlak van seks en relaties, is mede een taak van de school.
- **Het aanvaarden en opnemen van eigen verantwoordelijkheid t.a.v. anderen:** kinderen en jongeren moeten willen zien wat de gevolgen zijn van eigen keuzes voor anderen en moeten rekening houden met de gevoelens van anderen. Respect hebben voor anderen gaat in tegen de cultuur van het recht van de sterkste (lees slimste, snelste, ..)
- **Het ontwikkelen van tolerantie:** kunnen aanvaarden en begrijpen dat ieder individu andere keuzes en prioriteiten kan maken en stellen en daarvoor niet veroordeeld mag worden. Het niet ingaan op verwijten en vooroordelen tegenover leerlingen, onverdraagzaamheid toestaan, is geen goede manier om tolerantie te leren.
- **Het kunnen aangaan van een dialoog met anderen:** bereid zijn de ander te leren kennen en jezelf te laten kennen. De klas heeft een goed klasklimaat nodig, en gerichte aandacht op de individuele leerling/e. Vaak kennen leerlingen in dezelfde klas elkaar helemaal niet.
- **Zorg kunnen besteden aan intieme relaties:** beseffen dat goede relaties waardevol zijn. Conflicten kunnen worden uitgepraat, ..

3. Dat kinderen en jongeren risico's als ongewenste zwangerschap, aids en soa, ongewenste seks en seksueel misbruik kunnen voorkomen.

Volgende aandachtspunten komen aan bod:

- **Verantwoordelijkheid kunnen nemen voor zichzelf en voor anderen:** de intentie hebben om risicosituaties te voorkomen, ook voor anderen. Dit betekent ook dat men moet beschikken over de nodige informatie over de diverse risico's, en dat deze informatie correct en actueel is.
- **Kunnen omgaan met genderverschillen:** beseffen dat jongens en meisjes soms verschillen als het gaat over liefde, seks, relaties. Communicatie over deze terreinen is essentieel, omdat men vaak uitgaat van verschillende verwachtingen, verlangens, denkbeelden.
- **Beseffen dat de specifieke relationele context het kader schept waarbinnen veilig vrijen moet worden gerealiseerd:** de diversiteit aan relatievormen moet het uitgangspunt zijn.
- **Egalitaire en gelijkwaardige relaties nastreven:** beide partners zijn betrokken bij de beslissingen in de relatie. Wanneer één partij de ander het voor het zeggen geeft, is er veel kans op misbruik en onveilig vrijen.
- **Interactiecompetentie verwerven:** op een constructieve manier met de partner kunnen overleggen over intieme onderwerpen. Dit betekent zowel verbaal als non-verbaal communiceren, en kunnen reflecteren op eigen ervaringen. Jongeren kunnen hier veel van elkaar leren.
- **Seksuele competentie verwerven:** op seksueel vlak de nodige kennis en ervaring verwerven om het zelfvertrouwen te vergroten. Als jongeren zich onzeker voelen gaan ze minder weerbaar zijn tegen de druk en de verleiding door anderen.
- **Over scenario's en scripts kunnen beschikken voor noodsituaties:** weten wat er kan mislopen en welke noodoplossingen mogelijk zijn.

De rol van de school

Voor het bereiken en nastreven van deze doelstellingen zijn er verschillende partners: ouders zijn de eerste opvoeders, maar daarnaast kan ook de school een belangrijke rol spelen en dit op verschillende vlakken.

- **Educatief:** jongeren kunnen bij leerkrachten relevante informatie en antwoorden op vragen vinden. Daarnaast kan de leerkracht hen ook stimuleren om van elkaar te leren, door hen uit te nodigen met elkaar in discussie of gesprek te gaan.
- **Begeleidend:** de school kan zelf of d.m.v. een systeem van vertrouwensleerkrachten of via consultatie bij CLB voorzien in de eerste opvang van leerlingen met problemen of vragen op dit vlak.
- **Schoolcultuur:** de school kan aandacht besteden aan omgangsvormen tussen personeel onderling, leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten. Wederzijds respect is daarbij het uitgangspunt.

- **Participatief:** de school kan ouders, leerkrachten en leerlingen betrekken bij het beleid op dit vlak.
- **Ruimte voor klachten:** de school is verantwoordelijk voor een helder systeem van klachtenbehandeling waarvan alle betrokkenen kunnen genieten.
- **Beleid:** de school formuleert een visie op lange termijn op haar manier van functioneren op dit terrein en formuleert duidelijk welke stappen er genomen moeten worden bij de ontwikkeling van dit beleid.

1.2. Doelstellingen voor de leerkrachtenopleiding

Seks en relaties zijn intieme levensterreinen die slechts sporadisch aan bod komen in de leerkrachtenopleiding. En vaak beperkt dit zich tot wat er zich op dit vlak tussen de leerlingen afspeelt. Om voor deze thema's een meer professionele houding te verwerven, is het nodig ook eigen waarden en normen, eigen denkbeelden en ervaringen kritisch te bekijken en te gebruiken.

Toekomstige leerkrachten voorbereiden op deze taak gebeurt op diverse niveaus:

Kennis

De leerkracht moet kennis hebben van:

- de ontwikkelingsprocessen op vlak van seks en relaties.
- de specificiteit van de doelgroep waarmee men te maken heeft.
- de verschillen tussen jongens en meisjes op dit terrein.
- de maatschappelijke evoluties op gebied van relatie- en samenlevingsvormen.
- de maatschappelijke ernst van de problemen verbonden aan ongewenste zwangerschap, ongewenste seks, aids en soa-besmetting.
- de beschermingsmethodes en hun betrouwbaarheid.
- de bestaande noodscenario's en behandelingsmethodes.
- de hulpverlening op dit vlak.
- signalen die wijzen op problemen.
- de maatschappelijke waarden en normen op dit vlak.
- de procedure voor het indienen van een klacht.

Waarden en normen

De leerkracht moet:

- een klare kijk hebben op de eigen waarden en normen op dit vlak en op de wijze waarop deze gevormd werden.
- openheid en tolerantie nastreven t.a.v. waarden en normen die afwijken van de eigen waarden en normen.
- zicht hebben op de waarden en normen van de leerlingen en de wijze waarop deze gevormd worden.
- accepteren dat jongeren hierover een andere mening kunnen hebben.
- respect en zorg voor zichzelf en voor anderen als belangrijke waarden erkennen.
- respect en zorg voor zichzelf en anderen als belangrijke waarde vormgeven in eigen gedrag.
- emancipatorisch denken over de verhouding tussen mannen en vrouwen.
- in gedrag jongens en meisjes op gelijke voet behandelen.

- zich niet discriminerend opstellen t.a.v. homo's, lesbiennes, transseksuelen.
- geen negatief oordeel uitspreken over andermans gedrag en keuzes.
- kunnen getuigen over eigen waarden.
- waardevormende gesprekken kunnen begeleiden.
- aandacht hebben voor leerlingen die in nood zitten.

Gevoelens

De leerkracht moet:

- eigen gevoelens op vlak van seks en relaties erkennen en kunnen benoemen.
- over eigen gevoelens kunnen praten in een begrijpbare taal.
- zich kunnen inleven in de gevoelens van de leerlingen.
- ruimte kunnen geven aan de gevoelens van de leerlingen en die serieus nemen.
- een gesprek over gevoelens met de leerlingen kunnen aangaan.
- condities kunnen creëren om in klasverband over persoonlijke gevoelens te praten.
- de privacy van leerlingen en andere leerkrachten niet schaden.
- weten waar men zelf terecht kan voor hulp en ondersteuning.
- eigen grenzen (h)erkennen: beseffen waarover men niet kan praten met de leerlingen.

Vaardigheden

De leerkracht moet:

- kunnen communiceren in een verstaanbare taal.
- openheid en tolerantie kunnen opbrengen.
- zich kunnen inleven in de leefwereld van de jongeren.
- een gesprek hierover kunnen voeren met de leerlingen.
- een groepsgesprek kunnen begeleiden.
- een discussie kunnen begeleiden.
- technieken en werkvormen kunnen hanteren die veel interactie met de leerlingen toelaten.
- een leerling/e met een probleem kunnen opvangen.
- in dialoog kunnen gaan met anderen.
- als rolmodel kunnen fungeren voor de leerlingen en in die hoedanigheid respect afdwingen.
- eigen gedrag kritisch blijven bekijken.

Steun

De leerkracht moet:

- zich realiseren dat hij of zij als model voor bepaalde leerlingen een belangrijke steun kan betekenen.
- weten welke hulpbronnen hij of zij kan aanboren.
- zinvolle samenwerkingsverbanden kunnen aangaan met collega's.
- ouders betrekken bij dit aspect.
- collega's uit het CLB of externe diensten betrekken bij het geven van seksuele en relationele vorming.
- systematisch evaluatiegegevens verzamelen en er rekening mee houden.
- diensten kennen waar men terecht kan voor ondersteuning.

1.3. Basiscompetenties voor de leerkracht

De leerkracht als begeleid/st/er van leer- en ontwikkelingsprocessen

De leerkracht moet zicht hebben op de noden en vragen van jongeren op vlak van seksualiteit en intieme relaties. Hij of zij moet zicht hebben op de specifieke thema's per ontwikkelingsfase en kennis hebben van de leefwereld van de jongere/kind. Hij/zij kent de belangrijkste doelstellingen en kan relevant materiaal en relevante werkvormen selecteren en vertalen naar eigen doelgroep.

De leerkracht kan de interactieve werkvormen die voor seksuele en relationele vorming worden gebruikt, toepassen en er de juiste leeromgeving voor creëren. Belangrijk hierbij is dat er gewaakt wordt over de veiligheid en privacy van alle participanten door zich te houden aan een aantal afspraken.

De leerkracht kan gebruik maken van de juiste evaluatiemethodes en beschikt over de nodige kennis om signalen te herkennen die kunnen wijzen op onderliggende problemen.

De leerkracht als opvoed/st/er

De leerkracht kan een positief klimaat creëren in de klasgroep door positieve interacties tussen de leerlingen te stimuleren. De leerkracht kan gepast ingrijpen wanneer leerlingen door anderen gediscrimineerd, geïntimideerd of uitgesloten worden en bevraagt kritisch zijn/haar omgang met de leerlingen. De leerkracht discrimineert zelf niet.

De leerkracht is gericht op het stimuleren van de zelfontplooiing van de individuele leerling. Hierbij laat hij/zij zich niet leiden door vooroordelen over geslacht, herkomst, cultuur of sociale groep. Hij heeft aandacht voor de verschillende waarden en normen die gehanteerd worden m.b.t. seks en relaties.

Leerlingen krijgen de kans standpunten te formuleren en voor hun eigen mening uit te komen.

De leerkracht volgt de maatschappelijke ontwikkelingen op het terrein van seksualiteit en intieme relaties en kan die ontwikkelingen hanteren in een pedagogische context.

De leerkracht kan omgaan met leerlingen met problemen en kan gedragsmoeilijkheden kaderen.

De leerkracht als inhoudelijk expert/e

De leerkracht bezit de noodzakelijk kennis over seks en intieme relaties, de risico's en de beschermingsmethodes en houdt die kennis actueel.

De leerkracht kan in overleg met collega's de inhoud van projecten RSV bepalen en bijstellen.

De leerkracht als organisator/trice

Het leren over seks en intieme relaties mogelijk maken door in de interne klasorganisatie ruimte te laten voor individuele werkopdrachten, werken in groepjes, drama- en creatieve technieken.

De leerkracht als onderzoek/st/er

Op basis van de evaluaties en observaties van leerlingen in staat zijn de eigen klaspraktijk aan te passen.

De leerkracht als partner van ouders / verzorg/st/ers

Zich houden aan een professionele deontologie bij het omgaan met persoonlijke informatie over leerlingen. De leerkracht kan ouders en verzorgers adviseren en hen op een constructieve manier ondersteunen in hun taak. De leerkracht kan – indien nodig – de leerling/e doorverwijzen naar juiste instanties.

De leerkracht kan met de ouders in dialoog treden over het programma en de keuzes die de school maakt op dit vlak.

De leerkracht als lid van het schoolteam

De leerkracht is bereid samen te werken met collega's en neemt in gezamenlijke projecten zijn/haar verantwoordelijkheid op. De leerkracht is bereid te overleggen en kan het eigen functioneren bespreekbaar maken. De leerkracht is bereid andere collega's te helpen en zelf bij te leren van de deskundigheid van anderen.

De leerkracht als partner van externen

De leerkracht kent de externe organisaties waarmee samengewerkt kan worden als het gaat over seks en intieme relaties van jongeren en is bereid ervoor te zorgen dat deze samenwerking optimaal verloopt. De leerkracht kan de jongeren voldoende voorbereiden, kan vragen en noden doorgeven, kan de nazorg op zich nemen, alsook de evaluatie. De leerkracht bespreekt de evaluatie met de externe organisaties en geeft suggesties om het aanbod beter aan te passen aan de verwachtingen.

De leerkracht als lid van de onderwijsgemeenschap

De leerkracht is zich bewust van zijn/haar rol als opvoeder, naast anderen, op vlak van seks en intieme relaties en signaleert noden en knelpunten op dit vlak.

De leerkracht als cultuurparticipat/e

De leerkracht informeert zich over wat er op maatschappelijk vlak gebeurt op het terrein van jongeren, seks en intieme relaties. Hij/zij kent de meest geschikte kanalen om zich hierover te informeren.

2. Oefeningen

2.0. Inleiding

In de volgende bladzijden vindt u een reeks oefeningen die thematisch zijn gegroepeerd. De beschreven oefeningen kunnen geselecteerd en gecombineerd worden naargelang de leervragen in de groep of de situatie die zich aandient.

Seksualiteit en intimiteit zijn onderwerpen die je liefst met de nodige zorg behandelt. Vandaar dat steeds wordt voorgesteld oog te hebben voor de sfeer en veiligheid in de groep en de werkafspraken te introduceren. Dit betekent dat werken rond deze thema's tijd vergt en een zorgvuldige organisatie van de leersituatie vraagt.

Aandachtspunten hierbij zijn:

- Samenstelling van de groep: voor specifieke thema's kan de groepssamenstelling zo worden gekozen dat studenten zich veilig voelen. Grote groepen worden best ingedeeld.
- Aandacht voor persoonlijke ervaringen: studenten moeten de ruimte krijgen over eigen ervaringen te spreken. Als begeleider hou je daarbij ook de draagkracht van de groep in het oog. Soms kan ook individuele opvang nodig zijn, en is het belangrijk daar tijd voor te kunnen maken.
- Het leren van vaardigheden: studenten worden uitgenodigd verschillende vaardigheden te oefenen en te ervaren. De nadruk daarbij ligt op het zelf doen. Daarbij wordt best een labo-situatie gecreëerd, waarbij verschillende stijlen en benaderingen naast elkaar mogen bestaan, zonder afbreuk te doen aan hun waarde. Een enthousiasmerende en stimulerende rol van de begeleider is hierin zeer belangrijk.
- Modelfunctie van de begeleider: van de lector mag worden verwacht dat hij of zij model kan staan. Dit kan evenzeer gaan over het toegeven van onzekerheden als over het respectvol omgaan met deze thematiek. Een open en niet-normerende houding moeten de basis zijn.

Voor elke thematiek wordt verwezen naar verdere literatuur en interessante websites.

2.1. Oefeningen rond werkafspraken en veiligheid

Seksualiteit en relaties behoren tot het intieme levensdomein en mensen hebben recht op privacy in de keuzes die ze op dat domein hebben gemaakt en voortdurend maken. Bovendien heeft iedereen recht op respect voor de eigen persoonlijke ervaringen. Om op een goede manier rond seksualiteit en relatie te werken, is een veilige en positieve sfeer noodzakelijk.

Voor studenten en lectoren geldt dat het goed is aan den lijve te ervaren welke condities je nodig hebt om op een zinvolle manier te kunnen werken.

Exemplarisch werken ontlokt cursisten vaak de bemerking dat in groep praten over je persoonlijke ervaringen en gevoelens moeilijker is dan gedacht.

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op een aantal belangrijke condities, en op toetsen die je kan inbouwen om deze condities te checken. Daarnaast kan je ook proberen op een aantal condities in te grijpen, door veel aandacht te besteden aan opwarming en groepsvorming.

Interessante achtergrondinformatie

- <http://www.cgso.be>: Rubriek feiten: factsheet Relationele en seksuele vorming.
- CGSO- shop: infopakket RSV.
- CGSO- shop: *Werkmap Goede Minnaars*: methodieken starters.
- Apackt, Carol, *Energizers and other great co-operative activities for all ages*, Quest Books, Granville, 191.
- Brandes, D., *Gamasters' Handbook. 140 games for teachers and group leaders*, Stanley, Thornes, Cheltenham, 1990.

2.1.1 Veiligheid en weerstanden

Doelstellingen

- Inzien wat een groep nodig heeft om over persoonlijke onderwerpen te spreken.
- Aan den lijve ervaren hoe je met grenzen omgaat.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Lijst van overwegingen

Werkwijze

- Vraag de deelnemers om een vraag over seks of relaties op papier te zetten die ze al lang hadden willen stellen aan iemand anders, maar waar ze nooit de moed voor hadden. Een intieme of moeilijke vraag dus. Je doet als begeleid/st/er ook zelf mee.
- Leg uit wat de bedoeling van de oefening is: ervaren waar je grens ligt bij het praten over intieme en persoonlijke onderwerpen.
- Verzamel de vragen, en deel ze terug uit zodat iedereen een vraag van iemand anders krijgt. Vraag de deelnemers na te denken over wat ze op deze vraag in alle eerlijkheid willen en kunnen antwoorden.
- Vraag een vrijwilliger om te starten met een vraag. Beluister het antwoord en stel desnoods een paar bijkomende en verdiepende vragen, of speel de vraag door naar anderen: hoe is dit voor jou?
- Laat iedereen aan bod komen.

Nabespreking

- Was dit moeilijk, waarom?
- Hoe bepaal je de grens, wat laat je meespelen?
- Verschuif je je grens in de loop van de oefening, hoe komt dit?
- Welke overwegingen spelen mee in het al of niet vrijuit praten? Deel **de bijlage deelnemers** uit en overloop of vul aan wat voor jou in deze situatie van toepassing is.
- Welke condities zijn nodig om een optimale situatie te creëren?
- Is het nodig dat je open bent over intieme zaken in een professionele context? Wanneer wel en wanneer niet?

Aandachtspunten

- Deze oefening is een goede startoefening. De groep maakt kennis met elkaar en ervaart tegelijk hoe onveilig zulke persoonlijke gespreksonderwerpen zijn in een groep. Men wordt zich bewust van de noodzaak om de veiligheid van de deelnemers te waarborgen.
- Onveiligheid wordt veroorzaakt door verschillende factoren: schrik om veroordeeld te worden, om anderen te ontgoochelen of af te schrikken, om

slechte punten te halen, ... Benadruk het recht op privacy van elke deelnemer.

- Tegelijk kan een open en uitnodigende houding van de begeleiding of van een aantal deelnemers veel invloed hebben en ervoor zorgen dat de toon van de gesprekken gaandeweg vertrouwder wordt.

Bijlage deelnemers Lijst van overwegingen

Ik verdenk er een aantal mensen van een ongezonde seksuele interesse te hebben.

Ik ben bang dat mensen me zullen veroordelen.

Ik ben niet geïnteresseerd in de privé-zaken van mijn medestudenten.

Ik hou er niet van om over seks te spreken.

Ik ben bang dat sommige studenten te persoonlijke dingen zullen vertellen.

Ik ben bang dat ik te veel informatie zal geven over mijn privé-leven.

Ik hou er niet van persoonlijke verhalen te vertellen omdat de privacy van andere betrokkenen ook geschonden wordt.

Ik begrijp niet hoe het praten over persoonlijke ervaringen mijn professionele vaardigheden kan verbeteren.

Ik heb schrik dat te open zijn negatieve gevolgen zal hebben voor mij.

Over eigen ervaringen spreken is te pijnlijk.

Ik denk niet dat ik iets interessants te zeggen heb.

Ik denk dat ik zal gedwongen worden over dingen te praten waar ik niet wil over praten.

Het is te moeilijk voor mij.

Ik vind dit onderwerp veel te complex.

Andere: ...

2.1.2 PIKASOL

Doelstellingen

- Een aantal belangrijke afspraken kunnen concretiseren.
- Voorbeelden kunnen geven van de wijze waarop gewerkt wordt.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Pikasol-afspraken
- **Bijlage deelnemers:** Situaties Pikasol

Werkwijze

- Overloop de resultaten van de vorige oefening en sluit daarop aan met de PIKASOL-regels in bijlage. Leg uit en licht toe aan de hand van voorbeelden.
- Koppel terug naar de condities uit vorige oefening en bekijk of de regels daaraan tegemoet komen.
- Bekijk de situaties van de **bijlage deelnemers** en oordeel of de regels gerespecteerd worden.

Nabespreking

- Welke consequenties hebben deze afspraken voor je rol als leerkracht?
- In welke mate en op welke vlakken is je opstelling t.a.v. de leerlingen anders dan bij het geven van je vak/lessen?
- Welke vaardigheden zijn hiervoor nodig?
- Hoe kan je deze regels het best duidelijk communiceren met de leerlingen?

Aandachtspunten

- Het kan goed zijn om de studenten een aantal suggesties te geven over hoe een leerkracht zijn of haar rol “anders” kan invullen.

Bijlage deelnemers PIKASOL-afspraken

P

Privacy: wat we vertellen in de groep is vertrouwelijk en blijft binnen de groep. Je vertelt wat je hoort niet zomaar door aan iedereen. Ook de begeleider houdt zich aan die afspraak.

I

Ik-vorm: je praat over jezelf, je gevoelens, wensen, ideeën. Je mag met iedereen verschillen van mening, geen enkel standpunt moet verzwegen worden.

K

Kies wat je vertelt en wat je liever niet vertelt. Zaken die niet onmiddellijk voor alle oren bedoeld zijn, of waarvan je denkt dat anderen dat niet zullen accepteren, mag je gerust voor jezelf houden. Je bepaalt dit zelf.

A

Actief: wees actief in het groepsgebeuren. We geven je veel ruimte om zelf te bepalen waarover het kan gaan, en op welke manier. Wacht dus niet passief af, stel zelf zaken voor.

S

Seksueel actief: niet iedereen is seksueel actief, je kan ook kiezen om dit niet te doen. Dit betekent niet dat je niet kan meepraten, want seks zit ook in je hoofd, je hart, je tenen. We hebben het dus over alle vormen van seks.

O

Oriëntatie: Mensen kunnen heteroseksueel, homoseksueel, lesbisch, biseksueel, transseksueel, ... zijn. Je seksuele oriëntatie kies je niet zelf, er is gewoon van alles wat.

L

Lachen is belangrijk: het kan je helpen de spanning te doen dalen. Uitlezen kan niet. Luisteren is belangrijk, zelfs belangrijker dan praten.

Bijlage deelnemers Situaties PIKASOL

Ga in de volgende voorbeelden na of de PIKASOL-regels gerespecteerd worden.

- Tijdens een gesprek over de menstruatie vraagt de begeleider of iemand van de meisjes reeds ervaring heeft met maandstonden. Niemand van de meisjes gaat daarop in. De begeleider zegt daarop: “Mia, jij hebt toch al je maandstonden, leg ons eens uit wat je zoal voelt.”
- Een deelnemer zegt: “Vrouwen zijn toch veel gevoeliger dan mannen, zij begrijpen anderen beter.”
- De begeleider vraagt aan de jongens in de groep: “Hoe zou je het aanpakken om het aan te maken met een meisje?”
- Je stelt als begeleider de vraag aan een deelnemer: “Welke betekenissen kan het woord ‘seks’ nog zoal hebben?” Een van de andere deelnemers roept: “Wat weet zij daar nu van, zij is nog maagd!”
- In een vragenronde komt iemand aan bod die duidelijk aarzelt om te antwoorden op een vraag. De groep vult de mogelijke antwoorden reeds in door ze luidop te roepen.
- In de leraarskamer vertelt een collega luidop dat Sven uit klas A waarschijnlijk een homo is. Een en ander kon worden afgeleid uit een groepsgesprek over dit thema in de klas.
- Tijdens een gesprek over abortus stellen een aantal leerlingen zich principieel op. Als iemand die zij kennen een abortus zou doen, zouden ze die persoon laten vallen als een steen. Daarop loopt één van de meisjes huilend de klas uit.
- Een leerkracht vertelt in de klas dat in haar relatie de seks met haar partner niet steeds goed is.

2.1.3. Aandacht voor groepscondities

Doelstellingen

- Signalen kunnen herkennen die erop wijzen dat deelnemers zich niet veilig voelen.
- Kunnen aangeven welke interventies inwerken op de groepscondities.

Materiaal

- Bestaande handboeken en handleidingen met oefeningen, kennismaking en ijsbrekers

Werkwijze

- Brainstorm met elkaar over signalen (verbale en non-verbale) die kunnen wijzen op gevoelens van onveiligheid in een klasgroep. Zet alles op flap. Wissel ervaringen uit.
- Vorm 4 groepjes rond volgende **opdrachten**:
 1. Wat kan je doen om het ijs te breken bij het begin van een vormingsactiviteit rond seks en relaties? Zoek een aantal goede werkvormen en activiteiten op in bestaande handleidingen en pas ze aan aan de doelgroep. Probeer ze uit in dit groepje en evalueer.
 2. Hoe kan je een kennismaking organiseren in een groep die elkaar reeds kent, maar vrij oppervlakkig? Zoek een aantal werkvormen uit bestaande handleidingen en pas ze aan aan de doelgroep. Probeer ze uit en evalueer.
 3. Welke informatie heb je nodig om een goed zicht te krijgen op de wensen en verlangens van de doelgroep? Ontwerp een vragenlijstje dat je aan de doelgroep kan voorleggen. Vul het zelf in en evalueer.
 4. Wat kan je aanpassen aan de inrichting van het lokaal om mensen meer op hun gemak te stellen en de interactie te bevorderen? Brainstorm en probeer de aanpassingen uit in een concreet klaslokaal. Evalueer.

Nabespreking

- Wat zijn de effecten van de verschillende interventies?
- Hoe ervaar je dit zelf, hoe denk je dat je doelgroep dit zal ervaren?
- Wat zijn de consequenties voor het organiseren en plannen van vormingsactiviteiten?

Aandachtspunten

- Deze oefening heeft een groot leereffect als je de oefeningen aan den lijve ervaart als deelnemer én begeleider. Het is belangrijk dat de lector bij de uitvoering de rol van deelnemer opneemt, en een student de oefeningen begeleidt.

2.2. Waarden en normen

Interessante achtergrondinformatie

- <http://www.cgso.be> – concepttekst Goede Minnaars
- <http://www.klasse.be> – rubriek leerkrachten – subrubriek ‘de eerste lijn’: verschillen.
- <http://www.seksualiteit.nl>
- <http://women.uia.ac.be/zorra>
- <http://www.rosadoc.be>
- CGSO- shop :‘Good Lovers’ – Engelstalige brochure over het concept ‘Goede Minnaars’ [gratis]

Literatuurtips

- Elchardus, M., *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren?*, 1999/4. Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs. Brussel, VUB-vakgroep sociologie [TOR- Rapport].
- Diroo (red), *Waarden en normen in opvoeding en onderwijs*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1998.
- Raes, K., *Seksuele bevrijding en ethiek, Over normvervaging, permissiviteit en engagement*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 1997, Gent, CGSO Trefpunt.
- Fonteijn, W., (2000), *Seksuele intimiteit*. In: Tijdschrift voor seksuologie, Vol. 14, p 3-9.
- *Verslagboek Conferentie Seksuele Vorming* (1999), Gent, CGSO Trefpunt.

2.2.1 Seks, intimiteit en seksuele intimiteit

Doelstellingen

- Begrippen kunnen onderscheiden.
- Kennen van de verschillende betekenissen die seks, intimiteit en seksuele intimiteit kunnen hebben.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Schema
- **Bijlage deelnemers:** Brainstorm leerlingen

Werkwijze

- Studenten werken in kleine groepjes. Men noteert alle vormen van seksualiteit die men kent, zowel negatief als positief.
- Vervolgens proberen studenten de verschillende vormen van seksualiteit onder te brengen in het schema: seksualiteit, intimiteit of seksuele intimiteit (**Bijlage deelnemers**). Licht het schema toe, en wijs erop dat er seks zonder intimiteit kan zijn, of intimiteit zonder seks.

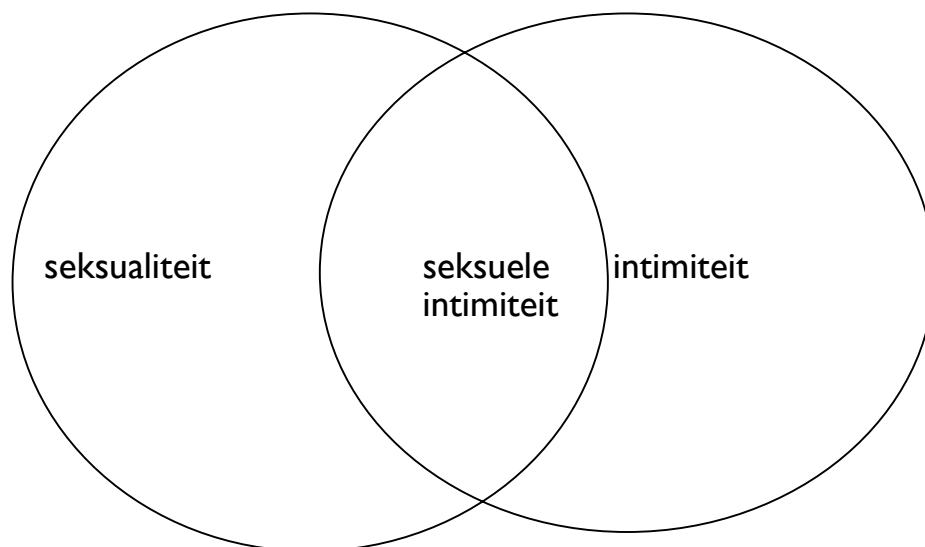
Nabespreking

- Vergelijk het werk van de diverse groepjes en bespreek en bevrage de schikking. Welke delen van het schema zijn het meest gevuld? Hoe komt dit? Hebben deze verschillende gebieden een gelijkwaardige betekenis? Zijn er bijkomende voorbeelden te geven?
- Op welke manier beïnvloedt gender, seksuele identiteit of cultuur je invulling van dit schema?
- Neem de voorbeelden van de brainstorm leerlingen (**werkblad**) over de vraag "wat is seks". Wat valt je op als je deze voorbeelden in het schema zet? Zijn andere velden ingevuld? Zijn er verschillen tussen jongens en meisjes?

Aandachtspunten

- Er bestaat een zekere onduidelijkheid over wat we moeten verstaan onder het begrip 'seksualiteit'. In het Westen bestaat de neiging om een brede visie te hanteren, en ook intimiteit en erotiek daarin een plaats te geven. Dit heeft het voordeel dat seksualiteit meer is dan geslachtelijkheid.
- Het is belangrijker stil te staan bij de diversiteit van uitingsvormen, gevoelens en betekenissen die er in realiteit bestaan, en waartussen de grenzen en overgangen vaak subtiel zijn.
- "Vrouwen zijn meer in intimiteit geïnteresseerd, mannen meer in seks". De samenstelling van de groep zou dus de invulling kunnen beïnvloeden. Stel deze stelling ter discussie.

Bijlage deelnemers Schema



Seksualiteit

geslachtelijkheid, geslachtsleven, drift, uiting op het gebied van het geslachtsleven.

seksuele responsiviteit en opwinding, gezamenlijk of alleen, zonder emotionele nabijheid.

Intimiteit

het intiem zijn, innigheid, vertrouwelijkheid; vertrouwelijke mededeling; vrijmoedige, vrijpostige handeling; vertrouwde sfeer.

Een interpersoonlijk cognitief proces van positief gewaardeerde emotionele nabijheid wat gepaard gaat met zelfbewustzijn en bewustzijn van de partner.

Seksuele intimiteit

Authentieke en vrijwillige beleving van seksuele en emotionele nabijheid met een exclusieve ander.

Bron: Fonteijn, W. (2000), *Seksuele Intimiteit*, In Tijdschrift Voor Seksuologie, 2000, nr. 24: pp 3-9.

Bijlage deelnemers Brainstorm leerlingen

WAT IS SEKS? (3^{de} jaar Beroeps)



2.2.2 Gewenste of ongewenste intimiteit

Doelstellingen

- In een professionele relatie grenzen aan intimiteit kunnen aanduiden.
- De term “informed consent” kunnen toepassen.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Situaties gewenst?
- **Bijlage begeleiding:** Informed consent

Werkwijze

- Verdeel de groep in kleine groepjes en bekijk situaties van intimiteit in een schoolcontext. Beoordeel of deze situaties aanvaardbaar zijn (voor de leerlingen uit je doelgroep)
Groep 1: Tussen leerlingen onderling
Groep 2: Tussen leerling en leerkracht
Groep 3: Tussen twee leerkrachten.

Nabespreking

- Welke argumenten gebruik je om de aanvaardbaarheid van situaties te beoordelen?
- In welke mate is er “informed consent” tussen beide partijen (**bijlage begeleiding**)?
- Welke soorten van intimiteit zijn volgens jou mogelijk tussen een leerling en een leerkracht?
- Zijn er vormen van seksualiteit en seksuele intimiteit mogelijk tussen leerkracht en leerling?

Aandachtspunten

- Bij professionele contacten is de term ongewenste intimiteiten van belang. In de relatie leerkracht-leerling (hulpverlener-cliënt, opvoeder-bewoner) is er sprake van een machtsverschil, en kan de zwakste partij niet steeds zonder nadelige gevolgen zijn echte wensen kenbaar maken. Ook gebeuren in het professionele contact soms inbreuken op de intimiteit (lezen van een dagboek, toezicht houden bij de douche,...).

Bijlage deelnemers Situaties gewenst?

1 = leerling/e / leerling/e

2 = leerling/e / leerkracht

3 = leerkracht / leerkracht

1	2	3	Kan dit of kan dit niet?
			<ul style="list-style-type: none"> - Kusje op de kaak - Kussen op de mond - Omarmen - Knuffelen - Hand in hand lopen - Persoonlijke zaken vertellen - Samen onder de douche gaan - Samen naar porno kijken - Samen masturberen - Seksueel contact hebben - Toekijken terwijl de ander zich ontkleedt - Zich aangetrokken voelen tot de ander - De ander lang in de ogen kijken - Op bezoek gaan bij elkaar thuis - Naaktfoto's tonen over jezelf - Naaktfoto's tonen over je partner - Persoonlijk brieven lezen van de ander - Over de persoonlijke problemen van de ander praten zonder toestemming - Seksuele ervaringen vertellen - Een condoom demonstreren - Verliefd worden - Fantasieën hebben over de ander - Op elkaars schoot zitten - Strelen over het hoofd - Schouderklopjes geven

Bijlage begeleiding Informed consent

"Informed consent" betekent letterlijk: wederzijdse instemming op basis van informatie.

Voorwaarden om te kunnen spreken over "informed consent" zijn:

- Beiden moeten weten wat seksualiteit is, en het verschil tussen kinderlijke seksualiteit en volwassen seksualiteit kennen.
- Beiden moeten weten wat de bedoeling van de ander is; wat gaat er gebeuren en wat zijn daarvan de gevolgen?
- Beide partijen moeten zich vrij voelen om al dan niet met bepaalde handelingen in te stemmen of ze te weigeren. Dit betekent dat er geen negatieve gevolgen verbonden zijn aan deze beslissing.

Situaties waarin er moeilijk sprake kan zijn van "informed consent":

- Een groot leeftijdsverschil of verschil in ontwikkelingsniveau.
- Mate van overwicht van de ene partij op de andere.
- Verschil tussen volwassen seksualiteit en kinderspel.
- Verschil in reacties op bepaalde seksuele handelingen.
- Verschil in macht en controle.
- Dreiging met geweld.
- Omkoping, chantage, intimidatie, geheimhouding.
- Negeren van de emotionele behoefte van de ander.
- Verschil in context van het gedrag.

De 'handelingsvrijheid' van personen wordt bepaald door de mate waarin "informed consent" mogelijk is. Hoe minder "informed consent", hoe minder handelingsvrijheid. In professionele situaties is deze handelingsvrijheid eerder klein, omdat er meestal sprake is van een machtsverschil.

2.2.3 Waarden in seksuele vorming

Doelstellingen

- Stilstaan bij eigen waarden in de seksuele vorming.
- De invloed van onze waarden op seksuele vorming kunnen erkennen.

Materiaal

- Waarden
- **Bijlage deelnemers:** Situatiekaarten

Werkwijze

- Brainstorm over de vraag welke waarden je belangrijk vindt in de seksuele vorming. “Wat wil je dat kinderen en jongeren leren op dat vlak?” Schrijf alles op flap.
- Orden de verschillende ‘waarden’ in één van de twee categorieën: seksueel zelfbeschikkingsrecht enerzijds of respect voor de ander anderzijds.
 - Welke categorie is het meest vertegenwoordigd?
 - Is één van deze twee aspecten belangrijker dan de andere? Waarom?
 - Zijn er waarden die buiten deze twee categorieën vallen? Onder welke noemer zou je deze kunnen brengen?
- Vorm paren en deel de situatiekaarten uit. Studenten beoordelen op welke manier de ‘waarden’ in het geding zijn. Vraag een mogelijke interventie gericht op het herstellen of aanleren van de waarden.

Nabespreking

- Wat denken we van de interventies?
- Zijn de beide aspecten (respect/zelfbeschikking) in evenwicht? Herstelt je interventie dit evenwicht?
- Zijn dit ook de boodschappen die jij zelf in je opvoeding hebt meegekregen? Welke verschillen zijn er?
- Zijn dit ook de prioriteiten die in je eigen leven van belang zijn?

Aandachtspunten

Volgende waarden kunnen geformuleerd worden:

- Liefde, respect voor de ander, warmte, eerlijkheid, openheid, zelfrealisatie, eigen noden invullen, kunnen kiezen, seks kan niet overal (privacy), seks is een behoefte, seks is leuk/kan leuk zijn, seks moet veilig, seks is ook geven en ontvangen, gelijkwaardigheid, ernst, trouw, exclusief, spannend, in functie van voortplanting, ...
- In de actuele seksuele moraal legt men nadruk op het feit dat mensen individueel kunnen bepalen hoe ze hun seksueel leven invullen, maar dat dit niet ten koste kan zijn van anderen (zie bijlage begeleiding).

Bijlage deelnemers Situatiekaarten

Een kind van drie jaar moet plassen, en steekt in de klas zijn broekje af. In zijn blote kont loopt het naar het toilet, aan de andere kant van de gang. Daarna komt het met blote billen terug in de klas.

Twee kleuters zitten giechelend samen in het toilet, en bekijken en betasten elkaars geslachtsdelen. Ze hebben duidelijk doller pret. De andere kinderen merken er niets van.

Een meisje van vier ligt op haar buikje op een grote bal, en rolt over en weer. Ze is duidelijk in andere sferen, ogen op oneindig, en blozende kaken.

Een moeder van één van de kinderen vertelt dat haar zoon van vijf thuis een voorval vertelde dat zich de voorbije dag had voorgedaan. Eén van de oudere jongens zou Carla, een meisje van vier jaar, in het bijzijn van andere kinderen hebben uitgekleet en betast. Carla zou daarbij gehuild hebben.

Een jongen van zeven gebruikt schuttingtaal tegenover anderen. Als je hem terechtwijst, steekt hij een “fuck-you”-vinger naar je uit.

Twee kleuters spelen mama en papa, en onder aanmoediging van de andere kinderen doen ze ook de bedscènes. Andere kinderen geven de aanwijzingen: “Nu moet je bovenop haar gaan zitten en paardje rijden” en “Nu moet je een tong draaien”...

Twee jongeren van 14 zitten op de speelplaats op mekaars schoot. De jongen heeft zijn handen onder de blouse van het meisje, en zij heeft haar hand op zijn kruis.

Een jongen en een meisje staan te tongzoenen voor de poort van de school.
Alle leerlingen die passeren geven aanmoedigende of negatieve commentaar.

In de klas spreekt een jongen over zijn lief als volgt: "Wijven, die moeten af en toe eens een goede rammeling krijgen, dan zwijgen ze wel".

Tijdens de pauze tussen twee lessen leest een leerling in een pornoblaadje.

Twee jongeren van 15 hebben thuis voor het eerst naakt bij elkaar in bed gelegen, en gezoend en gevrijd. Het was spannend en leuk.

Een vrouw van 35 en een jongen van 16 hebben samen seks gehad. Het was spannend en leuk.

Bijlage begeleiding Waarden in de seksuele vorming

In de seksuele vorming worden volgende waarden nagestreefd:

Seksueel zelfbeschikkingsrecht

- Iedereen heeft het recht zijn/haar eigen geluk na te streven, en wat dat geluk inhoudt is in grote mate een zaak van het individu zelf.
- Mensen zouden niet veroordeeld, misbruikt of uitgesloten mogen worden op basis van de gemaakte keuzes.
- Wat goed is voor de één, is het daarom nog niet voor een ander. Er is een grote diversiteit in de wijze waarop mensen vorm geven aan hun seksuele en intieme leven.

Respect voor anderen

- Andere personen hebben ook het recht op eigen keuzes. Individuele rechten worden dus begrensd wanneer het geluk of welzijn van anderen bedreigd wordt.
- Men kan nooit iemand dwingen tot seksualiteit of intimiteit. Mensen hebben het recht zelf te bepalen of ze zich willen engageren, en op welke manier. Gelijkwaardigheid wordt nagestreefd, machtsmisbruik wordt tegengegaan.
- Verantwoordelijkheid nemen wil ook zeggen: zorgen voor de ander en bereid zijn te zoeken naar compromissen.

2.2.4 50 ways to love your lover

Doelstellingen

- Beseffen dat je vanuit verschillende motieven seks kan hebben.
- Ontdekken welke plaats seks in je leven inneemt.
- Eigen waarden en normen kennen t.a.v. jongeren en seks.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Redenen om seks te hebben

Werkwijze

- Deel het werkblad uit met de lijst van redenen om seks te hebben. Vraag de studenten om individueel de lijst te overlopen en die redenen aan te kruisen die voor hen (als jong-volwassene) persoonlijk acceptabel zijn.
- Vervolgens wordt dezelfde lijst overlopen maar dan vanuit het perspectief van de adolescenten van 14-18 jaar. Welke motieven zijn voor hen acceptabel volgens jou?
- Bespreek plenair de resultaten van deze oefening door een aantal acceptabele motieven op het bord te zetten. Bespreek de verschillen tussen individuen en de argumenten die ze daarvoor aanhalen. Probeer een consensus te verkrijgen.

Nabespreking

- Welke redenen zijn acceptabel voor jongvolwassenen en waarom? Welke zijn de belangrijkste argumenten?
- Welke redenen zijn al of niet acceptabel voor jongeren? Zijn er verschillen en welke zijn hiervoor de argumenten?
- Duiden vrouwen andere prioriteiten aan dan mannen? Welke?
- Zijn er culturele verschillen in wat acceptabel is voor jongens en meisjes?

Bijlage deelnemers Redenen om seks te hebben

Acceptabel voor jezelf							Redenen om seks te hebben	Acceptabel voor jongeren						
1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7
							Contact Bevestiging Liefde Erbij willen horen Gezelligheid Geld Intimiteit Macht Lust Omdat het hoort Om de partner een plezier te doen Uit verveling Ruzie goedmaken Voortplanting Om het orgasme Om de ander een orgasme te bezorgen Ontspanning Om goed te kunnen slapen Om zich af te reageren 't Is weekend Troost voor mezelf Om mijn vrouwelijkheid/mannelijkheid te bewijzen Omdat ik aantrekkelijk gevonden wil worden Omdat ik bemind wil worden Om de ander te pesten Om genegenheid te tonen Om de ander pijn te doen							

2.2.5 Boodschappen en media

Doelstellingen

- Een kritische houding kunnen aannemen t.o.v. boodschappen in reclame of media.
- Zich bewust zijn van de invloed van media op het beeld dat jongeren hebben over seksualiteit.

Materiaal

- Een aantal voorbeelden van reclame (magazines, TV spotjes, MTV clips, ...) waarin seksualiteit wordt gebruikt
Zie hiervoor <http://women.uia.ac.be/zorra> en www.rosadoc.be (vrouwen in de media)

Werkwijze

Werk in kleine groepjes en vraag studenten een aantal voorbeelden te analyseren.

- Welke boodschappen worden impliciet of expliciet gegeven over seksualiteit?
- Zijn deze boodschappen te rijmen met de boodschappen die men in de seksuele vorming wil uitdragen?

Werk een aangepast voorstel uit waarin je de waarden en normen integreert die je door wenst te geven. Stel dit voorstel aan elkaar voor in plenum.

Nabespreking

- Voor welke doelgroepen komen welke boodschappen voor? Zijn er verschillen naargelang op mannen of vrouwen gefocust wordt?
- Hoe stereotiep zijn de boodschappen?
- Hoe ervaar je de alternatieve voorstellen?
- Hebben media invloed op jongeren? In welke zin? Wat zijn de voor- of nadelen?
- Hoe kan je media gebruiken in je lessen?

Aandachtspunten

- Reclame maakt gretig gebruik van trends om nieuwe waar aan te prijzen. Ze baseren zich daarbij vaak op onderzoek bij de beoogde doelgroep. Vandaar dat reclame soms een goede manier is om trends op het spoor te komen. Anderzijds thematiseert reclame soms bepaalde trends zodat deze herkenbaar worden en als voorschriften gaan fungeren. (De 'nieuwe man' moet voor de baby zorgen en wassen, de 'nieuwe vrouw' koopt een auto.)

Bijlage deelnemers Reclame

©1997 Citroën Nederland



**Xantia vindt de veiligheidskooi
opnieuw uit omdat onze gedachten**

wel eens afdwalen.

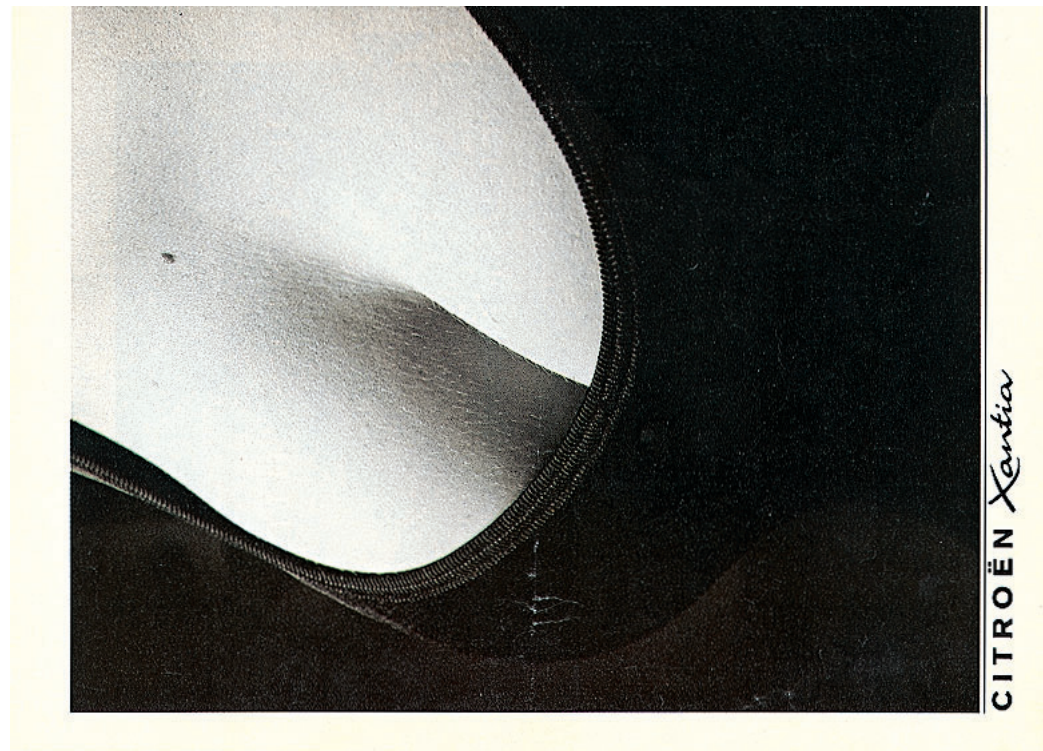
Ook al duurt het slechts één seconde.

Op dit zo'n ogenblik van complete stilstand ons niet van de rechte weg zonder brengen, heeft Citroën de Xantia afgerust met een veiligheidssysteem dat, enkel in het westid. Met zijn elektronisch brein dat zich in 0,100" van een seconde aan alle situaties aanpast, staat de hydraulische vering borg voor een verbluffende wettigheid en een remingssysteem onder hoge druk. En naast deze actieve veiligheidsvoorzieningen

moeg niet verkwanten zijn, dan laat Citroën het zijn passief veiligheidsstelsel niets aan het over: airbag, versterkte met bumpers voor en achter, dakoversteviging, versterkte met deurtillen en stalen versnuygijgahaken in de vier deuren. En daartrend nog een rem paneer van dubbel, die voortuigt en zelfs verroming phastiaal. Niet te verworden dat Xantia zo'n gevoel van quasi-moederlijke geborgenheid geeft.

CITROËN www.citroen.nl

ALS U EENS WIST WAT CITROËN ALLEMAAL VOOR U KAN DOEN.



Varken in bed.

Je spaarvarken kan op beide oren slapen:
er is al een Harley-Davidson voor 301.900 frank.
En dankzij z'n hoog waardebehoud rij je via ons
Easy Own Programma voor 'n prikje per maand.
Ook leasing behoort tot de mogelijkheden.
Laat je spaarvarken dus rustig slapen.
Bel 070 - 222 340 voor een informatiepakket.

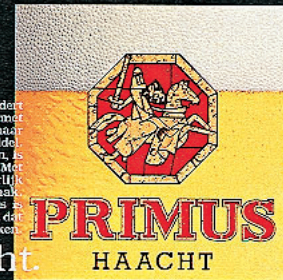


Als je wel iets wilt voor een pastie van de julfrauw hierboven, vuldata het een je naam, adres en geboortedatum met 4 postzegels van 17 BFR op te sturen naar de afdeling marketing van Beaufort Hachet, Provinciestraatweg 23, 6100 Bortmerbeek.

Bier drinken
heeft nog
nooit
van iemand
een man
gemaakt.

(Gelukkig
maar)

Wat dacht je, dat je van bier drinken verandert
in een echte vent? Zo eentje met
haar op zijn borst? Sorry, maar
bier is bier. Geen haargroeimiddel.
Wat Primus je wel kan bezorgen, is
een moment van puur plezier. Met
een echte dorstlessen, heerlijk
verfrissend en boerevol smaak.
Echte smaak. Want als er iets is
dat we weten bij Haacht, is het dat
julle niet om het even wat slijken.
Als **nep** je niets zegt,
dan wil je iets **echt**.



Een bier met liefde gebrouwen, drink je met verstand.

2.3. Oefeningen rond seksuele gezondheid en rechten

De internationale conferentie rond bevolking en ontwikkeling (ICPD, Cairo, 1994) en de vierde wereldconferentie rond vrouwen (FWCW, Beijing, 1995) erkenden specifieke rechten en noden van jonge mensen op seksuele en reproductieve gezondheid en services. Speciale aandacht ging naar jonge meisjes.

Het rechtendiscours op vlak van seksualiteit en reproductie vond zijn neerslag in 12 rechten die uit internationaal goedgekeurde mensenrechtendocumenten werden geselecteerd. Ook een jongerenmanifest werd ontwikkeld.

De visie is gebaseerd op:

- Elke seksuele act is vrij van dwang en risico op infectie.
- Elke zwangerschap is gewenst.
- Elke geboorte is gezond.

In verband met jongeren benadrukt men het volgende

- Recht op informatie en services die tegemoet komen aan de noden van jonge mensen.
- Nood aan bescherming van het recht van jonge mensen om toegang te hebben tot vorming en zorg op dit vlak.
- Landen moeten juridische en sociale barrières voor het verstrekken van services opheffen.

Interessante achtergrondinformatie

- <http://www.facecampaign.org>
- <http://www.ncb.org.uk/sexed.htm>: Sex Education Forum: Young People's Charter.
- IPPF *charter voor seksuele en reproductieve rechten*, Brussel IPPF, 1996.
- CGSO- shop: Folder 'Face to Face'-campagne in België [gratis].
- Porter, M., *Seksuele gezondheid*. In: Jaarboek Seksualiteit, Relaties Geboorteregeling 1992, CGSO Trefpunt, Gent.
- Jacobs, Mie, *De rechten van kinderen en jongeren. Duidelijke antwoorden op uw vragen*. Berchem, In Petto, Jeugd Dienst informatie en preventie, 1997, 103 p.
- Vandekerckhove, A., *Minderjarigen en seksualiteit. Meer dan bescherming alleen?* In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2000, CGSO Trefpunt, Gent.
- Conix, G., *Het zal wel overgaan. Seksuele rechten van mensen met een handicap*, In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2001, CGSO Trefpunt, Gent.

2.3.1 Terminologie

Doelstellingen

- Het concept seksuele gezondheid en rechten kunnen verklaren.
- De waarde van dit concept inzien.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Checklist seksuele en reproductieve rechten
- **Bijlage deelnemers:** IPPF Poster

Werkwijze

- Individueel: de deelnemers vullen de **checklist** in. Wat is de persoonlijke ervaring met het respecteren van seksuele en reproductieve rechten en gezondheid?
- Vorm kleine groepjes en wissel de antwoorden uit. Maak een lijst met slechte en goede ervaringen.

Nabespreking

Plenair: de verschillende groepjes brengen verslag uit en lichten de ervaringen toe. Een aantal gemeenschappelijke besluiten wordt geformuleerd.

Discussie:

- Met welke rechten hebben studenten slechte ervaringen? Waaraan ligt dit? Hoe kan dit verbeterd worden?
- Gelden deze rechten voor iedereen in Vlaanderen? Welke doelgroepen worden nu nog minder goed behandeld als het over deze rechten gaat? Hoe komt dit?
- Welke rechten gelden ook voor jongeren? Worden ze gerespecteerd?
- Bespreek de **IPPF-poster**: seksuele en reproductieve rechten voor jongeren: welke rol speelt de school hierin?

Aandachtspunten

- Geef deelnemers de keuzevrijheid om al of niet ervaringen te delen met de anderen. Vraag hen om de privacy van zichzelf en die van anderen te respecteren. Let er in de nabespreking op dat de privacy van deelnemers gewaarborgd wordt.

Bijlage deelnemers Checklist seksuele en reproductieve rechten

	Goede of slechte ervaring?	Goed	Slecht
1.	Dat mijn leven niet in gevaar wordt gebracht vanwege een zwangerschap.		
2.	Dat mijn leven niet in gevaar wordt gebracht vanwege mijn sekse.		
3.	Dat mijn leven niet in gevaar wordt gebracht vanwege een gebrek aan toegang tot gezondheidsdiensten en informatie, begeleiding en voorzieningen.		
4.	Dat geen medische ingrepen m.b.t. mijn seksuele en reproductieve gezondheid worden ondernomen zonder mijn volledige, vrijwillige en geïnformeerde toestemming.		
5.	Dat ik vrij ben van alle vormen van genitale verminking.		
6.	Dat ik vrij ben van ongewenste seksuele intimiteiten.		
7.	Dat ik vrij ben van opgedrongen angst, schaamte, schuld, mythes en andere psychologische factoren die mijn seksualiteit belemmeren en mijn seksuele relaties schaden.		
8.	Dat ik vrij ben van gedwongen zwangerschap, sterilisatie en abortus.		
9.	Dat ik niet gediscrimineerd word in mijn seksuele en reproductieve leven en in de toegang tot gezondheidsdiensten.		
10.	Dat ik toegang heb tot voorlichting en informatie om mijn gezondheid en welzijn te waarborgen.		
11.	Dat ik niet word gediscrimineerd omwille van zwangerschap of ouderschap.		
12.	Dat ik kan rekenen op gezondheidsdiensten die privacy en vertrouwelijkheid garanderen.		
13.	Dat ik autonome keuzes kan maken inclusief keuzes m.b.t. veilige abortus.		
14.	Dat ik mijn seksuele oriëntatie kan uiten teneinde een bevredigend en veilig seksueel leven te hebben, zonder vrees voor vervolging, vrijheidsberoving of sociale inmenging.		

15.	Dat ik vrij ben in mijn denken en spreken over mijn seksuele en reproductieve leven.		
16.	Dat ik kan kiezen om al dan niet te trouwen en om een gezin te plannen en te stichten.		
17.	Dat ik kan beslissen of en wanneer ik kinderen wil.		
18.	Dat ik vrije keuze en toegang heb in en tot alle methodes van veilige, effectieve en acceptabele methodes van vruchtbaarheidsregulering.		
19.	Dat mijn persoonlijke waardigheid wordt gerespecteerd.		
20.	Dat ik invloed heb op het beleid dat mijn seksuele en reproductieve leven beïnvloedt.		

Bron: IPPF Charter voor seksuele en reproductieve rechten.

Bijlage deelnemers IPPF-poster: Seksuele en reproductieve rechten van jongeren

Alle jongeren hebben los van sekse, religie, kleur, seksuele oriëntatie of mentale en fysieke mogelijkheden, de volgende rechten als seksuele wezens:

1. Het recht jezelf te zijn

vrij om eigen keuzes te maken, zichzelf te uiten, van seks te genieten, veilig te zijn, te kiezen om al of niet te trouwen en een gezin te stichten.

2. Het recht alles te weten

over seks, anticonceptie, soa en hiv/aids en seksuele rechten.

3. Het recht jezelf te beschermen en beschermd te worden

tegen ongeplande zwangerschap, soa en aids, en seksueel misbruik.

4. Het recht op gezondheidszorg

die vertrouwelijk is, betaalbaar, van goede kwaliteit en respectvol wordt gegeven.

5. Het recht betrokken te worden

bij de planning van programma's met en voor de jeugd; de kans krijgen om meetings bij te wonen op alle niveaus, de kans krijgen om inspraak te hebben in het beleid.

2.3.2 Seksuele rechten in praktijk

Doelstellingen

- In staat zijn aan te geven hoe de seksuele rechten en gezondheid worden gehanteerd.
- Kunnen suggereren hoe deze rechten beter aan bod kunnen komen.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Situaties
- **Bijlage begeleiding:** Vragen van jongeren

Werkwijze

- Verdeel de groep in kleine groepjes en geef elk groepje een situatie. Beoordeel of de seksuele rechten en gezondheid in die situaties zijn gerespecteerd of niet. Formuleer een aantal mogelijke interventies om de situatie te verbeteren.

Nabespreking

- Hoe zit het met de seksuele rechten voor jongeren in de schoolcontext? Waar is nog werk aan de winkel? Wat is de taak van de school op dit vlak?
- Hoe kan de situatie in het algemeen beoordeeld worden? Waar is nog werk aan de winkel, waar kunnen jongeren terecht? Bekijk en bespreek de **bijlage begeleiding** 'Vragen van jongeren'. Welke verwachtingen moeten volgens jou worden ingevuld, door wie, en hoe?

Bijlage deelnemers Situaties

Worden de seksuele rechten en gezondheid van jongeren gerespecteerd in deze situaties?

Er is een gemeenschappelijke doucheruimte voorzien voor de jongens en voor de meisjes apart, waarin men zich verplicht moet douchen na het sporten. Sommige meisjes zien dit niet zitten, en nemen geen douche. Daarvoor worden echter punten afgetrokken.

In de kleedruimte van de sportzaal kan iedereen in- en uitlopen. De sportleerkracht houdt toezicht tijdens het aan- en uitkleden.

Een meisje van 15 dat ongewenst zwanger was, en voor een abortus koos, wordt van de school weggestuurd. Het argument van de directie voor deze uitsluiting is dat ze het aan verschillende leerlingen heeft verteld. Had ze dit geheim kunnen houden, was er geen vuiltje aan de lucht geweest.

Een klas van 14-jarigen spreekt na een incident met één van de medeleerlingen, een leerkracht aan. Blijkt dat de klas reeds twee schooljaren door één van de medeleerlingen seksueel geterroriseerd wordt. De jongen raakt hen aan op intieme plekken, toont zijn geslachtsdelen in de les, ... De leerlingen wisten niet waar ze met deze klacht terecht konden.

Een jongen wordt regelmatig door andere leerlingen voor homo uitgescholden. In de les loopt hij de klas uit na een opmerking. De leerkracht probeert dit te bespreken met de klas, maar krijgt geen positieve respons. Wanneer de leerkracht dit probleem signaleert op de klassenraad, krijgt hij van collega's de opmerking dat het toch niet verwonderlijk is dat die jongen gepest wordt: "zijn maniertjes alleen al!"

Jongens hebben de gewoonte aangenomen meisjes met hoer of trut aan te spreken. Leerkrachten reageren hier niet op. Als één van de meisjes boos wordt en één van de jongens een duw geeft, zodat hij tegen een lavabo valt, waardoor die tegen de grond aan stukken slaat, krijgt zij een uitbrander en strafstudie van de aanwezige leerkracht.

De leerlingenraad stelt voor om een condoomautomaat op school te plaatsen. De directie weigert dit.

Op school wordt niet systematisch seksuele vorming gegeven. Alles hangt af van de beslissing en het initiatief van de leerkracht.

Een meisje, dat de dochter is van een prostituee, wordt door een mannelijke leerkracht uitgedaagd. “Zal ik u een 10 geven Cindy, dan passeer ik deze week eens bij je moeder om mijn beloning ...”

In de leraarskamer vertelt één van de leerkrachten dat hij een leerling/e in de videotheek een pornovideo heeft zien huren. Er wordt afkeurend gereageerd en gedreigd met een sanctie.

Bijlage begeleiding **Vragen van jongeren voor gezondheidswerkers: hoe ons als jongeren benaderen?**

Misbruik ons vertrouwen niet.

Voorzie de informatie en de hulp die we nodig hebben.

Aanvaard ons zoals we zijn, moraliseer of ontmoedig ons niet.

Geef uitleg in een taal en op een wijze die we begrijpen.

Vraag en respecteer onze mening.

Sta ons toe voor onszelf te beslissen.

Zorg dat we ons welkom en comfortabel voelen.

Oordeel niet over ons.

Voorzie diensten op het gepaste moment en binnen de voor ons beschikbare tijd.

2.4. Oefeningen rond seksuele ontwikkeling

Ieder mens maakt een seksuele ontwikkeling door van baby tot oudere. Aan deze ontwikkelingstaak zijn vaak leeftijdgebonden ervaringen en interesses verbonden. Als leerkracht is het belangrijk deze te kennen en te kunnen anticiperen op vragen en noden van de doelgroep.

Omdat deze ontwikkeling voor ieder van ons geldt, kunnen we veel informatie halen uit eigen ervaringen of uit ervaringen van andere volwassenen. Het is dan belangrijk dat we bereid zijn ons te herinneren wat ons op dat vlak in positieve, maar ook in negatieve zin is overkomen.

Maar jonge mensen hebben ook nog steeds een eigen tijdgebonden verhaal, en hebben vaak nood daar op hun niveau over te kunnen praten, ook onderling.

Interessante achtergrondinformatie

- <http://www.ncb.org.uk/sexed.htm>: Sex Education Forum.
- <http://www.cgso.be>: Concepttekst Goede Minnaars.
- Frans, Erika (1994), *Seksuele vorming. Raamwerk voor opvoeders, leerkrachten en voorlichters*. Gent: CGSO Trefpunt.
- Klai, T., Ponjaert-Kristoffersen, I. (1999), *Kinderen en seksualiteit*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2000, Gent: CGSO Trefpunt.
- Rademakers, J. (2000), *Het kind als subject, de seksuele ontwikkeling van kinderen (0-12 jaar)*. In: Tijdschrift voor seksuologie, Vol 21, p 17-23.
- Van der Doef, S. (1994), *Kleine mensen grote gevoelens. Kinderen en hun seksualiteit*. Amsterdam: De Brink.
- Vandenbroeck, M. (1991), *En zal ik nog kunnen ademen? Vragen over seksualiteit en relaties bij de kinder- en jongerentelefoons*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties en Geboorteregeling, 1992. Gent: CGSO Trefpunt.
- Wijnen, D. (1999), *Tekorten in de seksuele vorming van kinderen*. In: Verslagboek Conferentie Seksuele Vorming. Gent: CGSO Trefpunt.

2.4.1 Seksuele ontwikkelingslijn

Doelstellingen

- Seksueel gedrag van kinderen en jongeren kunnen situeren op een ontwikkelingslijn.
- De betekenis van dit gedrag kunnen begrijpen.
- Het belang van bepaalde ontwikkelingsmomenten kunnen begrijpen.

Materiaal

- **Bijlage begeleiding:** Ontwikkelingslijn

Werkwijze

- Zet verschillende seksuele gedragingen op kaartjes.
- Teken een ontwikkelingslijn met de diverse fases op het bord, en vraag elke gedraging ergens in de ontwikkeling te situeren.

Nabespreking

- Zijn er verschillende antwoorden mogelijk? Is dit gedrag strikt leeftijdsgebonden of niet?
- Welk gedrag is niet meer normaal als het zich buiten de leeftijdsperiode voordoet? Waarom?
- Wat is de betekenis van “ontwikkingsgedrag”? Vergelijk met leren eten met een lepel of leren lopen.
- Welk seksueel gedrag kan duiden op problemen in de ontwikkeling?
- Welke ervaringen zijn echt essentieel? Welke niet?
- Duid op de overzichtslijst aan welke gedragingen in schoolverband geobserveerd kunnen worden.

Bijlage begeleiding **Ontwikkelingslijn**

Ontwikkelingsgebonden gedrag	Op school
<p style="text-align: center;">De babytijd (0 tot 2)</p> <p>Vertrouwde geuren en geluiden, huidcontact, oraal genieten, huilen indien basisbehoeften niet worden bevredigd, duimzuigen en ander auto-erotisch gedrag, erecties.</p>	
<p style="text-align: center;">Peutertijd (2 tot 4)</p> <p>Duimzuigen en ander auto-erotisch gedrag, op schoot zitten, nieuwsgierig naar eigen lichaam en geslachtsorganen, nieuwsgierig naar lichaam van anderen, besef van genderidentiteit, masturbatie, orgasme, vragen stellen, doktertje spelen, zindelijk worden.</p>	
<p style="text-align: center;">Kleutertijd (4 tot 6)</p> <p>Jongens spelen met jongens, meisjes spelen met meisjes, nieuwsgierig naar seks van volwassenen, stereotiepe ideeën over genderrol, op schoot zitten bij ouders en verzorgers, masturbatie, verliefdheid, schaamte, stiekem vadertje en moedertje spelen, vieze woorden.</p>	
<p style="text-align: center;">Kindertijd (6 tot 11)</p> <p>Meisjes en jongens spelen gescheiden, verliefdheid, fantaseren over seks, stiekem doktertje spelen, vragen stellen, vieze woorden, schaamte, stereotiepe genderrollen, nieuwsgierig naar seks van volwassenen, vriendschappen ...</p>	
<p style="text-align: center;">Puberteit (11 tot 15)</p> <p>Secundaire geslachtskenmerken, ontwikkeling van hypothetisch redeneren, aantrekkelijk gevonden willen worden, interesse in andere sekse, zelfbevrediging, seksuele fantasieën, bij de groep horen, contacten leggen, tongzoenen, strelen onder de kleren, seksuele oriëntatie.</p>	

<p style="text-align: center;">Adolescentie (15 tot 18)</p> <p>Naakt vrijen, geslachtsgemeenschap, deel uitmaken van een sociaal circuit, toenemende ervaring in seksuele interactie met verschillende opeenvolgende partners (korte trouw), het perspectief van de ander, experimenteren met verschillende vormen van seks, seksuele oriëntatie.</p>	
<p style="text-align: center;">Meerderjarigheid (18 tot 21)</p> <p>Geleidelijk minder relatiebreuken en kiezen voor een ‘vaste’ relatie, alternatieve samenlevingsvormen of huwelijk, grotere sturingsvaardigheid van het vrijen en grotere tolerantie, seksuele oriëntatie.</p>	
<p style="text-align: center;">Volwassenheid (22 tot 55)</p> <p>Seksuele relatie, zwangerschap, geboorte, ouderschap, samenwonen, scheiding, nieuw samengestelde gezinnen, ontrouw, losse sekscontacten naast de vaste partner, dalen van de frequentie, homoseksuele contacten, geen seks, seksuele problemen, ontwikkelen van de seksuele intimiteit.</p>	
<p style="text-align: center;">De oudere leeftijd (55 tot 90)</p> <p>Overgang en bijhorende hormonale veranderingen, afname van de seksuele activiteit, geen afname van het seksuele genoegen, zelfbevrediging, variatie in het seksuele spel.</p>	

2.4.2 Eigen ervaringen

Doelstellingen

- Eigen ervaringen als kind kunnen verwoorden.
- Zien hoe eigen ervaringen een rol spelen in je houding t.a.v. dit thema.
- Gevoelens kunnen benoemen die hierbij spelen.

Materiaal

- **Bijlage begeleiding:** Ontwikkelingslijn

Werkwijze

- Vorm paren. Vraag de studenten aan de hand van de lijst van ontwikkelingsgedrag in de eigen herinnering op zoek te gaan naar ervaringen op dat vlak. Beperk je tot lagere school als periode. Welke dingen herken je, en welke gevoelens speelden hierbij een rol? Probeer een beeld of woord te vinden dat goed weergeeft wat die ervaring was. Zet dit op flap.
- Wijs op de PIKASOL-regels.
- Laat één woordvoerder per groep de beelden of woorden toelichten.

Nabespreking

- Hoe belangrijk zijn deze ervaringen, denk je?
- Weet je daar nog veel van?
- Praatte je daar als kind over met anderen? Met wie?
- Hoe reageerden ouders en opvoeders op dat vlak? Wat denk je daarvan?

Aandachtspunten

- Veel van deze ervaringen zijn we vergeten. Om een goed begrip te hebben van de betekenis van seksualiteit is het goed om stil te staan bij eigen ervaringen. Ook al kan daarvan niet zoveel worden prijsgegeven, deze oefening zet aan tot nadenken.
- Belangrijk is te benadrukken dat niemand dingen prijsgeeft die hij of zij niet wenst.

2.4.3 Thema's seksuele vorming

Doelstellingen

- Een overzicht hebben van de thema's die in seksuele vorming aan bod kunnen komen.
- Inhouden kunnen aanpassen aan de ontwikkelingsgebonden noden en vragen.
- Specifieke accenten voor specifieke doelgroepen kunnen leggen.

Materiaal

- Raamwerk RSV (zie achtergrondinformatie: Seksuele Vorming.Raamwerk voor opvoeders, leerkrachten en voorlichters, 1994)
- **Bijlage begeleiding:** Eindtermen
- **Bijlage begeleiding:** Ontwikkelingslijn

Werkwijze

- Definieer de doelgroep waarvoor je werkt. Bekijk voor deze doelgroep welke thema's aansluiten bij hun ontwikkeling, rekening houdend met de ontwikkelingslijn.
- Vul aan met wat je nog verder relevant vindt.
- Vorm 2 groepen:
 - **Opdracht groep 1:** zoek in het Raamwerk seksuele vorming op welke inhouden en thema's voor de doelgroep worden aangegeven.
 - **Opdracht groep 2:** zoek op in de eindtermen welke doelstellingen moeten worden bereikt.
- Vergelijk plenair de eigen brainstorm met het Raamwerk en de eindtermen.

Nabespreking

- Maak een lijst van de thema's die zeker moeten aan bod komen bij de doelgroep.
- Zijn er thema's die je mist?
- Sluiten de thema's aan bij bestaande lessen, projecten?
- Op welke manier kan je deze thema's integreren?

Aandachtspunten

- Informatie over de eindtermen rond seksualiteit en relaties zijn te vinden op http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/bijlagen0201/eindterm_SO_2+3.pdf of op de website van het onderwijs.

Bijlage begeleiding Eindtermen

Relationele en seksuele vorming en eindtermen

I. Kleuteronderwijs: ontwikkelingsdoelen

Lichamelijke opvoeding

De kleuters:

- kunnen speels bezig zijn met de eigen beweging en lichamelijkheid.
- tonen vertrouwdheid met de eigenheid van het lichaam.
- kunnen de eigen grenzen voelen.

Wereldoriëntatie

Natuur

In verband met voortplanting van mensen en dieren kunnen kleuters getuigenis geven van het inzicht dat:

- een levend wezen steeds voortkomt uit een ander levend wezen van dezelfde soort;
- dat de geboorte voorafgegaan wordt door een periode van gedragen worden door de moeder of door de ontwikkeling van het jong in een ei;
- dat de geboorte het verlaten van het moederlichaam of van het ei betekent.

Mens

De kleuters kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen en erover praten.

Maatschappij

De kleuters kunnen

- verschillende gezinsvormen herkennen.
- vormen van afwijzend of waardierend reageren op het anderszijn van mensen herkennen.

Politieke en juridische verschijnselen

De kleuters kunnen

- met concrete voorbeelden illustreren dat mensen die samenleven, zich organiseren via regels waaraan iedereen zich moet houden.
 - **een onderscheid maken tussen geweldloze en gewelddadige oplossingen voor conflicten.**

2. Lager onderwijs: eindtermen

Wereldoriëntatie

Natuur

De leerlingen kunnen

- de functie van belangrijke organen die betrokken zijn bij de levensprocessen van de mens en de functie van de zintuigen, het skelet en de spieren op een eenvoudige wijze verwoorden.
- lichamelijke veranderingen bij zichzelf en leeftijdsgenoten waarnemen en herkennen als normale aspecten in de ontwikkeling.

Mens

De leerlingen kunnen

- in een niet-conflictgeladen situatie, eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen spontaan uitdrukken.
- beschrijven wat ze voelen en wat ze doen in een concrete situatie en kunnen illustreren dat zowel hun gedrag als hun gevoelens situatiegebonden zijn.
- in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen, erover praten en aangeven dat deze op elkaar inspelen.

Maatschappij

De leerlingen kunnen

- beseffen dat hun gedrag beïnvloed wordt door de reclame en de media.
- in hun omgang met leeftijdsgenoten op discrete wijze er rekening mee houden dat niet alle kinderen in hetzelfde type gezin wonen als zijzelf.
- illustreren dat verschillende sociale en culturele groepen verschillende waarden en normen bezitten.
- het belang illustreren van de fundamentele Rechten van de Mens en de Rechten van het Kind. Ze zien daarbij in dat rechten en plichten complementair zijn.

Sociale vaardigheden

De leerlingen kunnen

- in omgang met anderen respect en waardering opbrengen.
- zich weerbaar opstellen tegenover leeftijdsgenoten en volwassenen door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn.

3. Secundair onderwijs

3.1. 1ste graad

Vakgebonden eindtermen/ontwikkelingsdoelen

Natuurwetenschappen

De leerlingen kunnen

- beschrijven hoe de voortplanting bij mensen verloopt, verduidelijken dat via de bevruchting erfelijk materiaal van ouders op nakomelingen wordt doorgegeven, de geslachtsorganen benoemen en de menstruatiecyclus, zaadlozing, bevruchting, zwangerschap en geboorte beschrijven.
- manieren aangeven om de voortplanting te regelen en om seksueel overdraagbare aandoeningen te voorkomen.
- lichamelijke en sociaal-emotionele veranderingen in de puberteit bij jongens en meisjes onderkennen.

Lichamelijke opvoeding

De leerlingen

- nemen deel aan een eenvoudige vorm van verdedigingssport met het oog op lichamelijk contact durven nemen binnen de grenzen van de gestelde opdracht.
- betrekken alle leerlingen in spel en andere groepsactiviteiten zonder onderscheid van geslacht, etnische origine of motorische aanleg.

Vakoverschrijdende eindtermen

Sociale vaardigheden

De leerlingen kunnen

- zich als persoon present stellen: uitkomen voor een eigen mening en deze beargumenteren, respect opeisen voor de eigen lichamelijke en seksuele ontwikkeling.
- respect en waardering voor anderen opbrengen: de eigenheid van medeleerlingen accepteren en waarderen.
- elementen van het communicatieve handelen beheersen.
- actief luisteren en weergeven wat een andere inbrengt.
- toegankelijk zijn en feedback geven over eigen gevoel.
- verduidelijken waarom men voor een bepaald gedrag gekozen heeft.
- assertief zijn en opkomen voor de rol die men op zich neemt in een groepsopdracht.
- effectbesef hebben en over het eigen gedrag reflecteren.
- anderen de kans geven om te reageren.

Burgerzin

Op een verdraagzame manier kunnen omgaan met verschillen in sekse, huidskleur en etniciteit.

Gezondheidseducatie

Leren omgaan met sociaal-emotionele en lichamelijke veranderingen in de puberteit.

3.2. 2de graad

Vakgebonden eindtermen

Biologie (ASO) – Morfologie-fysiologie

de leerlingen kunnen

- met een voorbeeld illustreren dat het zenuwstelsel en hormonaal stelsel samen instaan voor de coördinatie van reactie op prikkels (E.T. 9).
- hormonale klieren situeren en de functie van hun hormonen beschrijven (E.T. 15).
- voorbeelden van zintuiglijke, neurale en hormonale stoornissen toelichten en illustreren hoe ze eventueel kunnen worden vermeden (E.T. 16).

Vakoverschrijdende eindtermen

Gezondheidseducatie

Subthema: relaties en seksualiteit

Verantwoording

Seksualiteit kan alleen omschreven worden in de context van relaties.

Seksualiteit uit zich meestal in intieme relaties. Dezelfde brede sociale vaardigheden die men nodig heeft voor het kunnen aangaan, onderhouden en het afbouwen van eender welke vorm van relatie, liggen aan de basis voor het beleven van een intieme relatie.

Het subthema “zorg dragen voor relaties” uit het vakoverschrijdend thema sociale vaardigheden moet daarom beschouwd worden als het beginpunt van het subthema “relaties en seksualiteit” uit het vakoverschrijdende thema gezondheidseducatie. Voor het leren omgaan met intieme relaties, die voor jongeren zo belangrijk zijn, wordt er verder gebouwd op de verworven sociale vaardigheden.

Jongeren zijn op zoek naar hun identiteit op seksueel vlak. Ook hier experimenteren zij. Doorheen dit experimenteergedrag maken zij in relaties keuzes en binden zich. Omwille van hun eigen onzekerheid en de druk van de

omgeving of de partner, zien zij niet altijd duidelijk waar hun eigen grenzen en de grenzen van anderen liggen. Zij nemen risico's, onder andere op ongewenste zwangerschap en seksueel overdraagbare aandoeningen.

Het ligt voor de hand dat de concretisering van relaties en seksualiteit afhankelijk zijn van de gehanteerde opvoedingsprojecten.

Inhoud

De leerlingen kunnen

- omgaan met vriendschap, verliefdheid, seksuele identiteit, seksuele gevoelens.
- een opinie vormen over relaties en seksualiteit en reflecteren over eigen gedrag.
- de regelgeving over seksuele meerderjarigheid en ongewenst intiem gedrag bespreken.
- vormen van machtsmisbruik binnen relaties bespreken en oefenen in fysieke en mentale weerbaarheid.
- hun wensen en gevoelens binnen een intieme relatie uiten op een constructieve en onbevangen manier, grenzen stellen en aanvaarden.
- kritisch tegenover seks en erotiek in de media staan.

Vaardigheden

De school oefent de leerlingen in het vormen van een eigen opinie over relaties en seksualiteit en in het reflecteren op eigen gedrag. De school leert hen ook om op een constructieve en onbevangen manier gevoelens te uiten, grenzen te stellen en te aanvaarden, om te gaan met macht en onmacht in relaties en met groepsdruk. Verder leert ze de leerlingen in relaties respect te tonen en te eisen, alsook hoe men zich fysiek en mentaal weerbaar op kan stellen.

Attitudes

De school stimuleert bij de leerlingen een respectvolle en zorgzame houding in relaties met daarbij aandacht voor de eigen gevoelens en voor de gevoelens van anderen. Ze leert de leerlingen kritisch te staan tegenover rolpatronen en tegenover seks en erotiek in de media.

3.3. 3de graad

Vakgebonden eindtermen

Biologie (ASO) – Voortplanting

De leerlingen kunnen

- primaire en secundaire geslachtskenmerken bij man en vrouw beschrijven en hun biologische betekenis toelichten.

- de rol van geslachtshormonen bij de menstruatiecyclus en bij de gametogenese toelichten.
- methoden van regeling van de vruchtbaarheid beschrijven en hun betrouwbaarheid bespreken.
- het verloop van de bevruchting, de ontwikkeling van de vrucht en de geboorte beschrijven en de invloed van externe factoren op de ontwikkeling bespreken.

Gezondheidseducatie en levenskwaliteit

Verantwoording

Van in de kleuterschool wordt aan gezondheidseducatie gewerkt. Op deze manier wordt een brede basis gevormd van vaardigheden en houdingen nodig voor het uitbouwen van een fysiek, mentaal en sociaal kwaliteitsvol leven. Voor de leerlingen in de derde graad worden nog enkele aanvullende inhouds meegegeven. Er wordt echter vooral gestreefd naar het operationeel maken van aangeleerde vaardigheden. Jongeren van deze leeftijdsgroep bevinden zich immers in een scharnierperiode van hun leven. Ze moeten zeer ingrijpende keuzes maken en klaar zijn voor de stap naar het beroepsleven of het hoger onderwijs. Vaak gaat dit ook gepaard met het leren leven in een andere samenlevingsvorm.

Verder stimuleert de school als leefgemeenschap tot participatie aan het beleid in de bredere maatschappij. Voor de gezondheidseducatie betekent dit participatie aan het gezondheids- en veiligheidsbeleid.

Dit subthema wil leerlingen vorm leren geven aan de kwaliteit van hun leven. Dit betekent leren leven, rekening houdend met de omgevingsfactoren en een gezond evenwicht vinden tussen de realiteit en de toekomstdromen. Streven naar een kwaliteitsvol leven gebeurt niet enkel op individueel niveau maar ook met aandacht voor anderen. Het is een engagement voor collectieve kwaliteit door te participeren aan het maatschappelijk gebeuren. Om niet ongewapend in het maatschappelijk leven te stappen moeten ze waarden beleven zoals verbondenheid en betrokkenheid.

Vakoverschrijdende eindtermen

Subthema: leefstijl en levenskwaliteit

Inhoud

De leerlingen

- bespreken opvattingen over medische, psychische en sociale aspecten van gezinsplanning, zwangerschap en zwangerschapsonderbreking.

- besteden aandacht aan maatschappelijke fenomenen zoals echtscheiding, éénoudergezinnen, zelfmoord, prostitutie, misbruik van genot- en geneesmiddelen, delinquent gedrag en verspreiding van aids.
- gaan gepast om met vreugde, verlies en rouw en leren uit hun ervaringen.
- verwerven inzicht in de structuren en het beleid die de gezondheids- en welzijnszorg ondersteunen.
- participeren aan het gezondheids- en veiligheidsbeleid op school en in hun omgeving.

Vaardigheden

De school leert leerlingen waar ze terecht kunnen met hun problemen en hoe ze deze adequaat kunnen bespreken met hulpverleners. De school leert leerlingen omgaan met partnerdruk.

De school oefent leerlingen in het ontwikkelen van keuzebekwaamheid voor een gezond, kwaliteitsvol leven.

Attitude

De school leert leerlingen kritisch omgaan met visies over gezinsplanning, zwangerschap en abortus.

Subthema: zorgethiek

Verantwoording

Bij het verlaten van de secundaire school horen leerlingen te beseffen dat vrijheid verantwoordelijkheid inhoudt. Van jongvolwassenen verwacht de maatschappij een actieve invulling van zorg. Het betekent niet alleen de zorg voor zichzelf maar ook voor anderen. Dit omvat aandacht voor thematieken als jeugdbeleid, ouderdom, armoede en handicap.

Vanuit deze sociale verantwoordelijkheid heeft de zorg betrekking op de lichamelijke en geestelijke gezondheid. De verantwoordelijkheidsethiek kan toegepast worden op de meest diverse en complexe ethische problemen. Dit kan een basis zijn voor het ontwikkelen van een gezond, genuanceerd en evenwichtig persoonlijk en collectief geweten.

Zorgethiek wil de leerlingen helpen respect en verantwoordelijkheidszin te ontwikkelen voor zichzelf en anderen. Deze ethiek stelt concrete doelstellingen voor, die moreel verantwoord zijn en steunen op een aantal fundamentele en universeel aanvaarde normen. Daarbij wordt rekening gehouden met mogelijke gevolgen, subjectieve gevoeligheden, omstandigheden en structuren waarin ze leven.

Zorgen begint met de erkenning van de nood aan aandacht en inspanning voor en betrokkenheid op zichzelf en de ander. Zorg is een sociale competentie die

erin bestaat zorgbehoeften waar te nemen, te interpreteren, te waarderen en te beantwoorden. Zorgen vindt plaats in zeer uiteenlopende contexten, variërend van onderwijs, opvoedingspraktijken, politieke besluitvorming, hulpverlening, tot intieme relaties. Om ethisch te leren handelen moeten de leerlingen moreel verantwoord behandeld worden. Dit betekent een behandeling die gelijkheid, autonomie, respect en vertrouwen inhoudt.

De leerlingen

- dragen zorg voor zichzelf en voor anderen rekening houdend met thematieken zoals jeugdbeleid, ouderdom, sociale achterstelling en handicaps.
- tonen respect voor zichzelf en anderen zoals personen met andere geaardheid, uit andere etnische groepen, uit andere culturen en met andere denkwijzen en overtuigingen.
- herkennen bij zichzelf en anderen signalen van diverse vormen van partner- en sociale druk, fanatisme, discriminatie en onverdraagzaamheid en reageren daar passend en tijdig op.

Vaardigheden

De school staat de leerlingen bij in het ontwikkelen van vaardigheden voor de lichamelijke, mentale en sociale gezondheid van zichzelf en van diegenen waarvoor men verantwoordelijk is. Ze oefent hen in verantwoord, kritisch, rationeel en metacognitief gestuurd denken en in het rekening houden met relevante overwegingen.

De school leert leerlingen luisteren naar zichzelf en naar anderen, zichzelf en anderen te helpen en te weerstaan aan diverse vormen van partner- en sociale druk, fanatisme, discriminatie en onverdraagzaamheid.

Attitudes

De school draagt bij tot het ontwikkelen van respect en verantwoordelijkheidszin voor eigen lichaam en geest en ook voor dat van anderen.

De school stimuleert openheid van geest, begrip en tolerantie tussen alle individuen en groepen en bereidheid tot respect voor de ander. Ze stimuleert bereidheid tot verantwoord kritisch denken en bereidheid tot onafhankelijk en bedachtzaam handelen.

Ze stimuleert leerlingen om authenticiteit, empathie en engagement te ontwikkelen.

2.5. Oefeningen rond communicatie over seksualiteit

Communiceren over seksualiteit is niet altijd vanzelfsprekend; niet alleen moet je beschikken over een taal die comfortabel en professioneel is, je moet je ook gemakkelijk voelen bij de thema's en een positieve en tolerante basishouding ontwikkelen. Anderzijds is het ook belangrijk te weten wat je beter niet communiceert in een professionele relatie. Deze oefeningen en opdrachten kunnen je daarbij helpen.

Interessante achtergrondinformatie

- <http://www.sexwoordenboek.nl>
- <http://www.klasse.be> – rubriek 'leerkrachten' – subrubriek 'de eerste lijn': communicatie.
- Den Vrijen Courant: jongerenmagazine over seks en relaties (gratis te bestellen bij In Petto).
- McCartney, M.& Thompson, D., *Sex and Staff Training*. Sexuality, Sexual Abuse and Safer Sex. A Training manual for staff working with people with learning difficulties, Pavilion, London.
- Hemelaar, M., *Seksualiteit, intimiteit en hulpverlening. Informatie en communicatietraining voor sociaal-agogisch hulpverleners en verpleegkundigen*, Bohn Stafleu Van Loghum, Houten/Diegem 1997.
- Straver, J.C., *Close encounters. Interactiecompetentie in socio-seksuele relaties*, In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2001, CGSO Trefpunt, Gent.
- Ravesloot, J. & Te Poel, Y., *Niet alles is bespreekbaar. Jongeren, ouders en seksualiteit in de jaren negentig*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 1995, CGSO Trefpunt, Gent.

2.5.1 Taal en termen

Doelstellingen

- Taal en termen kennen.
- Synoniemen kennen om eenvoudig uit te leggen wat iets betekent.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Termen (op kaartjes)
- Zandloper

Werkwijze

- Om beurten trekt men een kaartje met een term op. Terwijl de zandloper loopt, moet de deelnemer die de term heeft getrokken deze duidelijk maken aan de groep. Daarbij mogen synoniemen, een uitleg, tekeningen of gebaren gebruikt worden. Probeer zo eenvoudig mogelijk uit te leggen. Wie van de groep de term raadt, krijgt het kaartje. Op het einde worden alle kaartjes geteld.
- Verdeel de studenten in 4 groepen. Elke groep krijgt een situatie en een thema. De opdracht is aangepaste terminologie te gebruiken om in de gegeven context over dit thema te praten. Een presentatie voor je doelgroep wordt voorbereid.
Groep 1: jongeren van 14 willen alles weten over coïtus.
Groep 2: collega-leerkrachten uitleggen wat puberteit is.
Groep 3: ouders vertellen over masturbatie.
Groep 4: kinderen uitleggen wat zwangerschap is.

Nabespreking

- Presentatie van de verschillende groepen: Wat komt goed over?
- Welke termen en synoniemen zijn best bruikbaar?
- Welke emotionele betekenis hebben woorden? Hoe ga je daarmee om?

Bijlage deelnemers Termen

seksisme	testikel	sperma
ovulatie	penetratie	verkrachting
libido	morning-after-pil	maagdenvlies
frenulum	G-plek	hormoon
erogene zones	exhibitionisme	erotiek
cyclus	dildo	eierstok
bevruchten	besnijden	biseksualiteit
opwinden	voorhuid	baarmoeder
aftrekken	aaien	klaarkomen
schaamlippen	anus	pijpen
eikel	clitoris	erectie
neuken	beffen	schaamhaar
penis	kut	vagina
abortus	schede	vulva
borsten	aaien	balzak

2.5.2 Praten met kinderen/jongeren over seks

Doelstellingen

- Op een verstaanbare manier taal kunnen hanteren.
- In simpele bewoordingen vragen kunnen beantwoorden.
- Zich bewust zijn van verborgen boodschappen.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Vragen van kinderen/jongeren (op set met kaartjes in een box)

Werkwijze

- Je zet de vragen van kinderen/jongeren op kaartjes en steekt ze in een box. Je kan zowel in grote groep als in kleine groep werken. Eén iemand speelt de rol van een jongere, trekt een vraag uit de doos en stelt ze luidop aan een deelnemer die de rol van leerkracht speelt. Deze geeft zo kort en eenvoudig mogelijk het antwoord, aangepast aan jongeren van een vooraf bepaalde leeftijd. Daarna wordt de box doorgegeven en een volgende student trekt een vraag.
De antwoorden worden achteraf aan een aantal criteria getoetst.

Nabespreking

Besprek de antwoorden volgens deze criteria:

- voldoende informatie?
- duidelijk en verstaanbaar?
- een antwoord op de vraag?
- kan een homoseksuele jongen of een lesbisch meisje iets met dit antwoord?
- is je antwoord aangepast aan iemand die misbruik heeft meegemaakt?
- aangepast aan iemand die nog niet seksueel actief is?
- aangepast aan iemand die ongewenst zwanger is?
- aangepast aan een jongere met een andere culturele achtergrond?
- geen verborgen boodschappen?

Aandachtspunten

- Het is ook goed om zelf mee te doen als begeleider.

Bijlage deelnemers Vragen van kinderen/jongeren

- Waarom trekken sommige mannen aan hun penis?
- Wat bedoelen ze met klaarkomen?
- Verloopt het eerste intiem contact zonder moeite, of kan dat met moeilijkheden gepaard gaan?
- Waarom is de jongen vaak de eerste om geslachtsgemeenschap te willen?
- Is seks leuk?
- Wat bedoelen ze met geil zijn of worden?
- Als je niet van seks houdt, en je wil kinderen, wat moet je dan doen?
- Wat is juist die clitoris?
- Is masturbatie een teken van een tekort aan liefde?
- Hoe ver gaat een verkering bij meisjes die zeggen dit te hebben? Of is het gewoon bluff?
- Waarom durven meisjes bijna niets?
- Waarom is iemand homoseksueel?
- Hoe gebeurt masturbatie bij een jongen en bij een meisje?
- Hoe werkt dat, die stijve penis?
- Is het waar dat als je tampons gebruikt, je geen maagd meer bent?
- Als je zwanger geraakt, is er dan nog een ander middel dan abortus om niet meer zwanger te zijn?
- Is kut een vuil woord?
- Bestaat maagdelijkheid ook voor jongens?
- Wat moet je doen als je later met een man naar bed wilt gaan?
- Zijn er gevaren verbonden aan masturbatie?
- Wat is pijpen?
- Waarmee moet je zoal rekening houden tijdens seksueel contact?
- Zijn tampons ongezond?
- Het maagdenvlies, waar zit dit ongeveer?
- Als je later betrekkingen hebt met een man, hoe gaat dat dan? Doet dat pijn? Kan je precies vertellen hoe dit gebeurt?
- Wanneer moet een meisje ten laatste haar maandstonden krijgen?
- Is vrijen zo'n grote inspanning dat je ervan zweet?

2.5.3 Openheid en grenzen

Doelstellingen

- Op een professionele wijze kunnen communiceren over eigen ervaringen.
- Grenzen kunnen trekken waar nodig.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Situaties openheid en grenzen

Werkwijze

- Situeer het thema van de oefening door de studenten te vragen welke informatie zij denken te hebben over het privé-leven van de lectoren. Weten ze bijvoorbeeld of lectoren samenwonend/gehuwd zijn of alleenstaand, kinderen hebben, homoseksueel of lesbisch zijn ...? Vraag ook op welke manier deze informatie bekomen werd en hoeveel zekerheid men heeft over de juistheid ervan.
- Bespreek het nut en belang van deze persoonlijke informatie voor de leerlingen: brainstorm over de voor- en nadelen van openheid over persoonlijke keuzes en leven. Zet alles op flap:
 - Redenen om voorzichtig te zijn met persoonlijke informatie.
 - Redenen om je eigen ervaringen te gebruiken.
- Bekijk de concrete situaties en evalueer welke informatie je zou vrijgeven en op welke manier.

Nabespreking

- Evalueer of er verschillen zijn in de mate waarin mensen geneigd zijn persoonlijke informatie mee te delen. Waarmee hebben deze verschillen te maken? In welke mate spelen leeftijd, geslacht, cultuur, hetero- of homoseksualiteit een rol?
- Wat leer je uit deze oefening?

Aandachtspunten

- Communicatie gebeurt permanent. Hou er rekening mee dat leerlingen op basis van observatie heel wat juiste of onjuiste conclusies trekken. Soms zijn vragen ook gewoon bedoeld om je te testen.

Bijlage deelnemers Situaties openheid en grenzen

Je bent zwanger en de kinderen van je klasje (lagere school) leven erg mee met de zwangerschap. Ze vragen vaak of ze even mogen voelen aan je buik. Je vindt dit wel goed, maar je hebt niet zo graag dat de oudste jongens je buik aanraken.

Tijdens je zwangerschap krijg je problemen met een aantal studenten. Die zijn bij de directie hun beklag gaan doen. Ze willen geen les meer van iemand die zwanger is en geen trouwring aanheeft.

Je komt tussen tijdens een discussie in de klas, en één van de leerlingen steekt achter je rug een “fuck you”-vinger naar je uit. Je hebt het gezien.

Je bent een mannelijke leerkracht en je wordt op school afgezet door een vriend. Leerlingen en collega’s verbinden daar de nodige conclusies aan vast, en je krijgt insinuerende opmerkingen.

Een leerlinge heeft jou als haar favoriet uitgekozen en schrijft je regelmatig brieven. Ze wacht je op tijdens de pauzes, en slaat haar arm om je nek. Ze tatert honderduit.

Tijdens de les seksuele vorming vraagt een jongen hoe oud jij was toen je voor het eerst naar bed ging met iemand.

Een meisje vraagt je hoe jij zou reageren als een jongen maar blijft aandringen om seks te hebben, en dreigt met het uit te maken.

Er is veel commentaar in de klas over een TV-programma van de vorige dag waarin een vrouw verkracht werd. De jongens noemen haar een trut omdat ze zo van streek was. De meisjes zijn boos en roepen je steun in.

2.5.4 Tussendoortjes

Doelstellingen

- Gelegenheden voor seksuele vorming kunnen aangrijpen.
- Op een educatieve manier kunnen reageren op situaties.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Tussendoortjes
- **Bijlage deelnemers:** Situaties

Werkwijze

- Vraag de deelnemers een lijst te maken van de momenten tijdens de stages waar seksualiteit ter sprake kwam met de leerlingen.
- Volgende vragen worden bekeken:
 - Welk thema kwam ter sprake?
 - Hoe heb je daarop gereageerd? Hoe reageerden de leerlingen?
 - Wat was de inhoud van je boodschap?
- Bespreek de ervaringen plenair en formuleer een aantal richtlijnen waar een leerkracht zich aan kan houden. Vergelijk deze met de richtlijnen op het werkblad en bespreek.
- Werk in kleine groepjes: verdeel de situaties en vraag studenten hoe men op een educatieve manier op deze situatie kan reageren. Elke groep bereidt drie situaties voor.
- Rollenspel: elke groep presenteert één situatie (gekozen door andere deelnemers). Een student speelt de leerling/e, een andere de leerkracht. Andere studenten observeren en gebruiken daarvoor het werkblad.

Nabespreking

- Rol van leerling/e: welke informatie kreeg je? Hoe ervaar je de situatie?
- Rol van leerkracht: welke boodschappen gaf je? Hoe kwam dit over? Wat zou je anders willen doen een volgende keer?
- Observatoren: welke richtlijnen werden gevolgd? Wat zou je verder nog adviseren?

Aandachtspunten

- Het is leuker wanneer studenten zelf met situaties komen aandraven en daarmee aan de slag gaan.

Bijlage deelnemers Tussendoortjes

Richtlijnen	Check
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reageer geïnteresseerd en uitnodigend, veroordeel niet. ▪ Vraag wat de jongere weet en denkt. ▪ Vraag wat andere jongeren denken over dit thema. ▪ Geef informatie aangepast aan het thema en de context van de jongere. ▪ Probeer het gesprek te leiden door aanvullende informatie te vragen of te geven. ▪ Vermijd informatie over je privé-leven; praat over “sommige mannen, er zijn meisjes die ...” 	

Bijlage deelnemers Tussendoortjes

Bij de aankondiging van lessen seksuele vorming zucht één van de jongeren verveeld: “ik weet toch al alles”, zegt ze.

Een jongen van 14 leest porno tijdens de pauzes in de klas.

Bij de condoomdemonstratie merken twee jongens van Marokkaanse origine op dat zij geen condooms nodig hebben, omdat dat ze toch alleen met maagden neuken.

Tijdens de uitleg over het condoom trekken verschillende meisjes een gezicht vol walging.

Drie meisjes zijn in de pauze aan het roddelen over jongens: ze noemen hen homo, varken, stier, ...

Verschillende jongens laten steeds opnieuw weten: “Alle vrouwen zijn hoeren”.

Een meisje heeft rode ogen. Als je na de les vraagt wat er scheelt, zegt ze dat het liefdesverdriet is.

De commentaar op een TV-film van de avond tevoren is verdeeld: meisjes vonden hem goed, jongens vonden hem te romantisch en te weinig erotisch.

Een leerling/e wil een boek van Gerard Reve niet lezen, omdat het is een homo en omdat hij samenwoont met een pedofiel.

Een meisje blijft maar vragen stellen over het orgasme bij de vrouw, hoe dat voelt en hoe je dat kan bereiken.

Een jongen komt tijdens de pauze naar je toe en zegt dat hij zich zorgen maakt omdat zijn liefde niet klaarkomt tijdens het vrijen.

Enkele meisjes reageren bij de uitleg over de vagina met “Bah, dat is vies”.

Jongens zijn op de speelplaats aan het spelen met condooms die ze met water en lucht hebben gevuld. Ze vallen er de meisjes mee aan, die gillend je hulp inroepen.

2.6. Oefeningen rond gender en seksuele oriëntatie

Onbewuste en bewuste visies over hoe mannen en vrouwen zich horen te gedragen en over hetero of homoseksualiteit, hebben grote invloed op onze attitude als begeleider. Het onderwijs kan een belangrijke rol spelen in het gelijkwaardig behandelen van vrouwen en mannen, homo's of hetero's, maar moet dan wel bereid zijn in het eigen hart te kijken en eigen attitudes kritisch te onderzoeken.

Uit ervaring met deze oefeningen weten we dat we vaak op blinde vlekken stuiten, zowel bij cursisten als bij onszelf. Hier is nog werk aan de winkel.

Interessante achtergrondinformatie

- <http://www.klasse.be> – rubriek leerkrachten – subrubriek ‘de eerste lijn’: jongens - meisjes, holebi.
- <http://www.weljongniethetero.be>
- <http://www.rosadoc.be>
- Minibrochure *Jongen met jongen – Meisje met meisje* [verkrijgbaar bij FWH].
- Buysse, A & Van Oost, P. (1996), *Mannen over vrouwen, vrouwen over mannen. Veilig vrijen in heteroseksuele relaties*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling, 1997. Gent: CGSO Trefpunt.
- Vincke, J. (1999), *Homo-jongeren: een cultuur apart?* In: Verslagboek Conferentie Seksuele Vorming. Gent: CGSO Trefpunt.
- Schoone, Tony, Vandevelde, Katja, *Ik weet wie ik ben. Educatieve map homoseksuele en lesbische vorming*. CGSO/FWH/Gelijke Kansen.
- Dupont, V., *Jongens in tweestrijd*, In: Rep en Roer nr. 13, Jeugd en Seksualiteit, 2001.
- Nuytemans, A., *Adolescenten en homoseksualiteit*, In: Rep en Roer nr. 6, Jeugd en Seksualiteit, 1997.
- Demeyer, B., *Waarom heeft een appelboom appelen?* Maatschappelijk achtergestelde jongens over de verdeling van arbeid en zorg. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2000, Gent: CGSO Trefpunt.
- Longman, C., *De Noord -Amerikaanse ‘verdache’*. Gender en seksualiteit in cultuurvergelijkend perspectief. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 1998, Gent: CGSO Trefpunt.
- Franco, J., *De blik. Vrouwen in de kijker*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 1993, Gent: CGSO Trefpunt.

2.6.1 Veranderen van geslacht

Doelstellingen

- Zich kunnen inleven in het andere geslacht.
- De invloed van socialisatieprocessen beseffen.

Materiaal

- Flaps

Werkwijze

- Geef de studenten de opdracht zich in te beelden dat ze geboren zijn in het andere geslacht: mannen als vrouwen en vrouwen als mannen. Hoe anders zou je leven er hebben uitgezien mocht je tot de andere sekse behoren? Wat zou er anders zijn, wat beter, wat slechter? Wat zou je meer mogen doen, wat minder? Zou je andere keuzes maken dan nu, welke?
- Vorm groepjes van dezelfde sekse en overloop de lijstjes. Bespreek in kleine groep en breng het belangrijkste samen op flap.
- Hang de meisjesflaps en jongensflaps apart. Als ook begeleiders meedoen, zet ze in een groepje apart en hang deze flap ook apart op.

Nabespreking

- Wat valt op? Wat zien meisjes als een verandering? Ervaren ze dit positief of negatief?
- Hoe is dit voor de jongens?
- Welke elementen zijn gelijkaardig, welke verschillend? Waarin liggen de grootste verschillen?
- Zien mensen van de oudere generatie dezelfde voor- en nadelen? Waar zijn er verschillen? Vanwaar deze verschillen?

Aandachtspunten

- Jongeren vandaag ontkennen vaak dat socialisatie als jongen of meisje enige invloed op hen heeft gehad. Deze oefening opent vaak de ogen. Jongens vinden het vaak ook aangenaam om aan te geven waarin zij als jongen minder vrijheid hebben dan meisjes.
- Oudere generaties zien meer verschillen dan jongere. Het is soms leerzaam dit perspectief ook aan bod te laten komen.

Bijlage begeleiding Voorbeeld

Wat zou voor meisjes veranderen?	Wat zou voor jongens veranderen?
<ul style="list-style-type: none"> - Niet meer ongesteld - Minder betutteld - Minder aandacht aan gevoelens - Andere beroepskeuze - In de relatie andere taken opnemen - Staand plassen - Natte dromen - Geen zwangerschap - Geen kinderen kunnen krijgen - Grotere vriendenkring - Meer contact met vader - Meer vrijheid - Meer erkenning - Minder gevaar ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Meer moeten bewijzen - Andere vriendenkring - Meer betutteld worden en beschermd - Moederschap meemaken - Een hechtere band met het kind hebben - Zorgzamer zijn - Maandstonden en de pil - Subtiële en meer directe omgangsvormen - Betere schoolresultaten - Meer aandacht voor uiterlijk - Competitie tussen seksegenoten - Minder presteren - Meer zorg dragen - Sneller een hoer - Andere studiekeuze - Minder dominant - Minder op café, meer huishouden - Meer belang aan familie - Sneller volwassen - Loopbaan gemakkelijker te onderbreken, minder druk - Ouder worden ...

2.6.2 Goed beter best

Doelstelling

- Eigen normen en waarden onderzoeken m.b.t. gender

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Goed beter best

Werkwijze

- Vorm kleine groepen; naargelang de samenstelling van de groep vorm je een groep mannelijke deelnemers en vrouwelijke deelnemers. Indien mogelijk vorm je drie groepen, waarvan 2 met vrouwelijke (of mannelijke) deelnemers.
- Leg de groepen een lijst met situaties voor, die ze moeten ordenen naargelang wenselijkheid of onwenselijkheid.
 - Groep 1 (vrouwen) rangschikt de situaties voor vrouwen
 - Groep 2 (mannen) rangschikt de situaties voor mannen
 - Groep 3 (mannen of vrouwen) rangschikt de situaties voor de andere sekse.
- De situaties worden per groep in volgorde op flap gezet.

Nabespreking

- De lijsten worden vergeleken
 - Zijn er verschillen?
 - Op welke vlakken?
 - Waarmee hebben deze verschillen te maken?
 - Beoordelen vrouwen anders dan mannen? In welke zin?

Bijlage deelnemers Goed beter best

Rangschik situaties van meest wenselijk naar minst wenselijk

Man die vrouw ongewenst betast	Vrouw die man ongewenst betast
Man die vreemdgaat	Vrouw die vreemdgaat
Man is een slechte vader	Vrouw is een slechte moeder
Man kan goed koken	Vrouw kan goed koken
Man is homo	Vrouw is lesbisch
Man draagt vrouwenkleden	Vrouw draagt mannenkleden
Man is een goede minnaar	Vrouw is een goede minnares
Man is niet mooi	Vrouw is niet mooi
Man is een huisman	Vrouw is een huisvrouw
Man vindt werk het belangrijkste	Vrouw vindt werk het belangrijkste

2.6.3 Jo en Sam

Doelstelling

- Seksestereotiepe opvattingen onderkennen.

Werkwijze

- Je deelt de groep in minstens twee kleinere groepjes in en geeft hen een exemplaar van het verhaal over Jo en Sam.
- Aan de ene groep deel je mee dat Sam een meisje is en Jo een jongen.
- De andere groep krijgt te horen dat Sam een jongen is en Jo een meisje.
- De deelnemers lezen individueel het verhaal en proberen dan in de groep de bijhorende vraagjes op te lossen. Laat de antwoorden op flap zetten en hang ze op.

Nabespreking

- Je brengt de groep terug samen en bekijkt de antwoorden op de flaps. Dan pas deel je mee dat beide groepen een andere opdracht hebben gekregen. Je bespreekt de verschillen en gelijkenissen met aandacht voor de achterliggende opvattingen over mannen, vrouwen en seks die het oordeel beïnvloeden.

Aandachtspunten

- De opvatting “Mannen zijn altijd geïnteresseerd in seks” en “Vrouwen zijn alleen geïnteresseerd in romantiek” kan het oordeel beïnvloeden. Men is geneigd de man seksuele bedoelingen toe te schrijven en de vrouw romantische bedoelingen. De situatie met Sam als man zal dus negatiever beoordeeld worden dan deze met Sam als vrouw, omdat men haar romantische bedoelingen zal toeschrijven.
- De opvatting “als je A zegt, moet je ook B zeggen” is hier ook aan de orde. Als Jo niet wil vrijen, had ze er niet aan moeten beginnen. Eens bezig kan ze niet zomaar grenzen trekken. Het is echter belangrijk aan te geven dat men op elk moment grenzen kan stellen.
- “Vrouwen zijn passief in het vrijen.” Deze mythe gaat als gedragsvoorschrift werken, waarbij Sam in de rol van vrouw negatief beoordeeld wordt, omdat ze initiatief neemt tot seks. Jo in de rol van man wordt negatief beoordeeld, omdat hij een doetje is dat geen seks wil en grenzen stelt.

Bijlage deelnemers Sam en Jo

Het begin is heel herkenbaar: ze zijn allebei een tikje aangeschoten. In een ruime zaal is een grote bruiloft aan de gang. Sam en Jo kennen elkaar nauwelijks, maar zijn beiden vrienden van het gelukkige paar en redelijk van elkaars doen en laten op de hoogte. Van hem zou je niet zeggen dat hij dronken is. Zij heeft kennelijk wel te veel op, want ze begint proestend te giechelen en kan er niet meer mee ophouden.

Ze waren elkaar al eerder opgevallen, meer dan eens zelfs, en anderen hebben hen de stap zien overwegen. Het is moeilijk te zeggen wie van hen het meest geïnteresseerd is, want ze gedragen zich beiden geanimeerd. Als de ooms en tantes weg zijn, pakt hij haar hand en begeven ze zich naar de dansvloer.

Ze zegt: “Ik hoop dat je mijn hand niet vasthoudt, omdat je bang bent dat ik niet meer stevig op mijn benen sta”. “Je weet dat dat niet de reden is”, antwoordt hij, en wil de rest van de avond alleen nog maar slouven, ook op snelle nummers.

Ver na middernacht eindigt het feest en de tl-buizen gaan aan. “We zouden ergens naartoe kunnen gaan”, mompelt Sam. Het voorstel hangt ergens als een vraagteken in de lucht, tot Jo fluistert: “Om gezellig te kletsen.”

Ze knikken, halen hun jassen en nemen de taxi naar Jo’s flat. De ritprijs delen ze samen. Jo’s huisgenoot slaapt boven, dus ze gaan naar de huiskamer. Jo verontschuldigt zich voor de rommel en gebaart naar de bank: “De meest comfortabele plek in dit huis.”

Het meubelstuk zit echter vol hobbels en is duidelijk te klein voor hen tweeën: ze moeten zich dicht tegen elkaar aandrukken en al spoedig weten ze niet meer waar ze hun armen moeten laten.

“Dit is niet ideaal”, merkt Sam na een half uur op. “Waarom gaan we niet naar de slaapkamer?”

“Nee, laten we nog even kletsen.”

“Dat kunnen we ook boven doen.”, antwoordt Sam.

“Maar mijn huisgenoot ligt daar te slapen. Als we lawaai maken ...”

Jo maakt de zin niet af en ze kijken even naar elkaar. Wat ze zien is: haar jurk zit verfrommeld halverwege haar dijen, zijn overhemd is helemaal losgeknoopt en hun lippen zijn vochtig van het kussen. Van kletsen komt weinig in huis als ze haar mond weer tegen de zijne drukt. Tegen de tijd dat het onderwerp ‘verkassen’ opnieuw aan de orde komt, is het twee uur.

“Waarom niet?”, vraagt Sam.

“De reden,”, zegt Jo, “is dat we ons morgenochtend verbonden zullen voelen, zonder te weten of we het wel met elkaar kunnen vinden.”

“Maar wat is het verschil met waar we nu mee bezig zijn?”, vraagt Sam.

“Wat we nu doen is vrijblijvend”, stamelt Jo.

Sam laat een reeks bezwaren horen beginnend met “maar ik wil helemaal niet iets vrijblijvends met jou” en eindigend met de opmerking dat het nu veel te laat is om naar huis te gaan.

“Je moet weten” – Sams hand verdwijnt achter het elastiek van de onderbroek – “dat ik je heel graag mag.”

“Moet je luisteren”, fluistert Jo, “ik wil dit niet. Ik bedoel, ik wil het wel, maar niet nu. We zijn nog niet eens met elkaar uit geweest”.

En zo gaat het door. De retoriek, de argumenten, de verdergaande verstrengeling van hun lichamen. Jo duwt Sam niet weg, staat niet op en geeft op geen enkele andere wijze aan dat het niet leuk meer is. Maar toch zegt Jo nee: je mag me hier aanraken, maar daar niet; je mag dit doen, maar dat niet. We kunnen tot hier gaan, maar niet verder. Nog niet – niet vanavond.

“Maar waarom niet”, probeert Sam nog eens. Jo zegt aarzelend “Ik denk dat ik bang ben voor aids. Als ...”

“Ik heb een condoom bij me”, zegt Sam snel. Het condoom wordt tevoorschijn gehaald. Sams handen zijn nu overal. De klachten over de bank zijn in het seksuele vuur vergeten. Nu kunnen ze ophouden met praten, stoppen met die zinloze spelletjes en eindelijk doen waar ze al de hele avond zin in hebben. Als Jo’s hand naar beneden gaat om het broekje tegen te houden dat uitgetrokken wordt, maakt dat nog weinig indruk op Sam, die zegt: “Zeg, is dit plankenkoorts of zo?”

Het onderbroekje gaat uit, Jo zit ineengedoken op de bank, in tweestrijd. Sam snauwt: “Waar ben je bang voor? Doe toch niet zo preuts!”

En dus doen ze het met elkaar.

(Uit Kate Fillion, *Wij zijn krennen*)

Vragen

Wat wil Sam? Waarom? Hoe maakt Sam dit duidelijk?

Wat denk je van Sams gedrag?

Wat zou je zelf doen?

Wat wil Jo? Wat wil Jo niet? Hoe maakt Jo dit duidelijk?

Wat denk je van Jo’s gedrag?

Wat zou je zelf doen?

Hoe denk je dat Sam zich voelt de volgende ochtend?

Hoe denk je dat Jo zich voelt de volgende ochtend?

Is dit een verkrachting? Waarom wel of niet?

Is hier sprake van een wederzijds akkoord? Waaruit kan je dit afleiden?

2.6.4 The Game

Doelstelling

- Bewust zijn van het complex systeem van genderspecifieke waarden en regels die het seksueel gedrag reguleren.
- Kritisch zijn tegenover de vaak conflicterende waarden en normen.
- Inzien dat genderspecifieke stereotiepe waarden en normen veilig vrijen in de weg kunnen zitten.

Werkwijze

- Leg uit dat als twee mensen seks hebben allerlei opvattingen en verwachtingen over hoe mannen en vrouwen zich horen te gedragen, mee een rol spelen. Deze opvattingen zijn niet steeds zeer duidelijk, en kunnen verschillen naargelang opvoeding en cultuur.
- Het doel van het spel is de regels te ontdekken die ieder van ons stelt m.b.t. seks en relaties.
- Een deelnemer trekt een kaart waarop een gedraging staat.
- Hij of zij oordeelt voor zichzelf of dit gedrag kan of niet kan. Daarbij gaan we uit van het geslacht van degene die de kaart trekt.
- De groep doet een uitspraak of men ermee akkoord is. Discussie.
- Naargelang de beslissing wordt de kaart bij de + , +/-, of - gelegd

Nabespreking

- Welk zijn de regels voor jongens? Wat zijn de regels voor meisjes? Zijn er verschillen?
- Waarmee hebben deze verschillen te maken?
- Hoe kan je het spel (game) winnen als meisje? Hoe kan je verliezen?
- Wanneer ben je als jongen een winnaar? Wanneer een verliezer?
- Hou je rekening met deze regels? Hoe, wanneer?
- Heb je zelf al gemerkt dat de “regels van het spel” het moeilijk maken de veilig-vrijen-strategieën toe te passen? Geef een voorbeeld.

Bijlage deelnemers Wat zijn de regels?

Je vraagt telefonisch om seks.	Je tongzoent met een vriend.
Je vraagt bij een eerste ontmoeting naar bed te gaan.	De ander wil niet vrijen maar je doet toch door.
Je vraag aan je vaste partner om te vrijen.	Je legt je hand op het kruis van de ander, in het openbaar.
Je vraagt aan je sekspartner een speciaal standje.	Je wordt verliefd op een vrouw.
Je partner wil graag vrijen maar je wijst hem of haar af.	Je wordt verliefd op een man.
Je weigert meestal als je partner wil vrijen.	's Avonds na het vrijen doe je je kleren aan en ga je nog alleen uit.
Je neemt initiatief voor een ongewone vrijpartij.	Je hebt seks met twee partners tegelijk.
Je gaat uit met een vriend van hetzelfde geslacht, die niet je partner is.	Je bent polygaam.
Je gaat uit met een vriend van het andere geslacht die niet je partner is.	Je zorgt niet voor anticonceptie.
Je tongzoent met een vriendin.	Je hebt een condoom bij.

2.6.5 Jongen moet meisje moet

Doelstellingen

- Stereotiepe boodschappen herkennen.
- Invloed van stereotiepe opvattingen over mannen en vrouwen op eigen gedrag herkennen.
- Sociale druk kunnen weerstaan.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Jongen moet meisje moet

Werkwijze

- Vertel de studenten dat ze bewust of onbewust een reeks boodschappen krijgen over hoe jongens of meisjes zich horen te gedragen. Misschien zijn ze niet steeds akkoord met deze boodschappen, maar ze geven wel aan wat van ons verwacht wordt.
- Geef de studenten een lijstje met gedragingen. Er worden groepjes jongens en meisjes gevormd. Hier bekijkt men in welke mate elk gedrag voor jongens of meisjes **in het algemeen** aanvaardbaar wordt geacht. Men moet er dus niet steeds mee akkoord zijn.

Nabespreking

- Overloop de oefening apart voor de jongens en de meisjes. Om een ‘echte’ jongen te zijn moet je bepaald gedrag stellen, en mag je bepaald gedrag niet stellen. Hetzelfde geldt voor de meisjes.
- Herken je dit beeld, of valt dit eigenlijk nogal mee?
- Zijn er nog verschillen tussen wat voor jongens geldt of wat voor meisjes geldt?
- Gelden deze verwachtingen nog steeds? Welke invloeden herken je nu nog?
- Hoe wordt sociale druk uitgevoerd? Door wie?
- Doe je daar zelf ook aan mee? Trek je je dit aan?

Aandachtspunten

- Jongeren signaleren een verschuiving in verwachtingen, naar een meer egalitair verwachtingspatroon voor zowel jongens als meisjes. Toch zijn een aantal ‘moetens’ nog steeds herkenbaar verschillend voor jongens en voor meisjes.
- Zorg in het gesprek dat men meer begrip krijgt voor het verschil in normen waaraan men als vrouw of als man moet voldoen, en voor de verwarring die hierrond bestaat.

Bijlage deelnemers **Jongen moet meisje moet**

Het is aanvaardbaar voor een jongen/een meisje dat hij/zij

Wel (1) Niet (2)

Huilt

Opschept over seksuele ervaringen

Zin heeft in vrijen

Weigert te vrijen

Een jongen aantrekkelijk vindt

Een meisje aantrekkelijk vindt

Initiatief neemt om te vrijen

Halverwege het vrijen stopt

Zich schaamt voor zijn/haar lichaam

De leiding neemt bij het vrijen

Zo opgewonden is dat hij/zij niet meer van je lijf kan blijven

Een probleem heeft met vrijen

Veel seksuele ervaring heeft

Maagd wil blijven

Emoties bespreekt met anderen

2.6.6 Bedstrijd

Doelstellingen

- Inzien dat mannen en vrouwen blinde vlekken hebben als het gaat over de gevoelens van de andere sekse.
- Inzien dat mannen en vrouwen soms andere verwachtingen en ideeën hebben over een seksuele relatie.
- Beseffen dat seks een kwestie is van communicatie.
- De typische man- en vrouwmythes herkennen.

Materiaal

- Video: "Bedstrijd"
- **Bijlage deelnemers:** "Bedstrijd"
- **Bijlage begeleiding:** Mythes

Werkwijze

- Leg uit waar het in de video om gaat: een man en een vrouw hebben een ernstig relatieprobleem. In flashbacks wordt het verhaal van de bedstrijd verteld. De bedoeling is dat je volgende zaken goed observeert:
 - Welke opvattingen heeft de man enerzijds en de vrouw anderzijds over een goede seksuele relatie?
 - Wat loopt er volgens hen fout?
 - Op welk moment loopt het volgens jou mis tussen de partners?
 - Welke alarmsignalen zendt de vrouw uit?
 - Welke alarmsignalen zendt de man uit?
- Bekijk het videofragment.
- Deel de groep in in kleine groepjes in (aparte jongens- en meisjesgroepjes kunnen) en laat hen de vragen op het invulblad met elkaar overlopen.
- Tijdens de nabespreking wordt ingegaan op het herkennen van de specifieke verwachtingen en mythes die het gedrag van de man en de vrouw bepalen.

Nabespreking

- Overloop de vragen op het invulblad.
 - Herken je dit probleem? Wat roept dit bij je op?
 - Wat denk je van de tips? Heb je er ervaring mee? Hoe loopt dit in de realiteit?
 - Wat denk je dat de vrouw verwacht van een seksuele relatie? Is dat iets anders dan wat de man ervan verwacht?
 - Hoe kunnen ze beter rekening houden met elkaars verwachtingen?

- Neem de mythes en probeer te analyseren welke mythes op welk moment bij wie een rol spelen.
 - Op welke momenten in de video wordt het bestaan van de mythes goed geïllustreerd?
 - Herken je zelf deze opvattingen? Spelen ze een rol in jouw leven? Hoe?

Bijlage deelnemers Bedstrijd

VROUW

MAN

Welke opvatting heeft de vrouw over een goede seksuele relatie?	Welke opvatting heeft de man over een goede seksuele relatie?
Wat loopt er volgens de vrouw fout?	Wat loopt er volgens de man fout?
Op welk moment loopt het mis?	Op welk moment loopt het mis?
Welke signalen zie je bij de vrouw?	Welke signalen zie je bij de man?
Wat doet de vrouw om het op te lossen?	Wat doet de man om het op te lossen?
Hoe reageert de vrouw op wat de man doet om het probleem op te lossen?	Hoe reageert de man op wat de vrouw doet om het op te lossen?
Wat kan de vrouw anders doen?	Wat kan de man anders doen?

Bijlage begeleiding Mythes

Mannenmythes	Vrouwenmythes
1. Mannen mogen bepaalde gevoelens niet uiten.	1. Vrouwen mogen bij seks geen doeners zijn.
2. Seks is een goede prestatie leveren.	2. Seks is altijd mooi, fijn en romantisch.
3. De man moet altijd leiding geven bij seks.	3. Het strekt de vrouw tot eer haar man nooit te weigeren.
4. Een man heeft altijd zin en kan altijd.	4. Een vrouw masturbeert niet.
5. Iedere lichamelijke aanraking moet uitmonden in seks.	5. Als je begint met hem aan te raken en hij wordt opgewonden, dan ben je verplicht het ook af te maken.
6. Seks is hetzelfde als gemeenschap hebben.	6. Als je niet wil neuken moet je maar helemaal niets doen.
7. Voor seks moet je een erectie hebben.	7. Als hij een erectie heeft moet jij daar wat mee doen.
8. Goede seks bestaat uit toenemende opwinding die alleen kan eindigen in een orgasme.	8. Een vrouw die aangeeft wat ze op vlak van seks wel en niet wil, is geen echte vrouw.
9. Seks moet een spontaan en natuurlijk gebeuren zijn.	9. Seks moet een spontaan en natuurlijk gebeuren zijn.
10. In dit verlichte tijdperk hebben bovenstaande mythes geen invloed meer op ons.	10. In dit verlichte tijdperk hebben bovenstaande mythes geen invloed meer op ons.

Bron: Zilbergeld, B. (1978), *Mannen en seks*, Masereelfonds, Gent.

2.6.7 Labels

Doelstellingen

- Inzien welke labels we soms gebruiken.
- Kritisch zijn t.a.v. stereotiepe denkwijzen.
- Labels positief kunnen herkaderen.

Materiaal

- Stickers, stiften
- **Bijlage begeleiding:** Labels en vooroordelen

Werkwijze

- Vraag deelnemers een aantal labels op te schrijven die ze vaak krijgen opgeplakt. Geef wat voorbeelden (mijn moeder noemde mij ‘een harde’, mijn vriendinnen veeleisend, ...). Ga na hoe mensen je vaak “labelen”.
- Kies er het label uit dat je het meest kwetst en dat wat je het meest plezier doet. Schrijf beide labels op een sticker en kleef ze op je rechter- en linkerschouder.
- Vorm kleine groepjes en vertel elkaar over de labels en waarom ze kwetsend of plezierig zijn voor jou. Analyseer wat de labels te maken hebben met genderspecifieke verwachtingen. Zou hetzelfde label voor iemand van het andere geslacht even kwetsend of lovend zijn?
- Plenaire: negatieve labels zeggen soms meer over diegene die labelt, dan over jezelf. We nemen één voor één de negatieve labels en herformuleren die in een positieve eigenschap. Stel volgende vragen: wat is negatief aan dit label? wat positief aan dit label? Welke kwaliteiten vind je daarin terug?

Nabespreking

- Welke labels zijn genderspecifiek? Wat betekent dit?
- Kijken wij anders naar vrouwen dan naar mannen, naar jongens dan naar meisjes?
- Hoe ervaar je de positieve herformulering?
- Welke invloed heeft dit op je houding als leerkracht?

Aandachtspunten

- Deze oefening vergt veiligheid, mensen geven zichzelf bloot. Als achtergrondinformatie kan de **bijlage begeleiding** 'Labels en vooroordelen' worden gelezen.

Bijlage begeleiding Labels en vooroordelen

Studies bij kinderen wijzen uit dat stereotypen in onze geest sluipen wanneer we nog te jong zijn om ze te evalueren. Op vierjarige leeftijd kunnen kinderen de culturele stereotypen van man en vrouw omschrijven, van jeugd en ouderdom, van etniciteit en ras. Ze kunnen instemmen met verhalen die mannen in beeld brengen als sterk, opschepperig en agressief en vrouwen als emotioneel en affectief. Deze stereotypen infecteren ons zelfs wanneer we persoonlijk uitzonderingen ervaren op deze rollen en regels.

Stereotypen reduceren onzekerheid, maar kunnen ook negatieve effecten hebben. Kleine signalen – een gezicht, een paar woorden – kunnen dramatisch beïnvloeden wat we zien, wat we voelen, wat we kunnen en zelfs hoe we reageren. Het wordt alsmat duidelijker dat stereotypen waarvan we zelf niet weten dat we ze bezitten, zich tegen ons kunnen keren.

Het is niet zo moeilijk een latent stereotype te ontmaskeren. Iets simpels als een naam kan beïnvloeden hoe mensen beoordeeld worden. Aan 464 Britse psychiaters werd gevraagd een diagnose te stellen op basis van een één pagina lange beschrijving van een 24-jarige man die een treinbestuurder had mishandeld. Wanneer deze man de naam Matthew droeg, gaf meer dan drie kwart hem een sympathieke behandeling: men dacht aan schizofrenie en vond dat hij medische hulp nodig had. Wanneer de man de naam Wayne droeg, werd hij eerder gezien als een simulant, een druggebruiker, als iemand met een persoonlijkheidsstoornis.

Stereotypen beïnvloeden niet alleen ons denken over anderen, maar ook hoe we denken over onszelf. Oudere vrijwilligers werd gevraagd zich een paar minuten te concentreren op een computergestuurde reactietest. Tegelijk kregen ze flashes te zien (70 milliseconden, niet lang genoeg om ze bewust te observeren) van leeftijdsgebonden woorden zoals seniel, vergeetachtig, ziekelijk, of wijs, schrander en volleerd. Men constateerde dat negatieve woorden ervoor zorgen dat mensen trager stappen, slechter presteren, eigen mogelijkheden onderschatten en zelfs levensmoed verliezen.

Men onderzocht de invloed van stereotiepe reclame op jonge vrouwen die wiskunde studeren. Ze omschreven zichzelf als goed in wiskunde, en zeiden dat dit belangrijk was voor hen. Na twee seksistische televisiereclames bleken de vrouwelijke studenten minder goed in staat moeilijke wiskunde problemen op te lossen. Na dit experiment hadden ze plots ook minder zin om zich te specialiseren in wiskunde, en ze vermeden de leiderschapsrol op te nemen tijdens een taak. De mannelijke studenten vertoonden deze invloed niet.

Stereotypen zitten diep ingebakken in onze hersenen, zo blijkt. Uit electro-encefalogrammen van de hersenen kan men afleiden wat er gebeurt wanneer een stereotype wordt aangeraakt. Een zin als “De chirurg maakt haar voorbereidselen voor de operatie” veroorzaakte dezelfde golf van elektrische activiteit in het brein als een zin die grammaticaal niet klopt zoals “De kat wil niet gegeten.”. Dit is een onbewuste reactie. Er is een dissociatie tussen onze bewuste opvattingen en onze onbewuste responsen.

Stereotypen kunnen worden bestreden. Vooral in scholen kan men proberen een tegengewicht te vormen, bijvoorbeeld door jonge mensen met achterstand eerder te pushen dan hen te vernederen met lage verwachtingen.

Bron: New Scientist, 30/9/2000 (www.newscientist.com)

Test je eigen onbewuste stereotiepen op <http://buster.cs.yale.edu/implicit/>

2.6.8 De Holebi Tour

Doelstelling

- Kennis hebben over homoseksualiteit en lesbianisme.

Materiaal

- Pionnen en dobbelstenen
- **Bijlage deelnemers:** Opdrachtkaarten
Geel = doekaarten
Blauw = weetkaarten
Groen = angstkaarten
Rood = troefkaarten
Oranje = levensstijlkaarten
Paars = holebi-kaarten
- **Bijlage deelnemers:** Spelbord De Holebi Tour

Werkwijze

- De regenboogkleuren symboliseren het kleurrijke en veelzijdige van seksuele oriëntatie bij mensen. Het spel wordt gespeeld met teerlingen. Einddoel is het witte vlak. Je mag kiezen langs welke route je gaat: de kortste route is niet steeds de eenvoudigste. Je kan ook allerlei hindernissen op je weg ontmoeten. Soms moet je alleen werken, soms kan je met anderen samenwerken. Een groot speelvlak staat symbool voor samenwerking. Bij een klein speelvlak moet je alleen werken en kan je een sta-in-de-weg zijn voor andere spelers. Bij het begin van het spel plaatst elke speler zijn/haar pion op een vlak op de onderste lijn van de cirkels en krijgt een corresponderende vraag of opdracht. Nadat deze werd beantwoord of vervuld, wordt de teerling geworpen en mag men de pion volgens een zelf gekozen route naar het witte vlak bewegen.

Nabespreking

- Wat heb je bijgeleerd?
- Als je dit spel zou aanpassen aan je doelgroep, wat zijn dan de eventuele wijzigingen?

Aandachtspunten

- De leukste opdrachten zijn de doe-opdrachten, die blijven het langste bij. Je kan de opdrachten aanpassen en aanvullen naar wens.

Bron: Schoone, Tony, Vandeveld, Katja, *Ik weet wie ik ben. Educatieve map homoseksuele en lesbische vorming.* CGSO/FWH/Gelijke Kansen.

Bijlage deelnemers Opdrachtkaarten

Doekaarten (geel)

- Je beste vriend vertelt dat hij homo is. Hoe reageer je?
- Je beste vriendin vertelt dat zij lesbisch is. Hoe reageer je?
- Je komt te weten dat je broer homo is of je zus lesbisch. Hoe reageer je?
- Je vader die al jaren gescheiden leeft van je moeder, vertelt je dat hij zijn grote liefde gevonden heeft en met zijn vriend wil gaan samenwonen. Hoe reageer je?
- Je nieuwe lerares wiskunde is openlijk lesbisch. Hoe reageer je?
- Je favoriete zanger/zangeres blijkt homo/lesbisch te zijn. Koop je nog de CD?
- Op de speelplaats wordt een homojongen gepest. Wat doe je?
- Bedenk een troetelnaam voor een homo, lesbienne of bi.
- Stel: je bent homo of lesbisch, en je wil dit aan je ouders vertellen: hoe doe je dit?
- Een vriendin is verliefd op jou als meisje. Wat doe je?
- Een vriend is verliefd op jou als jongen. Wat doe je?

Weetkaarten (blauw)

- Wat is de homofobieprijs?
- Is er een holebi-leerkracht op school?
- Bestaat er een nationale feestdag voor lesbiennes?
- Wat betekent coming-out?
- De Roze Zaterdag: wat is dat?
- Bestaan er alleen blanke holebi's?
- Noem een holebi-café in je stad.
- Hoeveel holebi's leven er in België?
- Hoeveel holebi-jongeren zijn er op jullie school?
- Is homoseksualiteit aangeboren?

Angstkaarten (groen)

- Homoseksualiteit is besmettelijk.
- Homoseksualiteit is de hoogste vorm van genot.
- Homo's zijn lieve, zachte mannen.
- Homojongens willen eigenlijk een meisje zijn.
- Lesbische vrouwen willen eigenlijk een jongen zijn.
- Aids is een homoziekte.
- Als twee lesbische vrouwen vrijen, gebruiken ze een kunstpenis.
- Als twee mannen een jongen opvoeden wordt hij later ook homo.

Troefkaarten (rood)

- Bij holebi-paren bepaalt niet de wet hoelang je bij elkaar blijft, maar de liefde.
- Je kan elkaars kleren dragen.
- Je mag creatief zijn en je eigen levensstijl uitstippelen.

Na het sporten mag je onder de douche met mensen van je eigen sekse.
Je vriend/in mag op je kamer blijven slapen.
Je valt meer op.
In het buitenland heb je beter contact met soortgenoten die je de leukste plekjes tonen.
Je kan niet ongewenst zwanger worden.
Er zijn leukere uitgaansgelegenheden dan voor hetero's.

Levensstijlkaarten

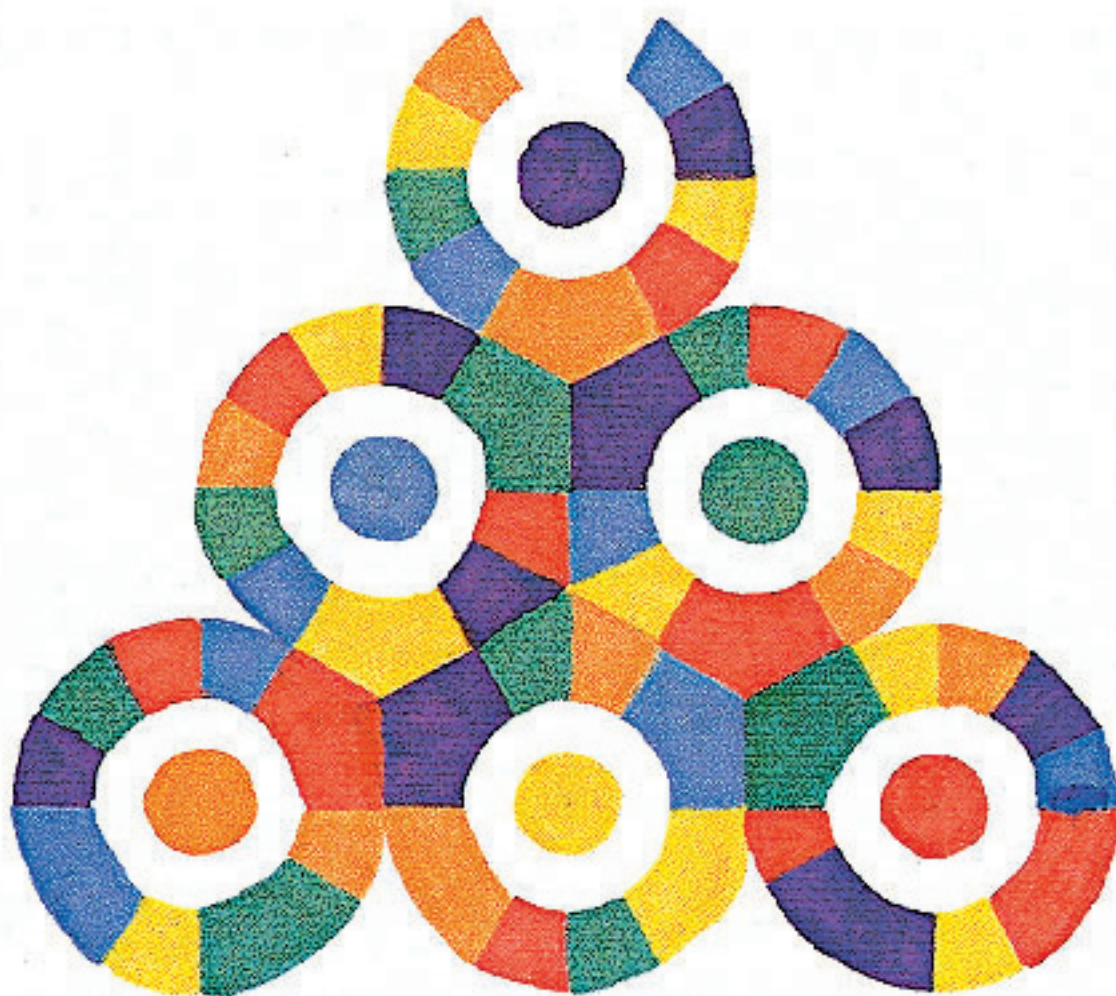
Waar of onwaar?

Homo's hebben een meer promiscue levensstijl.
Er zijn drie types lesbienne (butch-femme-kiki).
Er zijn vijf types homo (jeanetten, leatherboys, SM'ers, nichten, trutten).
De huishoudelijke taken worden verdeeld naar kunnen in plaats van naar geslacht.
Je kan steeds aan het uiterlijk zien of iemand homo of lesbienne is.
Bij koppels speelt de ene het mannetje en de andere het vrouwtje.
Homo's en lesbiennes hebben geen last van jaloezie.
Homo's en lesbiennes kunnen niet trouwen.
Homo's en lesbiennes kunnen geen kinderen krijgen.

Holebi-kaarten (paars)

Noem vijf voordelen op die holebi-jongeren hebben.
Geef een tip over de manier waarop een holebi-jongere zich moet outen bij zijn/haar ouders.
Spreek je waardering uit over een holebi-jongere.
Stel, je bent leerkracht en holebi: hoe pak je dit aan?
Stel, je hebt een holebi-collega: hoe pak je dit aan?
Stel, je krijgt een homo-kalender vol blote mannen: wat doe je ermee?

Bijlage deelnemers Spelbord De Holebi Tour



2.6.9 Homojongeren video

Doelstelling

- De leef- en denkwereld van holebi-jongeren begrijpen.

Materiaal

- Een goede video: de holebi-jongerenvideo van FWH is een goede start, maar ook films als “Fucking Amal” en “Meerrichtingsverkeer” en “Kampvuur” zijn goede video’s voor dit doel.
- "Kampvuur": kortfilm voor jongeren van 12 tot 21 jaar [FWH].
- "Meerrichtingsverkeer": reportage met interviews (30 min.) voor jongeren vanaf 16 jaar [Arena films].
- Homo-jongerenvideo: Persoonlijke getuigenissen, (30 min.) voor jongeren vanaf 15 jaar.

Werkwijze

- Stel een observatieblad op bij de video dat gericht is op verschillen en gelijkenissen tussen hetero- en holebi-jongeren.
- Vorm kleine groepjes en bespreek de observaties.

Nabespreking

- Gelijkenissen en verschillen bespreken.
- Waar heeft een holebi-jongere het anders?
- Hoe kunnen we daar als leerkracht mee omgaan?

2.6.10 Checklist homo/lesbisch emancipatiebeleid op school

Doelstellingen

- Zich bewust zijn van de rol van de school.
- Eigen ervaringen willen onderzoeken en kritisch bekijken.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Checklist homo/lesbisch emancipatiebeleid op school

Werkvorm

- Vul de checklist in voor jezelf. Je kan deze invullen voor een stageschool, voor je eigen secundaire school, of voor de hogeschool waar je nu student bent.
- Vergelijk de resultaten in kleine groep en werk een “advies” uit.

Nabespreking

- Wat is de algemene conclusie?

Aandachtspunten

- Als je studenten de lijst laat invullen op niveau van de hogeschool, hou er dan rekening mee dat zij dan verwachten dat je met de eventuele adviezen iets aanvangt.

Bijlage deelnemers Checklist homo/lesbisch emancipatiebeleid op school

	EDUCATIE	In uitvoering Nee +/- ja ?	Lacune	Prioriteit			
				Laag	hoog		
1	Wordt er in het lesprogramma aandacht besteed aan seksuele vorming?	0 0 0 0	0	0	0	0	0
2	Is er aandacht voor gevoelens, intimiteit en relaties, communicatie en waarden?	0 0 0 0	0	0	0	0	0
3	Is er aandacht voor genderverschillen?	0 0 0 0	0	0	0	0	0
4	Is er aandacht voor homoseksualiteit?	0 0 0 0	0	0	0	0	0
5	Krijgt men informatie over wat men moet doen bij discriminatie?	0 0 0 0	0	0	0	0	0
6	Is er aandacht voor weerbaarheid als je gepest wordt?	0 0 0 0	0	0	0	0	0
7	Is de school op de hoogte van externe deskundigheid voor homoseksuele vorming?	0 0 0 0	0	0	0	0	0
8	Wordt er gebruik gemaakt van specifiek lesmateriaal rond homoseksualiteit?	0 0 0 0	0	0	0	0	0
9	Is men op school op de hoogte van recent lesmateriaal over seksualiteit en relaties?	0 0 0 0	0	0	0	0	0
10	Is er informatiemateriaal beschikbaar over homoseksualiteit in de bib?	0 0 0 0	0	0	0	0	0

ZORG									
1	Is de school in staat problemen van leerlingen te signaleren op dit vlak?	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Kan de school vragen en problemen van leerlingen opvangen?	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Is er een geschikte vertrouwenspersoon waar leerlingen terecht kunnen?	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Kan de school doorverwijzen naar een vertrouwenspersoon buiten de school?	0	0	0	0	0	0	0	0
INFORMATIE									
1	Zijn leerlingen geïnformeerd over de mogelijkheden tot opvang binnen en buiten de school?	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Zijn leerlingen geïnformeerd waar zij met een klacht terecht kunnen?	0	0	0	0	0	0	0	0
KLACHTEN									
1	Is er een klachtenprocedure op school?	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Worden klachten discreet en met zorg behandeld?	0	0	0	0	0	0	0	0
SCHOOLCULTUUR									
1	Zijn er homoseksuele of lesbische leerkrachten op school?	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Zijn er gedragsregels opgenomen m.b.t. seksisme en discriminatie?	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Houden personeelsleden van de school zich aan deze regels?	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Zijn ouders en leerlingen gehoord bij het opstellen van deze gedragsregels?	0	0	0	0	0	0	0	0

Bron: naar *Homo/ lesbisch emancipatiebeleid in het voortgezet onderwijs*, SLO, 1994 en *Homo/ lesbisch emancipatiebeleid op de basisschool*, SLO, 1993.

2.7. Oefeningen rond lichamelijkheid en seks

Onze visie op seksualiteit wordt bepaald door een gebrekkige kennis en een sterk beladen waardediscours. Dit bemoeilijkt het professioneel werken op dit vlak. Vandaar dat enige aanvulling van bestaande kennis vaak nodig is.

Interessante achtergrondinformatie

- <http://www.cgso.be> - rubriek 'veilig genieten': seks
 - <http://www.wvc.vlaanderen.be/veiliggenieten>: zie quizvragen.
 - <http://www.seksualiteit.nl>
 - <http://www.seksualiteit.be>
-
- Van Lunsen, R., *Seks moet je leren. Alles over lichamelijke en psychologische aspecten van seks*. Amsterdam: Ooievaarpockethouse, 1995.
 - Slob, A.K., Vink, C.W., Moons, J.P.C., Everaerd, W. (red.), *Leerboek seksuologie*, Bohn Stafleu, Van Loghum Houten/Diegem, 1998.
 - Seymus, H., e.a. *Zwijgen of spreken over zelfbevrediging*. In: Rep en Roer nr. 8, Jeugd en Seksualiteit, 1999.
 - Zeegers, W., *Waar seks goed voor is*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 1997, Gent: CGSO Trefpunt.
 - Laan, E., *Over seks, liefde en het lichaam*. Vrouwen en seksuele opwinding. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 1995, Gent: CGSO Trefpunt.

2.7.1 Mythes

Doelstelling

- Inzien dat de kijk op seksualiteit vaak bepaald wordt door mythes.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Mythes

Werkwijze

- De lijst met mythes over seks wordt uitgedeeld. Laat deelnemers individueel bekijken in welke mate deze mythes voor hen mythes zijn, en in welke mate niet. Duid alle mythes aan waar nog vragen over bestaan.
- Vorm kleine groepen en bespreek de lijsten met elkaar. Probeer in groep een antwoord te vinden op de vragen.
- Duid de overblijvende vragen nog aan en bespreek plenair. Stel gericht vragen zo dat studenten zelf het antwoord kunnen vinden.

Nabespreking

- Welke mythes zijn moeilijk en waarom? Wat is je eigen ervaring hiermee?
- Wat zijn de gevolgen van deze opvattingen voor de praktijk? Hoe ervaar je dit zelf?
- Hoe hebben we deze mythes geleerd?

Literatuur

Deze oefening is gebaseerd op volgende boeken:

Luyens, M. & Smits, P. (1996), *Seksuele problemen bij het vrijen*, Leuven/Apeldoorn, Garant.

Luyens, M. (1997), *Liever Vrijen. Gids voor een betere seksuele relatie*. Tielt, Lannoo.

Zilbergeld, B. (1978), *Mannen en seks. Een gids voor seksuele vervolmaking*, Gent, Masereelfonds.

Bijlage deelnemers Mythes

Als je niet kan trouwen en kinderen krijgen, heeft seks geen waarde.

Masturbatie kan het gebrek aan een partner opvangen.

Mannen moeten geregeld klaarkomen, anders zijn ze gespannen en onhandelbaar.

Vrouwen hebben minder zin in seks.

Als je elkaar graag ziet, voel je aan wat de ander op vlak van seks graag heeft.

Mannen vrijen met mannen omdat er geen vrouwen beschikbaar zijn.

Als een man vrijt met een man is hij homoseksueel.

Er zijn veel minder lesbiennes dan er homo's zijn.

Seks hebben is coïtus hebben.

Om te vrijen moet je zin hebben.

Mensen hebben een seksuele relatie omdat ze seks willen.

Seks moet een natuurlijk en spontaan gebeuren zijn.

Mannen hebben steeds zin in seks.

Iedere lichamelijke aanraking moet eindigen in seks.

Seks is altijd mooi, fijn en romantisch.

Seks is het beste bewijs dat je elkaar graag ziet.

Het strekt een vrouw tot eer haar partner nooit te weigeren.

2.7.2 Seksquiz

Doelstellingen

- Kennis hebben van een aantal basisinzichten van de seksuologie.
- Gemotiveerd zijn verdere informatie te verwerven.

Materiaal

- Bijlage deelnemers: Seksquiz
- Bijlage **begeleiding**: Lichamelijke dimensies van seksualiteit

Werkwijze

- Dit is een quiz die zowel individueel als in groep kan worden aangeboden. Het is handig als de nodige literatuur voorzien is zodat studenten zelf de nodige informatie kunnen opzoeken, binnen een gegeven tijd.
- In plenum worden de antwoorden overlopen en aangevuld.

Nabespreking

- Waar haal je correcte informatie op dit vlak? Wat gebruik je als bron?
- Hoe staat het met je kennis?
- Wat kan je doen om dit te verbeteren?

Aandachtspunten

- Vaak is het nodig, om de nodige discussies voor te zijn, studenten van basisinformatie te voorzien. Een alternatieve mogelijkheid in de vorm van een CD-rom bestaat ook: Safe sex files (echter nogal specifiek voor de Nederlandse situatie). [Kennistest, eigen website maken, sekswijzer, Stichting Soa-bestrijding.]
- Achtergrondinformatie kan u vinden op de website www.cgso.be , rubriek veilig genieten (voor jongeren) en rubriek (fact-sheets).

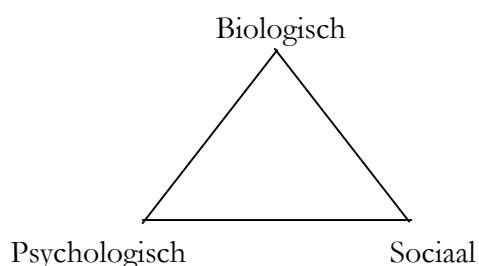
Bijlage deelnemers Seksquiz

	Juist/onjuist
1. Seksueel verlangen is een puur psychologisch fenomeen.	
2. Seksuele opwinding verloopt onbewust.	
3. Een erectie is een reflexmatige respons.	
4. Bij het orgasme spelen de hersenen geen rol.	
5. Mannen hebben mannelijke geslachtshormonen, vrouwen vrouwelijke.	
6. Testosterone heeft invloed op de seksuele appetijt, zowel bij mannen als bij vrouwen.	
7. Testosterone heeft invloed op de ontwikkeling van de genderidentiteit en de seksuele oriëntatie.	
8. Het maagdenvlies is een dik vlies dat de vagina afsluit.	
9. De clitoris is 5 à 6 cm lang.	
10. De baarmoeder heeft geen seksuele functie.	
11. Bekkenbodemspieren bepalen de kracht van het orgasme.	
12. De seksuele respons wordt door een samenspel van bewuste en onbewuste fysiologische en psychologische processen bepaald.	

Bijlage begeleiding Lichamelijke dimensies van seksualiteit

I. Visies over seks

I.1. Constructionistische visie



Biologisch

Hormonen, hersenen, zenuwen, bloedsomloop, geslachtsorganen: sensaties en emoties

Psychologisch

Gedachten, gevoelens, wensen, verlangens: gevoelens en cognities

Sociaal

Moraal, regels, instituties, rituelen: verwachtingen

I.2. Kenmerken

Seksualiteit is niet zo natuurlijk, seksueel gedrag moet worden geleerd en seksuele competentie moet worden verworven: je moet de nodige kennis hebben over seksueel functioneren, je moet intiem leren omgaan met anderen, je moet de maatschappelijke regels leren over wat kan en niet kan. Leerprocessen worden beïnvloed door vele factoren.

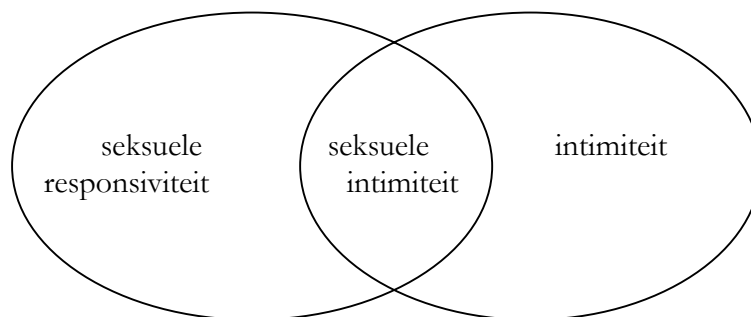
Seksualiteit bestaat door de betekenis die men eraan geeft. Die betekenis kan heel verschillend zijn, en daarin spelen cognitieve processen een belangrijke rol. Het geheel aan betekenissen dat we aan seksualiteit toekennen wordt door sociaal leren opgebouwd, en hangt af van individuele psychologische factoren en sociale factoren zoals sekse, sociale klasse, cultuur, levensfase,...

De motivatie van mensen om seksueel gedrag te vertonen kan sterk variëren. Men kan vrijen om de behoefte aan intiem contact te bevredigen, of om eigen potentie of seksuele aantrekkingskracht te toetsen.

De begrippen drift en instinct worden verlaten en vervangen door begrippen als seksueel verlangen of seksuele motivatie. Hierdoor wordt seks een humaan

gebeuren dat uit vrije wil wordt aangegaan. Dit betekent dat mensen verantwoordelijk zijn voor hun seksuele gedrag, en dit moeten leren reguleren binnen een bepaalde relationele en culturele context.

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen seksuele intimiteit en seksuele opwindning of responsiviteit. Dit laatste kan anoniem opgeroepen worden, en ontstaat als reactie op het waarnemen van seksuele prikkels. Er kan ook gezamenlijke responsiviteit zijn. Seksuele intimiteit wordt gekenmerkt door een authentieke beleving van seksuele nabijheid met een exclusieve ander. Dit vergt een vermogen om eigen seksuele verlangens te kennen en te accepteren en om die dan ook kenbaar te maken aan de partner. Ten slotte moet men ook kunnen accepteren dat die seksuele verlangens veranderen.

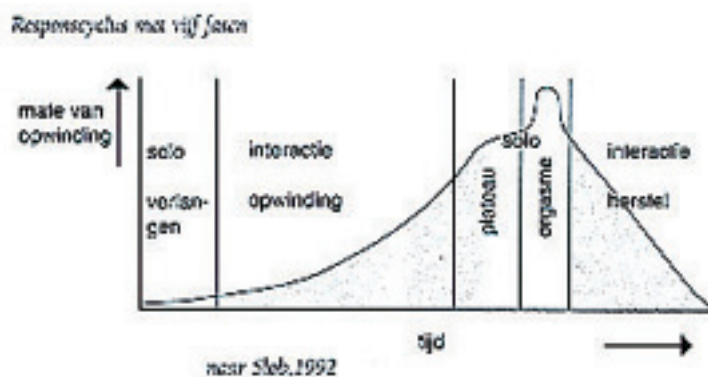


Ook de sociale component speelt een rol in de betekenis die een individu geeft aan zijn of haar seksualiteit.

De seksuele liberalisering van de jaren 60 bracht een aantal veranderingen teweeg in de sociale context, die zichtbaar worden in het seksueel gedrag van mensen: het loskoppelen van seks en voortplanting, toenemende kennis over seksueel functioneren, jongeren die steeds vroeger seksueel actief worden, man-vrouw verschillen worden kleiner, de partnerrelaties krijgen andere inhoud, homoseksualiteit wordt geliberaliseerd. De tolerantie t.a.v. seks neemt toe, seks kan ook buiten het huwelijk, de lustfunctie wordt geherwaardeerd, seksuele problemen worden herkend. Ook voor de positie van de vrouw heeft dit gevolgen: meer gelijkwaardigheid, recht op het regelen van de eigen vruchtbaarheid, erkenning van de vrouwelijke seksualiteit en het aanklagen van seksueel geweld op vrouwen.

2. Fysiologische aspecten van de seksuele responscyclus

Met seksuele responscyclus bedoelt men de opeenvolgende fasen in de seksuele beleving gaande van seksueel verlangen, over opwinding, orgasme en herstelfase. Dit wordt schematisch als volgt weergegeven:



Aan het harmonisch verloop van de seksuele reactie zijn een aantal lichamelijke voorwaarden verbonden:

- Het zenuwcentrum (in hersenen, ruggenmerg en autonome zenuwstelsel) moet intact zijn en het vaatsysteem en de zenuwverbinding met de bloedvaten moeten in goede staat zijn.
- Het hormoonstelsel moet goed werken.
- De geslachtsorganen moeten intact zijn.

2.1. Het zenuwstelsel

Het seksueel verlangen

In de hersenen zouden speciale structuren bestaan die iets te maken hebben met seksueel verlangen. Deze zouden in verbinding staan met andere delen van de hersenen, ruggenmerg en zintuigen. Op die manier zou seksueel verlangen kunnen beïnvloed worden door vroegere seksuele ervaringen en door een veelheid aan psychologische condities.

De seksuele opwinding

De neurofysiologische processen die ten grondslag liggen aan de seksuele opwinding zijn niet specifiek. Aanrakingsreceptoren in de huid en de geslachtsorganen zijn gelijkaardig, ze verschillen enkel in concentratie. De seksuele opwinding gaat wel gepaard met vaatstuwning of vasocongestie (verhoging bloedtoevoer in de slagaders). Deze staat onder invloed van het parasympatisch zenuwstelsel. De seksuele opwinding wordt geïnitieerd door het parasympatisch zenuwstelsel en geremd door het sympatische en orthosympatische zenuwstelsel. Het gevolg van deze vasocongestie is erectie en een vochtig schede, erectie van de clitoris en kleurverandering van de

schaamlippen bij de vrouw. Seksuele opwinding veroorzaakt ook andere lichamelijke veranderingen zoals optrekken van de testikels, verhogen van hartslag en bloeddruk, voorvocht afscheiden, seksblos, tepels worden stijf, baarmoeder wordt gelift, ...

De erectie en ejaculatie

Psychogene erectie: hier spelen de hersenstructuren een rol. Psychische impulsen (verbeelding) of sensorische impulsen (ruiken, zien, horen) gaan vanuit de hersenen naar het erectiecentrum, dat in het ruggenmerg ligt. Van daaruit lopen zenuwvezels naar de zwellichamen in de penis.

Reflexmatige erectie: begint door aanraking van de geslachtsorganen. Deze prikkels gaan naar een ander erectiecentrum in het ruggenmerg. Vanuit het ruggenmerg gaan ze naar de penis. De reflexmatige erectie wordt niet gestuurd door de hersenen. Deze kunnen de reflex echter wel remmen door psychische stressoren. Stress, spanning en angst staan een spontane reflex in de weg.

Het orgasme

Bestaat uit een reeks ritmische samentrekkingen van de spieren, die bij mannen meestal gepaard gaat met een ejaculatie.

Het ejaculatiemechanisme is een complex proces dat bestaat uit 2 onafhankelijke mechanismen: de emissie en de ejaculatie.

De emissie wordt geïnitieerd door het sympatische zenuwstelsel. Vanuit de hersenschors worden signalen gegeven aan de sympatische ganglia in het ruggenmerg. Van daar gaan de signalen naar de geslachtsorganen. Dit veroorzaakt een samentrekking van de gladde spieren, waaronder de prostaatklieer. Hierdoor gaan de zaadcellen van de staart van de bijbal naar het prostaatgedeelte van de urinebuis. We zijn dan halfweg.

De ejaculatie: door de emissie worden parasympatische zenuwbanen geprikkeld die naar de parasympatische ganglia in het ruggenmerg gaan. Van hieruit gaan er impulsen naar dwarsgestreepte spieren in de penis, naar de spieren in de bekkenbodem, in de benen en in de romp. Deze spieren trekken zich snel achter elkaar samen. Tegelijk wordt de urineblaas helemaal gesloten, en het gevolg is de ejaculatie.

De orgastische ervaring: door de spiersamentrekkingen gaan er zenuwimpulsen naar de hersenschors. Wat er in de hersenen gebeurt om deze impulsen om te zetten in een orgastische ervaring, is niet bekend.

2.2. De hormonen

Hormonen zijn stoffen in het bloed die door hormoonklieren worden gemaakt. Via het bloed worden ze door het hele lichaam verspreid en in bepaalde organen hebben ze een activerend effect op de cellen. Geslachtshormonen zijn hormonen gemaakt in de geslachtsklieren. Bij de vrouw zijn dat de eierstokken of ovaria en de voornaamste hormonen zijn oestradiol, progesteron en in

mindere mate testosteron. Bij de man zijn de geslachtsklieren de testikels, met als voornaamste hormoon testosteron en in veel mindere mate oestradiol. Geslachtshormonen zijn verantwoordelijk voor het ontstaan en in stand houden van de anatomische verschillen tussen man en vrouw, en zij spelen ook een belangrijke rol bij de seksuele respons. Of zij ook verantwoordelijk zijn voor gedragsverschillen is minder duidelijk.

Anatomische geslachtsverschillen

De aanwezigheid van een X of een Y chromosoom op het moment van de bevruchting bepaalt of het embryo zich in de mannelijke of vrouwelijke richting ontwikkelt. Tijdens de eerste drie maanden van deze ontwikkeling worden zowel de uitwendige als de inwendige geslachtskenmerken aangelegd. Vanaf dan gaan de testikels en de ovaria geslachtshormonen aanmaken, en het is de testosteron die ervoor zorgt dat er mannelijke geslachtskenmerken worden ontwikkeld. Bij afwezigheid van testosteron worden er automatisch vrouwelijke geslachtsorganen ontwikkeld.

Ook tijdens de puberteit worden de secundaire geslachtskenmerken door de geslachtshormonen bepaald. Bij meisjes zorgt dit voor borstontwikkeling, beharing van de geslachtsorganen en oksels, onderhuids vet, eisprong en menstruatie. Bij jongens is dit verlaging van de stem, beharing van het geslachtsorgaan en de oksels, snor en baard, vergroting van de spiermassa en zaadlozing.

Het testosteron is in een kritische periode tijdens de foetale ontwikkeling ook verantwoordelijk voor de genderidentiteit en seksuele oriëntatie. Als testosteron afwezig is tijdens deze kritische periode, zou het centrale zenuwstelsel zich in vrouwelijke richting ontwikkelen, en deze jongens vertonen dan meer vrouwelijk sekserolgedrag. Bij een teveel aan testosteron bij de moeder, zouden de toekomstige dochters een “mannelijk” sekserolgedrag vertonen.

Seksueel gedrag

Bij mannen moet er een minimale hoeveelheid testosteron aanwezig zijn om op een normale manier de seksuele responscyclus te doorlopen. Of ze nu heel veel of heel weinig hebben, heeft verder geen invloed.

Testosteron heeft invloed op de seksuele interesse, niet op het erectievermogen. Mannen produceren tot op hoge leeftijd testosteron waardoor ze lang seksueel actief blijven.

Bij vrouwelijke hormonen oestradiol en progesteron ontbreekt een duidelijk verband met de seksuele responscyclus. Er bestaat een grote variatie tussen vrouwen onderling. Er is een verband tussen oestrogeentekort, het uitblijven van lubricatie en dus pijn bij penetratie. Na de bevalling kunnen hoge prostaglandine spiegels en lage oestrogenenspiegels leiden tot een dalend verlangen.

Vrouwen hebben ook een beperkte concentratie androgenen. Deze hebben wel invloed op het seksueel verlangen: meer auto-erotisch gedrag, meer seksuele fantasieën.

2.3. De geslachtsorganen

Ook de geslachtsorganen zijn betrokken bij het seksueel functioneren, en onjuiste kennis of irreële verwachtingen kunnen leiden tot een seksueel probleem.

Vrouwelijke geslachtsorganen

Uitwendig

De **clitoris** bestaat uit de glans, de schacht, de zwellichamen en het sponslichaam. Onder de voorhuid is enkel de glans te zien, maar de inwendige delen zijn ook gevoelig voor stimulatie en zwellen op tijdens de seksuele opwindingsfase. De zwellichamen zijn 5 à 6 cm lang en zijn verbonden met het benige bekken. Het sponslichaam splitst zich in twee delen in de buitenste schaamlippen en komt samen in de clitoristop. De schacht is 1 à 2 cm lang.

Het **maagdenvlies** is een dun elastisch weefselrandje dat als een ringetje rond de opening van de vagina zit. In dat ringetje zitten vaak kleine scheurtjes, zodat dit gewoonlijk meerekt. Zoniet kunnen bij de eerste coïtus scheurtjes ontstaan, die soms gepaard gaan met bloedverlies.

Inwendig

De **vagina** is ongeveer 10 cm lang, met elastische wanden die tegen elkaar aanliggen. Het eerste 1/3 deel is relatief nauw omdat de bekkenbodemspieren daaromheen liggen. Dit deel van de vagina is prikkelgevoelig, het andere deel is alleen drukgevoelig.

De **G-plek** wordt beschreven als een weefselstructuur in de voorwand van de vagina op ongeveer 6 cm van de ingang. Directe prikkeling met stevige druk kan bij vrouwen tot een orgasme leiden. Bij ongeveer 10% van de vrouwen die zo tot een orgasme kan komen, komt er vocht uit de plasbuis, dat geen urine is. De **baarmoeder** is peervormig en gespierd, en komt met de baarmoederhals uit in de vagina. De baarmoeder tilt zich op tijdens de opwindingsfase, en trekt samen tijdens het orgasme.

Eileiders en eierstokken hebben geen seksuele functie, eierstokken produceren geslachtshormonen.

Bekkenbodemspieren spelen een belangrijke rol bij seksualiteit. Ze vormen een soort acht rond de opening van de plasbuis, de vagina en de anus, en trekken onbewust samen tijdens het orgasme. Ze kunnen ook bewust samengetrokken worden. De kracht van de samentrekking bepaalt de

intensiteit van het orgasme. Daarnaast hebben de spieren als functie o.a. het al of niet doorlaten van de urine en ontlasting.

Mannelijke geslachtsorganen

Uitwendig

De structuur van de **penis** is te vergelijken met deze van de clitoris. De penis bestaat uit de eikel (glans), de schacht en de basis. De eikel is zeer prikkelgevoelig, vooral het toompje (frenulum), de aanhechting van de voorhuid. Deze **voorhuid** zit bij onbesneden mannen om de eikel heen en is terug te schuiven. Dit is noodzakelijk voor de hygiëne, en kan bij niet meerekken pijn geven tijdens de coïtus.

In de **balzak** bevinden zich de teelballen en het begin van de zaadleiters. De huid van de balzak is prikkelgevoelig.

Inwendig

De **teelballen** zijn ongelijk van grootte en de linker hangt vaak wat lager dan de rechter. In de teelballen wordt testosteron gemaakt.

De **bijballen** zijn kronkelige strengen waarin de zaadcellen verzameld worden en rijpen. Bij een zaadlozing komt het zaad uit de bijballen in de zaadleiters, die via de liezen naar de buikholte lopen, en daar aan de onderkant van de blaas samengaan met de afvoerbuisjes van de **zaadblaasjes**. Tenslotte mondt dit uit in het bovenste deel van de plasbuis, dat omgeven is door de **prostaat**. Vocht van het ejaculaat wordt vooral geleverd door de zaadblaasjes en de prostaat.

De **bekkenbodemspieren** spelen ook een rol bij de seksualiteit van de man. Ze zijn minder complex dan bij de vrouw. Het oefenen van de bekkenbodemspieren kan mannen helpen het orgasme langer vast te houden.

3. De psychosomatische cirkel

Seksualiteit is bij uitstek een voorbeeld van een psychosomatische cirkel waarin lichaam, cognitieve en emotionele processen het samen mogelijk maken dat een seksuele respons tot stand komt.

Seksuele stimuli werken op drie systemen die onderling afhankelijk zijn van elkaar:

Fysiologische processen

- Veranderingen in de geslachtsorganen.
- Centraal neurofysiologische veranderingen waarbij het limbisch systeem een centrale rol speelt (hersenen).
- Veranderingen in het cardiovasculair systeem (bloeddruk, hartritme).
- Verandering in de hormoonspiegels.

De waarneming van die veranderingen

Deze fysiologische processen moeten door ons worden gedecodeerd als seksuele opwinding. Nemen we ze niet waar als seksuele opwinding, zal er verder niets gebeuren. Onze waarneming kan dus feedback geven in de twee richtingen.

Psychologische processen (cognitief en emotioneel)

De betekenis die we geven aan de seksuele opwinding is afhankelijk van een aantal invloeden zoals je zelfbeeld, vorige seksuele ervaringen, de relationele context, het besef van culturele waarden en regels, de boodschappen uit de opvoeding, de verwachtingen aan je klasse of gender, ...

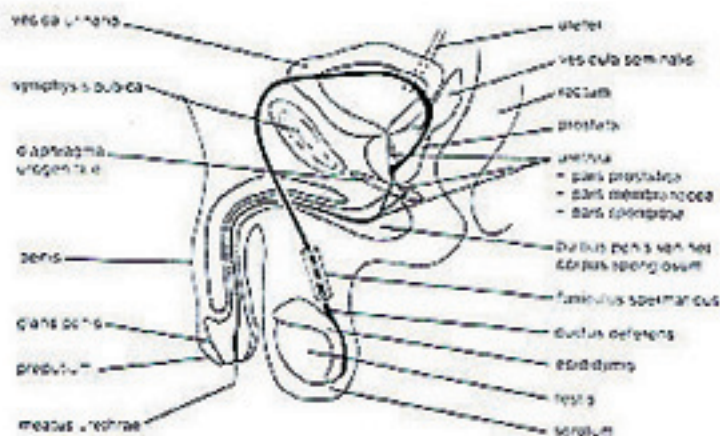
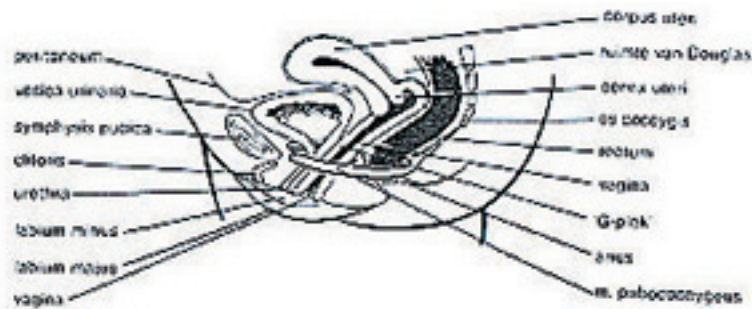
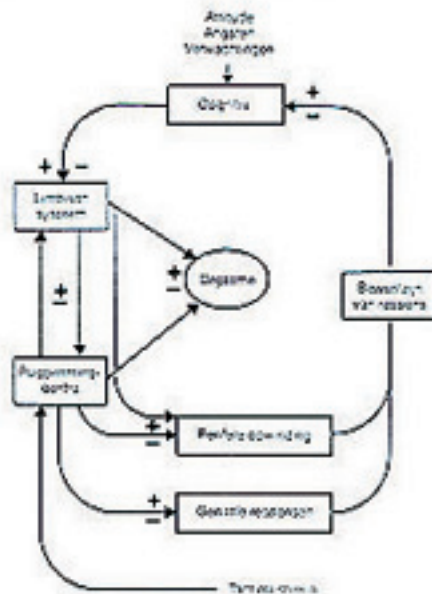
Als je positieve betekenis hecht aan de seksuele opwinding, heeft het proces kans om door te gaan, en worden lichamelijke sensaties omgezet in een positieve beleving. Indien seksuele opwinding negatieve gevoelens oproept, ontstaat er een negatieve feedback, waardoor de opwinding verdwijnt.

Schema

OMGAAN MET INTIMITEIT, SEKSUALITEIT EN GRENZEN – THEMASPECIEKE OEFENINGEN

positieve beleving. Indien seksuele opwinding negatieve gevoelens oproept, ontstaat er een negatieve feedback, waardoor de opwinding verdwijnt.

Schema.



2.7.3 Seksuele intelligentie

Doelstellingen

- Eigen seksuele intelligentie onderzoeken.
- Beseffen dat in professionele contacten seksuele intelligentie een rol speelt.

Materiaal

- Bijlage deelnemers: De seksuele intelligentietest
Kopieer de test zonder de punten voor de studenten.

Werkwijze

- Leg uit dat in een professionele setting onze seksuele intelligentie mee een rol speelt in de contacten die we hebben met anderen, de grenzen die we trekken, de reacties die we geven op situaties. Seksuele intelligentie omvat drie deelgebieden:
 1. **Wetenschappelijke kennis:** over nauwkeurig wetenschappelijke informatie beschikken en in staat zijn om die in praktijk te brengen. Daartoe moeten diepgewortelde mythes worden onderzocht.
 2. **Je bewust worden van je innerlijke seksuele zelf:** je eigen opwinding, moeilijkheden, wat we lekker vinden en wat aantrekkelijk is, onze verlangens, behoeften, voorkeuren, angsten, frustraties...
 3. **Een band scheppen met anderen:** sociale en intermenselijke vaardigheden zoals kunnen praten over ons seksleven, de partner begrijpen.

De test bestaat uit vragen uit deze drie deelgebieden. De test wordt individueel ingevuld. Daarna berekent ieder zijn of haar individuele score. Per twee: aan de hand van de individuele score bekijken studenten waar de foute antwoorden zich situeren, en wat hun eigen “blinde vlekken” zijn.

Nabespreking

- In grote groep bespreek je de algemene resultaten. Brainstorm over
 - Mogelijkheden om je seksuele intelligentie te verhogen: hoe leer je dit?
 - Belang van seksuele intelligentie in je werk als leerkracht.
 - Ga in op een aantal deelthema's uit de vragenlijst via andere oefeningen.

Aandachtspunten

- Zorg voor de nood aan privacy door de studenten hun gesprekspartner zelf te laten kiezen.

Bijlage deelnemers De seksuele intelligentietest

(gebaseerd op Sheree Conrad & Michael Milburn (2001). *Seksuele intelligentie. Alles over het verhogen van je seksuele IQ*, Antwerpen/Amsterdam.)

1.	Hoe vaak ongeveer praat (of praatte) je met je huidige seksuele partner over jullie seksleven?	
	a. Eén keer per week.	3
	b. Eén keer per maand.	2
	c. Eén keer in het half jaar.	1
	d. Nooit.	-3
2.	Hoe zie jij je huidige seksleven, vergeleken met het seksleven van anderen?	
	a. Nog niet half zo opwindend als dat van anderen.	-2
	b. Ongeveer even opwindend als dat van anderen.	3
	c. Opwindender dan dat van anderen.	0
	d. Ik heb op het moment geen seksuele relatie.	0
3.	Als je gevraagd werd jezelf te omschrijven, wat zou je dan zeggen over jouw seksualiteit?	
	a. Mijn seksualiteit is het belangrijkste onderdeel van mij.	-3
	b. Ik kan me niet voorstellen dat ik mijzelf zou omschrijven zonder te refereren aan mijn seksualiteit.	3
	c. Seks is niet van belang voor mijn persoonlijkheid.	-1
4.	De enige manier om jezelf te vrijwaren van ongepast gedrag op de werkplek is door een geheel seksloos karakter aan te nemen.	
	a. Waar.	0
	b. Niet waar.	3
5.	Hoe mannelijk (of vrouwelijk) ben jij?	
	a. Ik ben uitermate mannelijk of vrouwelijk vergeleken met anderen.	-3
	b. Ik ben redelijk mannelijk of vrouwelijk vergeleken met anderen.	0
	c. Ik heb en koester zowel mannelijke als vrouwelijke trekken.	3
	d. Ik ben zowel mannelijk als vrouwelijk, maar ik probeer me mannelijker (of vrouwelijker) te gedragen.	-1

6.	Als een man en een vrouw een probleem hebben in hun seksuele relatie, is dat waarschijnlijk ontstaan omdat:	
	a. Mannen en vrouwen nu eenmaal andere dingen in bed willen.	0
	b. Ze niet genoeg hebben gepraat over hun behoeften en verlangens.	3
	c. Ze niet echt bij elkaar passen.	0
	d. Mannen en vrouwen nu eenmaal anders in elkaar zitten.	-2
7.	Hoe waarschijnlijk is het dat jij goede seks als een teken van ware liefde beschouwt?	
	a. Ik vind dat goede seks niet per se iets met verliefd zijn te maken hoeft te hebben.	3
	b. Ik vind dat goede seks min of meer betekent dat de twee partners voor elkaar geschapen zijn.	0
	c. Ik vind dat goede seks eigenlijk een bewijs is dat je verliefd op elkaar bent.	-3
8.	Hoe vaak heb je toen je tiener was een serieus gesprek met één of beide ouders over seks gehad?	
	a. Ik sprak nooit met mijn ouders over seks.	-1
	b. Ze gaven me een preek over seks.	-2
	c. We hadden openhartige en positieve gesprekken over seks.	3
9.	Hoe vaak is het voorgekomen dat je jouw seksuele gedrag niet meer in de hand dacht te hebben?	
	a. Ik ben mijn seksuele gevoelens en gedrag volledig de baas.	-1
	b. Ik heb soms seksuele verlangens die onweerstaanbaar lijken, maar ik handel daar niet per se naar.	3
	c. Ik heb vaak het gevoel dat ik mijn seksuele gedrag niet in de hand heb.	-3
10.	Denk je dat seksuele dwang of een ander seksueel trauma bij iemand op jonge leeftijd het seksuele genot van die persoon op latere leeftijd kan beïnvloeden?	
	a. Niet als er een aantal jaren voorbij is gegaan zonder een negatieve ervaring.	-2
	b. Als de huidige partner geen bedreiging vormt, is de kans erg klein.	0
	c. Alleen als die persoon er te veel mee bezig is.	-2
	d. In veel gevallen is dat heel goed mogelijk.	3

11. Als je met tieners over seks moest praten, voor welke van de volgende benaderingen zou je dan kiezen?	
a. Ik zou hen vertellen geen seks te hebben, omdat de risico's voor hiv zo hoog zijn.	-2
b. Ik zou hen vertellen over veilig vrijen en ervaringen of verhalen uit hun privé-leven zoveel mogelijk proberen te vermijden.	0
c. Ik zou hen vertellen goed op te letten tijdens de seksuele voorlichting op school.	0
d. Ik zou hen vragen wat ze vinden van seksualiteit en ze vertellen wat ik weet.	3
12. Eén manier om je dochter (of zoon) te helpen voorkomen dat zij (of hij) tijdens een afspraakje wordt verkracht, zou zijn:	
a. Haar of hem niet alleen laten uitgaan tot zij of hij minstens zestien is.	0
b. Haar of hem alleen laten uitgaan met een groep.	0
c. Haar of hem aanmoedigen aandacht te schenken aan gevoelens van ongemak of angst.	3
d. Ervoor zorgen dat zij of hij niet uitgaat met de verkeerde personen.	0
13. Ben je het eens met de stelling: 'een goed seksleven is niet iets waaraan je kunt werken; je hebt het, of je hebt het niet.'	
a. Absoluut mee eens.	-2
b. Misschien mee eens.	0
c. Absoluut niet mee eens.	3
14. Als een vrouw aardig is tegen een man die ze net heeft ontmoet	
a. Komt dat omdat ze seks met hem wil.	-3
b. Is ze waarschijnlijk het soort vrouw dat mannen probeert te verleiden.	-1
c. Komt dat omdat ze gewoon aardig wil zijn.	3
15. Hoe sta je tegenover homoseksuelen?	
a. Homoseksualiteit is moreel verkeerd.	-3
b. Homoseksualiteit is prima, maar men moet er niet mee te koop lopen.	-1
c. Het zou verkeerd zijn als zij hun seksuele identiteit zouden ontkennen.	3

16. Hoewel ze het ontkennen, willen vele vrouwen gedwongen worden tot seks.	
a. Waar.	-3
b. Onwaar.	0
17. Zorg jij er bewust voor dat je veilig vrijt?	
a. Nee, dat is niet nodig, want mijn partner en ik zijn getest op aids en we kennen elkaar genoeg om elkaar te vertrouwen dat we monogaam blijven.	3
b. Nee, dat is niet nodig, want ik ben heteroseksueel en hetero's krijgen zelden aids.	-3
c. Nee, want de mensen met wie ik naar bed ga zien er niet ziek uit.	-3
d. Ja, als ik risico loop, neem ik voorzorgsmaatregelen.	3
18. Hoe goed denk je het gedrag van de andere sekse te begrijpen?	
a. Er zijn momenten waarop ik het gedrag van de andere sekse niet volledig begrijp.	3
b. Het gedrag van de ander sekse is voor mij een compleet mysterie.	0
c. Ik denk niet dat mannen en vrouwen zich ten opzichte van elkaar verschillend gedragen.	0
19. Hoeveel procent van jouw geluk hangt af van een actief, bevredigend seksleven?	
a. 0 %	-3
b. 25%	-2
c. 50%	2
d. 75%	3
e. 100%	-3
20. Schaam je je wel eens over je seksuele verlangens of fantasieën?	
a. Regelmatig.	-3
b. Soms.	0
c. Nooit.	3

Puntentelling

Zwakbegaafd: van - 47 tot - 20

Normaalbegaafd: van - 20 tot + 6

Hoogbegaafd: van + 6 tot +33

Geniaal: van + 33 tot + 60

2.8. Oefeningen rond intimiteit en relaties

Intieme relaties zijn belangrijk voor ons welzijn. Relaties met mensen die in je persoonlijke leefsfeer binnenkomen, bepalen vooreen groot deel ons geluk of ongeluk. Daarbij zijn je familie, je partner, je vrienden niet steeds mensen die je zelf kan kiezen. En zijn situaties soms vreselijk complex.

Ook hier weer zien we dat een leerkracht een belangrijke schakel kan zijn wanneer jonge mensen hulp nodig hebben. Dan mag hij of zij niet op een eiland leven, maar weet hebben van en begrip hebben voor de complexiteit van relaties.

Interessante achtergrondinformatie

- <http://www.cgso.be> – rubriek ‘feiten’: samenlevingsvormen.
- <http://www.klasse.be> – rubriek leerkrachten – subrubriek ‘de eerste lijn’: echtscheiding/nieuwe gezinnen.

Literatuur

- Bergh, Bea, Van den. *Kindertijd. Kinderen en ouders over de leefsituatie van kinderen op lagereschoolleeftijd in Vlaanderen, Brussel, CBGS*, document, 1997.
- *Hallo, met Janssens-Peters-Desmet. Over het leven in een nieuw-samengesteld gezin*, Brussel, KJT Vlaanderen.
- *Gelukkig zijn*. Het onderzoeksrapport, Berchem, In Petto, 2000 – 61 p.
- Schoor, M., Van. e.a., *Relaties en seksuele vorming met allochtone jongeren*. In: Rep en Roer nr. 9, Jeugd en Seksualiteit, 1999.
- Goris, R., *Kijk, mama lacht. Over de komst van een nieuwe partner na scheiding en wat dat met de kinderen doet*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2001, Gent: CGSO Trefpunt.
- Brewaeys, A., *Lesbisch ouderschap. Resultaten van een Belgische follow-up studie*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 1998, Gent: CGSO Trefpunt.
- Jacobs, T., Bauwens A., *Liefdesconcepten in Vlaanderen anno 1998*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2000, Gent: CGSO Trefpunt.

2.8.1 Waardeladder

Doelstellingen

- Verschillende waarden in seks en relaties tegen elkaar afwegen.
- Beseffen dat mensen verschillen in de waarden die ze belangrijk vinden.
- Zien dat waarden invloed hebben op de keuzes die we maken.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Waardeladder

Werkwijze

- Elke student kan op een waardeladder anoniem invullen hoe belangrijk bepaalde waarden zijn voor hem of haar. Dit kunnen ze doen door een volgorde te bepalen (nummeren van 1 tot 10).
- Hang de waardeladders op zodat iedereen kan zien hoe anderen dit hebben ingevuld. Aan de hand van verschillen of gelijkenissen vraag je door waarom die bepaalde waarden belangrijk zijn.

Nabespreking

- Vullen we allemaal dezelfde waarden in? Vanwaar de verschillen? Waarom is dit belangrijk voor jou? Kan je je een relatie voorstellen zonder deze waarde?
- Als je de waarden van je ouders bekijkt, wat valt je dan op? Vinden zij dezelfde dingen belangrijk of niet? Vanwaar de verschillen?
- Welk beeld geven de media over seks en relaties? Wat lijkt men daar belangrijk te vinden? Zijn er verschillen met hoe je daar zelf over denkt? (Neem wat reclamevoorbeelden.)

Bijlage deelnemers Waardeladder

In een ideale relatie is het voor jou belangrijk dat je

plezier kan maken	
voldoende vrijheid hebt	
alles samen met elkaar doet	
goede seks hebt met elkaar	
elkaar trouw bent	
niet te jaloers bent	
de beste vrienden bent	
dezelfde interesses hebt	
samen kinderen hebt	
samenwoont	

2.8.2 Diverse relatievormen

Doelstellingen

- Verschillende relatievormen kunnen benoemen.
- De beleving van diverse relatievormen begrijpen.

Werkwijze

- Werk in kleine groep. Laat de groep brainstormen over alle mogelijke relatievormen die ze kennen, relatievormen waarin mensen voor korte of lange tijd kunnen leven.
- Schrijf de resultaten van de brainstorm op bord. Vraag naar voorbeelden uit hun onmiddellijke omgeving of uit de media.
- Vraag met welke relatievormen ze ervaring hebben. Pas op, dit kan gevoelig liggen, dring niet aan. Vraag wel wat positief is aan deze relatievorm.
- Selecteer een aantal relatievormen en bereid een interview voor: welke vragen kan je stellen, hoe stel je deze vragen, ...
- Ga vervolgens over tot de concrete afspraken en de planning.

Nabespreking

- Wat zijn de positieve punten van deze relatievormen, wat de negatieve?
- Hoe beleven mensen deze relatievorm?
- Wat leer je hieruit?

Aandachtspunten

- Hou er rekening mee dat studenten met diverse relatievormen ervaring kunnen hebben, en soms zeer persoonlijk betrokken kunnen zijn bij dit onderwerp.
- De bedoeling van deze denkoefening is het belang en de waarde van alternatieve relatievormen te kunnen zien. Ook traditionele relatievormen hebben nadelen. Het is belangrijk dat kinderen en jongeren uit alternatieve relatievormen niet als ‘probleemleerlingen’ worden gezien.
- Soorten relatievormen zijn: huwelijk, samenwonend koppel, kinderloos paar, LAT-relatie, nieuw samengesteld gezin, gescheiden, weduwe/weduwnaar, homokoppel, lesbisch koppel, multicultureel koppel, polygamie, alleenstaanden, meer generatiegezin, leven in groep, oudere man met jongere vrouw, jongere man met oudere vrouw, commune, weekendrelatie, wisselende relaties, ...

2.8.3 Waardecontinuüm

Doelstelling

- Uitklaren van eigen waarden m.b.t. relationeel gedrag van mensen.
- Invloed van eigen attitude zien.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Waardecontinuüm

Werkwijze

- Vraag aan de deelnemers individueel elke relatievorm op een waardecontinuüm te plaatsen. Daarbij spreken ze voor zichzelf.
- Laat ze de resultaten in kleine groep bespreken en vergelijken: waar zitten verschillen en gelijkenissen? Op basis waarvan heeft men de ordening gemaakt?

Nabespreking

- Waarmee hebben verschillen in waardering vooral te maken? Welke verschillende waarden en normen hanteren we?
- Wat denk je van deze waarden en normen? Zijn deze belangrijk voor iedereen? Zijn er andere waarden die ook belangrijk zijn? Welke?
- Wat is je houding wanneer mensen afwijken van jouw norm?
- Beïnvloeden je persoonlijke waarden je werk als leerkracht? Op welke manier?

Aandachtspunten

- Nuanceer stereotiepe denkwijzen door van alle relatievormen de voor- en nadelen te bespreken.
- Een centrale waarde in het beoordelen van relatievormen is of de keuze gebaseerd is op een wederzijdse en geïnformeerde instemming van alle partijen. Indien één van de partijen niet echt over een vrije, geïnformeerde keuzemogelijkheid beschikt, omwille van leeftijd, van positie, van financies, ... beoordelen we de relatie meestal als minder goed.

Bijlage deelnemers Waardecontinuüm

beste van de wereld

zeer goed

waardevol

voor een tijdje goed

aanvaardbaar

verdraagbaar

niet te vermijden

niet aan te moedigen

moet gestopt worden

moet gestraft worden

2.8.4 Interview met ouders

Doelstellingen

- Beseffen wat het betekent een ouder te worden, te zijn.
- Verschillen kunnen zien in beleving en realiteit.

Materiaal

- Bandopnemer, verslagnemers

Werkwijze

- Bereid het interview met ouders voor met de studenten: vragen die je wel en niet kan stellen, wat willen ze te weten komen, wie gaan ze contacteren hoe gaan ze de ouders bedanken, ...
- Spreek ook af wat studenten moeten doen met de gegevens: neem je dit op band op? Noteer je de belangrijkste zaken? Maak je er achteraf een persoonlijk verslag van?

Thema's of vragen waarover je het kan hebben

- Keuze: was het een bewuste keuze, heb je ooit overwogen kinderloos te blijven?
- Aantal kinderen: hoe belangrijk zijn kinderen voor jou? Wat zou het betekenen geen kinderen te kunnen krijgen?
- Betekenen meisjes hetzelfde als jongens? Hoeveel kinderen heb je? Hoeveel kinderen zou je gewild hebben?
- Vruchtbaarheid: Wist je als jong meisje of jongeman voldoende over vruchtbaarheid om niet ongewenst zwanger te worden? Wie bracht je op de hoogte? Ben je tevreden daarover? Hoe heb je dit zelf geregeld? Welke methodes waren beschikbaar? Met wie praatte je daarover?
- Zwangerschap: Was dit een gelukkige periode? Hoe heb je dit beleefd? Welke hulp en steun kreeg je? Hoe reageerde de omgeving? Hoe regelde je je werk? Is de eerste zwangerschap anders dan de volgende? Werd je medisch begeleid, en door wie?
- Bevallings: Waar ben je bevallen? Hoe verliep dat? Zou je dit nu anders doen? Waarom? Kreeg je steun en hulp? Hoeveel kostte de bevalling? Hoe lang duurde het herstel? Heb je de "baby-blues" ervaren?
- De baby: Wat was leuk, wat was niet leuk? Welke steun en hulp kreeg je? Was er medische begeleiding? Hoe lang duurde je zwangerschapsverlof? Was er opvang voor de baby? Kreeg je kindergeld?
- De borstvoeding: Hoe liep dit? Werd dit je aangeleerd? Door wie? Welke voordelen of nadelen heeft borstvoeding op flessenvoeding? Hoe lang heb je dit gedaan?
- De opvoeding: heb je bepaalde principes, wat mogen je kinderen wel en niet? Is opvoeden moeilijk? Wat is belangrijk?

- De school: wat verwacht je van de school?

Nabespreking

- Wat heb je uit het interview geleerd? Wat is je bijgebleven?
- Welke verschillen heb je gehoord in de verhalen? Waarmee hebben die verschillen vooral te maken?
- Kijk je nu anders naar ouders dan voordien? Hoe?

2.8.5 Een kamer vol mensen

Doelstellingen

- Basisprincipes van contextueel denken onder de knie hebben.
- Een situatie kunnen analyseren aan de hand van vier kapstokken.
- Bereid zijn op een contextuele manier naar gedrag te kijken.

Materiaal

- Bijlage begeleiding: Basisprincipes contextueel denken
- Bijlage deelnemers: Een voorbeeld

Werkwijze

- De lector legt het belang van contextueel denken uit voor de leerkracht, en licht de vier dimensies toe aan de hand van het voorbeeld.
- Studenten kunnen vragen stellen en op die manier de verschillende dimensies in kaart brengen. Onthul de informatie niet als men er geen vraag naar stelt.
- Pas deze analyse ook toe op andere zelfgekozen voorbeelden.
- Leg het principe van de meerzijdige partijdigheid uit.

Nabespreking

- Welke dimensies zijn zichtbaar voor een leerkracht?
- Welke dimensies zijn niet onmiddellijk zichtbaar?
- Wat helpt om deze dimensies aan het licht brengen?
- Wat is het effect van deze manier van kijken? Zou je reactie als leerkracht anders zijn als je alleen werkt met de eerste dimensie, of als je de andere dimensies ook mee in rekening brengt. In welke zin?
- Welke meerwaarde biedt deze manier van denken?

Aandachtspunten

- Leerkrachten zijn geneigd zich niet in te laten met de onderliggende dimensies van gedrag, maar zien daardoor soms niet de betekenis van het gedrag. Zonder op deze dimensies in te gaan, is het heel belangrijk te beseffen dat ze er wel degelijk zijn.

Bron: Heylen, Marleen en Janssens, Kris (2001), *Het contextuele denken*. Een methodiekontwikkeling voor het welzijnswerk, Leuven/Leusden, Acco.

Bijlage begeleiding Basisprincipes van contextueel denken

Contextueel denken betekent dat men kijkt naar menselijke relaties vanuit de totaliteit van het verhaal. Men kijkt niet alleen vanuit de persoon, maar vanuit alle andere betrokkenen. Op die manier dragen we zorg voor alle betrokkenen in de relationele werkelijkheid van de persoon.

De eerste dimensie: de dimensie van de feiten

Wat we objectief kunnen vaststellen, zonder interpretaties of subjectieve beleving. Dit kan gaan over biologische, medische, financiële, materiële, wettelijke en juridische, economische, ecologische, sociologische, culturele, historische, religieuze, spirituele feiten.

De tweede dimensie: de dimensie van de psychologie

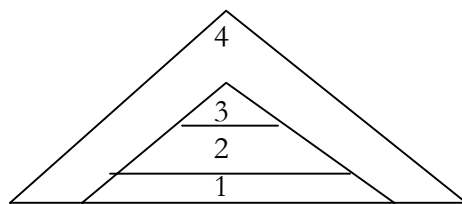
Subjectieve, intrapsychische feiten. Niet de feiten staan centraal, maar de manier waarop de personen de feiten waarnemen, ervaren, aanvoelen, beleven, interpreteren, kaderen, ...

De derde dimensie: de dimensie van de interacties

De manier waarop men deel uitmaakt van een groter relationele geheel. Begrippen als systeem, machtsstructuur, coalities, communicatie, conflict, etikettering, steun, ... zijn hier aan de orde.

De vierde dimensie: de dimensie van de relationele ethiek

Deze dimensie heeft te maken met het denken over wat kan en niet kan, over wat goed en kwaad is, met betrouwbaarheid en verantwoordelijkheid, met gepaste erkenning geven en krediet krijgen, met recht en onrecht, met autonomie en verbondenheid, met dialoog,...



Meerzijdige partijdigheid

Een kamer vol mensen verwijst naar het feit dat beurtelings de verdiensten en de rekeningen van elke partij bekeken wordt, en niet enkel vanuit de persoon zelf wordt gewerkt. Dit is niet hetzelfde als neutraliteit.

Dit is een grondhouding, een principe en een methodiek. Men is empathisch naar alle betrokken partijen.

Bijlage deelnemers Een voorbeeld

Veerle is zes jaar, en vertoont volgens haar moeder bijzonder storend gedrag. Dit doet zich telkens voor op het ogenblik dat de moeder met haar vriendin eens rustig wil praten over de problemen met haar man. Er zijn ernstige spanningen, en de moeder heeft veel behoefte aan dit contact. Veerle maakt het haar onmogelijk door te jengelen om aandacht, door eten te morsen, door te huilen, ...

Dimensie 1

Wat zijn de feiten?

- Storend gedrag van Veerle tijdens een gesprek van de moeder met haar vriendin.
- Spanningen tussen moeder en vader.

Dimensie 2

Wat zou het kind kunnen beleven, voelen, denken?

- Verdriet om de spanningen, vermoeidheid wegens slapeloosheid.
- Gevoel van onmacht om vat te krijgen op het leven van haar vader en moeder.
- Angst om de gevoelens van boosheid en verdriet van de moeder.

Dimensie 3

Hoe gaan betrokkenen met elkaar om in deze situatie?

- Kind gedraagt zich niet zoals moeder wenst.
- Reactie met pedagogische sanctie.

Dimensie 4

Welke relationele waarden zijn in het geding?

- Strategisch stoorzendergedrag, waardoor het kind negatieve berichten over haar papa probeert te saboteren.
- Loyaliteit naar vader én moeder.

2.8.6 Genogram

Doelstellingen

- Onderlinge verhoudingen in een gezin in kaart brengen.
- De verschillende contextuele dimensies verkennen.

Materiaal

- Bijlage deelnemers: Genogram en werkblad
- Bijlage deelnemers: Basisprincipes van contextueel denken

Werkwijze

Leg uit wat een genogram is en vraag studenten een persoonlijke stamboom te maken die twee generaties teruggaat. Volgende vragen kunnen gesteld worden:

- Overzicht van feiten, namen, data, huwelijk, geboorte, scheiding, aantal kinderen, woonplaatsen, sociale klasse ... (**dimensie 1**)
- Hoe beleef je deze gezinssituatie: verwachtingen, 'etiketten', gevoelens, ... Geef dit in een aantal woorden weer. (**dimensie 2**)
- Een overzicht van de gezinsrelaties: de communicatie, de coalities, de conflicten, de kwaliteit van de relaties, de zorg voor anderen. (**dimensie 3**)
- Welke gezinswaarden werden naar voren geschoven? Waarvoor werd je geprezen, beloond, bestraft? Wat was belangrijk, wat keurde men af? (**dimensie 4**)
- Bespreek de genogrammen per twee, informeer en bevraag elkaar over dit genogram.

Nabespreking

- Wat leer je uit deze oefening?
- Wat is de relevantie van deze oefening voor je werk?

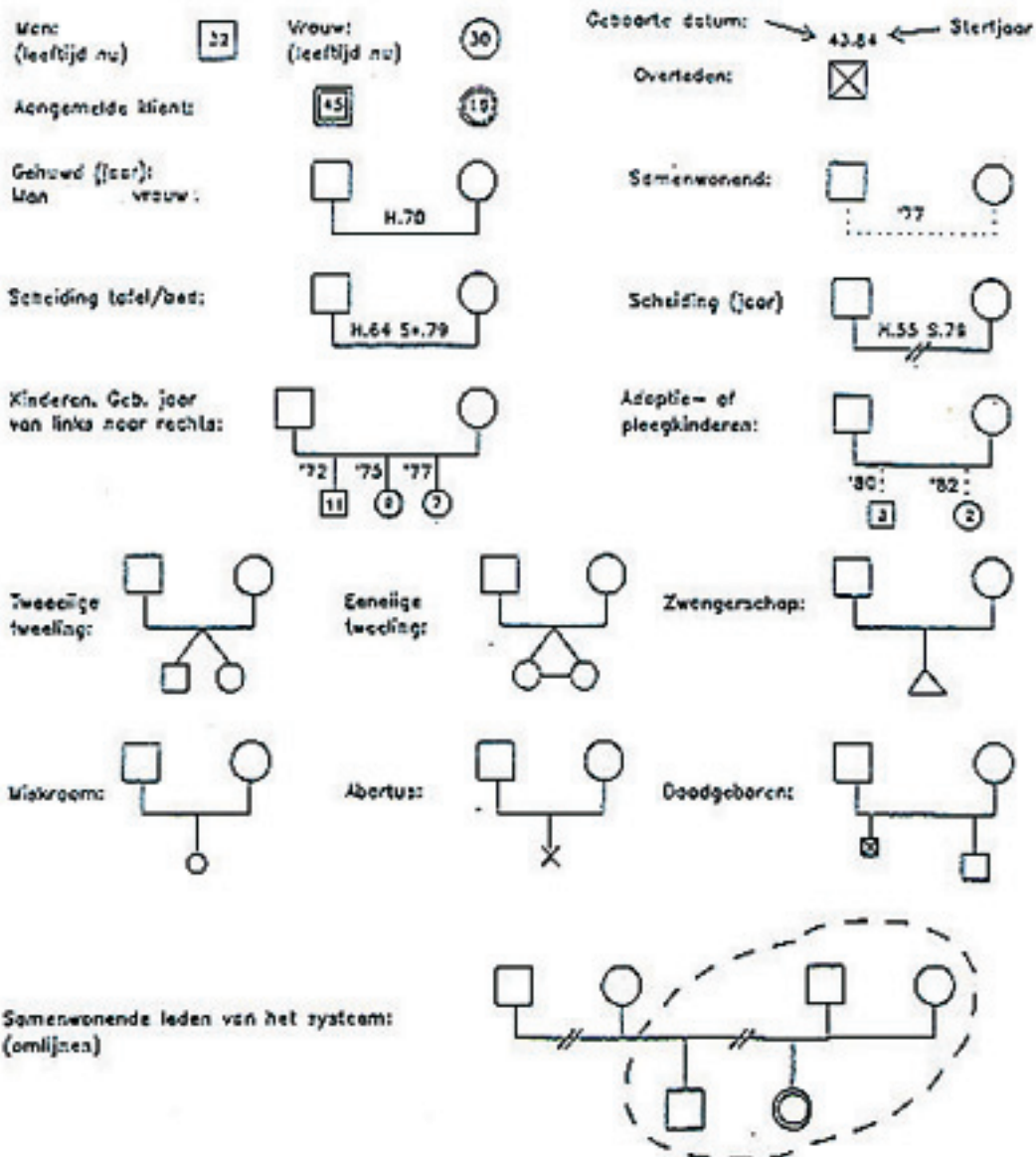
Aandachtspunten

- Dit is een persoonlijke oefening: zorg voor privacy voor de student. De studenten kiezen met wie ze het genogram bespreken. Hou de gegevens vertrouwelijk en leg uit hoe je daar zelf mee omgaat.

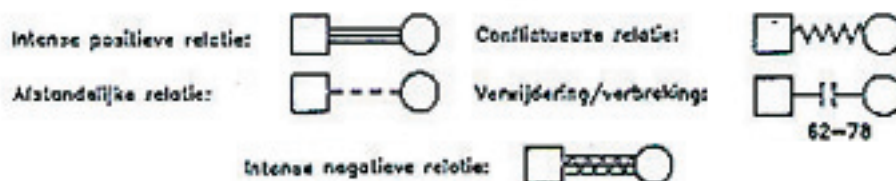
Bijlage deelnemers Genogram

OMGAAN MET INTIMITEIT, SEKSUALITEIT EN GRENZEN – THERAPEUTISCHE OEFENINGEN

Werkblad genogram



Interactiepatronen



Bijlage deelnemers Werkblad genogram

Eerste dimensie: de feiten
Tweede dimensie: de psychologie
Derde dimensie: de interacties
Vierde dimensie: de waarden

2.8.7 Posities van kinderen

Doelstellingen

- De positie van kinderen in diverse gezinsvormen kunnen bepalen.
- Zien welke problemen en mogelijkheden kinderen en jongeren hebben in diverse relatievormen.
- Zien over welke steunbronnen ouders en kinderen kunnen beschikken.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Posities van kinderen

Werkwijze

- Leg de verschillende posities van kinderen in gezinnen uit en geef een aantal voorbeelden.
 1. Het gevende en het ontvangende kind
 2. Het soepele en het rigide kind
 3. Het kwetsbare en het sterke kind
 4. Het hechtende en het autonome kind
 5. Het solidaire en het eenzame kind
- Bekijk de casus en probeer de verschillende posities van de verschillende kinderen te zien.

Nabespreking

- Hoe kan je als leerkracht steun geven aan het kind?

Aandachtspunt

- Meer informatie in: Marleen Heylen (1997), *Kinderen en scheiding. Gids voor scheidende ouders en hun kinderen*. Globe.

Bijlage deelnemers Posities van kinderen

1. Het gevende en ontvangende kind

Het ontvangende kind: Het kind krijgt en aanvaardt de zorg voor zijn persoon en zijn ontwikkeling: lichamelijke en emotionele behoeften, ontwikkelen van zelfwaardegevoel, structuur en veiligheid, regelmaat en rust, grenzen aanleren, waarden leren, sociale vaardigheden leren, ...

Het gevende kind: Het kind geeft de ouders een project, een doel. Het kind geeft liefde, aandacht, inzet. Het kind houdt de ouders een spiegel voor, offert zich soms op. Het kind streeft naar een evenwicht in de balans van geven en ontvangen, anders voelt het zich schuldig. Het kind neemt zijn/haar ouders in bescherming: kinderen zijn loyaal.

2. Het soepele en rigide kind

Het soepele kind: Het kind past zich aan aan wat anderen voor hem of haar bepalen: aan verschillende uren, ritmes, regels, verwachtingen, ...

Het rigide kind: Het kind reageert plots en onvoorspelbaar destructief. Het maakt van ogenschijnlijke details een zaak van leven of dood. De draagkracht is overschreden.

3. Het kwetsbare en sterke kind

Het kwetsbare kind: Kinderen zijn kwetsbaar voor mishandeling en misbruik, voor inbreuken op hun persoon, voor fysiek geweld.

Het sterke kind: Kinderen hebben een ongelooflijke kracht.

Volwassenen zoeken heling bij het kind, vanwege zijn/haar onschuld. Een ouder kind moet voor een jonger zorgen.

Kinderen nemen ouderlijke taken over, zijn de vertrouwenspersoon.

4. Het hechtende en autonome kind

Het hechtende kind: Kinderen werken mee aan het behoud van evenwicht binnen het gezin en zijn loyaal aan de gezinsbanden. De behoefte aan verbondenheid is groot voor kinderen.

Het autonome kind: Naast nestwarmte zoekt het kind ook mogelijkheden om dit nest te verlaten en op eigen benen te staan. Het streven naar individualiteit van de tiener, de koppigheidsfase van de kleuter zijn normale ontwikkelingsfases.

5. Het solidaire en het eenzame kind

Het solidaire kind: Het kind geeft steun aan anderen en vindt steun bij gelijkgezinden. Vrienden hebben, broers of zussen hebben die solidair zijn, is wat kinderen nodig hebben.

Het eenzame kind: De kans op concurrentie tussen broers en zussen is vrij groot, het kind streeft ernaar de enige geliefde te zijn, en concurreert daarvoor met anderen. Een kind wordt uitgesloten.

Casus

Vader, moeder, Robin (16), Liesbet (14) Dries (10).

Vader woont bij zijn vriendin. Zij heeft 2 kinderen: Els (10) en Floris (6).

Moeder woont alleen. De kinderen zijn meestal bij moeder. Om de 14 dagen zijn de kinderen een weekend bij vader. In het gezin van vader en zijn vriendin wonen soms Els, Floris, Robin, Liesbet en Dries.

Op een zondagmorgen zitten ze allemaal samen aan de ontbijttafel. Liesbet bedient zich met choco, smeert deze uit op haar boterham, en likt haar mes af. Papa's vriendin ziet dit gebeuren en geeft Liesbet hierover een opmerking. Ze voegt eraan toe "Ik wil dat jullie aan tafel manieren hebben ..."

Liesbet zegt: "Je bent mijn mama niet, en daarbij, jouw kinderen bedienen zich wel van kaas met hun handen."

Vader onderbreekt dit gesprek door te zeggen tegen zijn vriendin: "Wat zou je ervan vinden als we deze namiddag eens zouden gaan zwemmen?"

Dries zegt: "Oh ja, een goed idee."

Els spreekt Dries tegen: "Nu is het ineens goed, en als ik u vorige week vroeg om te zwemmen, heb je mij gevraagd of ik soms een vis was. Ik ga niet mee."

Robin stelt zich recht, zegt niets en verdwijnt naar zijn kamer.

De vriendin bekijkt de vader die een sigaret opsteekt en in de krant begint te lezen.

Floris kruipt bij mama op de schoot en geeft haar een zoentje.

(Bron: Mireille Jacobs)

Opdracht: Welke posities nemen de kinderen in in dit gezin?

2.8.8 Veranderingen in gezinnen

Doelstelling

- Inzien hoe kinderen reageren op veranderingen in gezinssituaties.
- Inzien wat het lijden van een kind verhoogt.
- De steunbronnen waarover kinderen beschikken herkennen.

Materiaal

- **Bijlage begeleiding:** Veranderingen in gezinnen
- **Bijlage deelnemers:** Situaties van veranderingen in gezinnen

Werkwijze

- De posities van kinderen worden bekeken in het licht van een verandering in de gezinssituatie. Kies een situatie uit en kies één kind uit de situatie. Werk in verschillende groepen.

Nabespreking

- Welke posities nemen de kinderen in wanneer een gezinssituatie verandert? Waarom?
- Wat zijn daarvan de mogelijke gevolgen?
- In welke situatie heeft het kind het meest last? Lijdt het het ergst?
- Hoe komt dit? Waarmee heeft dit te maken?
- Welke steunbronnen hebben die kinderen in die situatie?
- Welke aandachtspunten zijn hierin voor leerkrachten belangrijk?

Aandachtspunten

- Deze oefening is vooral bedoeld om de gevoeligheid van de studenten aan te scherpen m.b.t. probleemgedrag van kinderen. Het zou goed zijn als ze verbanden kunnen leggen tussen dit probleemgedrag in de klas en achterliggende factoren.

Bijlage begeleiding Veranderingen in gezinnen

1. Soepele en rigiede kind

Wie past zich aan, aan wie moet men zich aanpassen?

Soepel: Steeds opnieuw aanpassen, aanpassen aan spanningen, crisis.

Verandering van regels en gewoontes zonder inspraak of uitleg. Verandering van positie (niet meer de oudste).

Rigide: Details worden uitvergroet, destructieve trekken, verdwijnen in onverschilligheid, mentale afwezigheid.

2. Kwetsbare en sterke kind

Voor wie moet men zorgen, op wie kan men rekenen?

Kwetsbare: Noden van kinderen worden niet goed aanvoeld; ze krijgen niet wat ze nodig hebben, worden psychisch misbruikt.

Sterke: kinderen hebben veel veerkracht en hebben door hun onschuld vaak een 'helend' effect op volwassenen. Kinderen dragen soms heel wat leed van het gezin. 'Parentificatie' of het omkeren van rollen en taken waardoor het kind ouderlijke verantwoordelijkheid neemt, is daar ook een voorbeeld van.

3. Gevende en ontvangende kind

Wie geeft en wie vraagt?

Gevende: In een veranderende gezinssituatie kan een kind zorg dragen voor zijn ouders en broers en zussen. Kinderen voelen de onmacht of chaos aan, en nemen taken over zoals zorg voor broers en zussen, luisterend oor voor gekwetste moeder of vader, zwarte schaap waar andere zich op kunnen afreageren, zorgen dat oma zich niet teveel zorgen maakt, ...

Mogelijke negatieve gevolgen kunnen zijn:

- Onduidelijkheid over wie de leiding heeft, vervagen van grenzen en rollen, toegeeflijkheid.
- Het kind voelt zich mislukken omdat de verantwoordelijkheid boven zijn of haar mogelijkheden gaat.
- Kinderen krijgen geen erkenning en ouders worden afhankelijk van hun kinderen.
- Positieve gevolgen: groei, gevoel van bekwaamheid, verantwoordelijkheid, zelfstandigheid.

Ontvangende: Het kind vraagt aandacht, zorg, ruimte, ... In een veranderende gezinssituatie kan soms niet aan vragen van kinderen worden tegemoet gekomen.

4. Hechtende en autonome kind

Wie zoekt contact en wie sluit zich af?

Hechtende: Een kind in een veranderende gezinssituatie voelt zich verbonden en doet onvoorwaardelijk mee. Het is loyaal aan het gezinscontract en heeft behoefte aan die verbondenheid.

Autonome: De drang om het nest te verlaten kan bij kinderen in veranderende gezinssituaties gestimuleerd worden maar ook verhinderd; ouders die scheiden moeten kinderen soms gedwongen “loslaten”, of kunnen niet meer op dezelfde manier “zorgen” voor het kind.

5. Solidaire en eenzame kind

Wie komt op voor anderen, wie voelt zich alleengelaten?

Solidaire: Solidariteit tussen kinderen is een belangrijk verwerkings- en overlevingsmechanisme tijdens de scheiding. Kinderen delen hun vrienden in in twee categorieën, naargelang ze al dan niet ook gescheiden ouders hebben. Ook tussen broers en zussen kan er solidariteit ontstaan, die meestal afhangt van de mate waarin ze vóór de scheiding reeds bestond.

Eenzame: De kans op concurrentie tussen de broers en zussen onderling is echter vrij groot. Elk kind droomt ervan om de enige geliefde te zijn. Een ouder kan in de problemen komen om aan ieder kind gelijkwaardig te geven. Een kind kan zich schamen om zijn situatie en zich afzonderen uit schrik voor blaam.

Bijlage deelnemers Situaties van veranderingen in gezinnen

In een gezin met drie kinderen beslist moeder, omdat het jongste kind naar de lagere school gaat, om terug te gaan werken. Om de druk van het huishoudelijk werk te verlichten, wordt het oudste kind (Susanne, 8 jaar) voor een jaar bij oma ondergebracht. De twee jongere zusjes schrijven op alle speelgoed: “Dit is van Lisa en Winne, maar niet van Susanne.”

Na de scheiding gaat de vader van een gezin gaan samenwonen met een vrouw, die een dochter (Marthe) heeft van 18 jaar. Ze trekken in in zijn huis, en Marthe krijgt de kamer van Ruben (10), die vanaf dan bij zijn jongere broer Peter (8) slaapt. Marthe vraagt veel aandacht van de vader, en woont voltiids in het gezin, terwijl de jongens de helft van de tijd bij moeder wonen.

De vader van een gezin begint een relatie met een vriendin, en verhuist. Zijn vrouw is erg van streek en boos, en er komt geen echt akkoord over de verblijfsregeling van de kinderen. Moeder zoekt steun bij de zoon (Miro, 10), en vertelt hem alles wat vader haar heeft aangedaan. Miro toont bij vader gedragsproblemen (hij sluit zich op in zijn kamer als de vriendin van vader op bezoek is, wil niet meer luisteren, ...). Na elk verblijf bij vader betoont hij spijt omdat hij zo ‘moeilijk’ is.

In een nieuw samengesteld gezin, waar één dochter van de vader, en twee dochters van de moeder wonen, wordt nog een broertje geboren. Omdat beide ouders een vrij drukke job hebben, verwachten ze regelmatig dat de dochters mee de zorg voor het gezin opnemen. De jongste dochter is meestal degene die ervoor opdraait, terwijl de twee oudste dochters allerlei engagementen en afspraken hebben buiten het gezin.

2.9. Oefeningen rond seksueel grensoverschrijdend gedrag

Heel veel mensen hebben ermee te maken, en het is goed dat het taboe over seksueel grensoverschrijdend gedrag opgeheven wordt. Erover praten helpt stereotiepe denkbelden te verdrijven. Het maakt het probleem zichtbaar en concreet. Begeleiders van kinderen en jongeren moeten zich bewust zijn van hun belangrijke en ook kwetsbare rol in het trekken van een grens: gewenst of ongewenst?

Interessante achtergrondinformatie

- <http://www.cgso.be>
- – rubriek ‘feiten’: seksueel geweld
- – rubriek ‘veilig genieten’: seksueel geweld
- – rubriek ‘adressen’ – subrubriek ‘kindermishandeling’
- <http://www.refleks.be>
- <http://www.asp.nl/transferpunt/ppsi.html>: – project Preventie Seksuele Intimidatie in het onderwijs.

Literatuur

- *Modelbeleidsplan voor scholen ter preventie van ongewenst seksueel gedrag*, Gent, CGSO Trefpunt, 1999.
- CGSO Shop: *Lesmap Vuil Spel*, CGSO Trefpunt, 2000.
- *Seksueel geweld: hoe begin je erover?* In: Rep en Roer nr. 5, Jeugd en Seksualiteit, 1994.
- Cautaert, Suzanne, *Grenzen stellen*. Een handleiding bij de Reflekscursus *Weerbaarheid & zelfverdediging voor vrouwen*. Antwerpen, Refleks, 1998.
- *Seksueel Misbruik* [brochure], Ministerie van Justitie, 1998, 22 p.
- CGSO Shop: Frenken, Jos, *Seksueel Misbruik van Kinderen*: aard, omvang, signalen, aanpak. Utrecht, Nisso, 2001, 29 p. [gratis].
- Bruynooghe, R., Noelanders, S., Opdebeek, S., *Vreedzame samenleving nog niet in zicht*. Geweld als een maatschappelijk probleem voor mannen en vrouwen. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2000, Gent, CGSO Trefpunt.
- Stevens, L., *Wie bepaalt wat seks is?* Aanranding van de eerbaarheid of aantasting van de seksuele integriteit. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2000, Gent: CGSO Trefpunt.
- Berlo, W., van & Rademakers, J., *Seksualiteit tussen dwang en onmacht*. Een onderzoek naar seksueel grensoverschrijdend gedrag binnen heteroseksuele relaties. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 1999, Gent: CGSO Trefpunt.
- Frans, E., *Tijd voor weerbaarheid. Preventie van seksueel geweld, geen kinderspel*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 1997, Gent, CGSO Trefpunt.

2.9.1 Definities

Doelstellingen

- Inzien wat verstaan wordt onder seksueel grensoverschrijdend gedrag: is het seksueel misbruik, seksuele intimidatie of “ongepast” seksueel gedrag?
- Stilstaan bij de complexiteit van situaties.
- Zich bezinnen over eigen gevoelens en gedrag.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Grensoverschrijdend?
- **Bijlage begeleiding:** Grensoverschrijdend seksueel gedrag

Werkwijze

- Iedere deelnemer krijgt een invulformulier waarop een tiental situaties staan die eventueel kunnen gevat worden onder de noemer seksueel grensoverschrijdend gedrag. In een eerste oefening wordt gevraagd deze situaties te beoordelen vanuit het standpunt van het slachtoffer: “Als jou dit zou overkomen, zou je dit grensoverschrijdend vinden?” Dit wordt individueel ingevuld.
- In een groepsgesprek worden enkele situaties en antwoorden overlopen. Er wordt aandacht besteed aan het feit dat mensen de situatie op verschillende manieren kunnen ervaren.

Nabespreking

- Hoeveel situaties zijn grensoverschrijdend voor jou? Tel op en vergelijk. Zijn er verschillen? Hoe verklaar je dit?
- In welke situaties is er duidelijk sprake van seksueel misbruik? Schrijf een aantal voorbeelden op flap. Welke zijn eerder onder de noemer seksuele intimidatie te vatten? Schrijf op flap.
- Welk gedrag kan eventueel onder de noemer gewenst seksueel gedrag vallen?
- In welke situaties is er sprake van grensoverschrijdend of ongewenst gedrag, maar niet van misbruik of intimidatie?
- Geef de aanzet tot de formulering van een definitie van seksueel grensoverschrijdend gedrag.
- Vergelijk deze definitie met gangbare definities.

Aandachtspunten

- Het gaat hier om een psychologische definitie, die vertrekt vanuit de beleving van het slachtoffer. Het is niet zo dat zulk gedrag ook altijd strafbaar wordt bevonden (zie hiervoor volgende oefeningen).

- Wat ervaren wordt als seksueel misbruik kan van persoon tot persoon verschillen. Vaak wordt seksueel gedrag van jongens en mannen eerder ervaren als misbruik dan hetzelfde gedrag van vrouwen. Vrouwen en meisjes geven ook vaker aan iets als misbruik te ervaren dan jongens of mannen. Maar er kunnen ook grote persoonlijke verschillen bestaan.
- Hou er rekening mee dat er homo's en lesbiennes in de klas zitten, voor wie een vriendje iemand is van hetzelfde geslacht.
- Let er in de bespreking op dat ieder individu het recht heeft eigen/persoonlijke grenzen te trekken daar waar hij of zij dat wenst. Meisjes of jongens die dit doen krijgen nogal eens het verwijt te preuts te zijn, omdat ze ingaan tegen de heersende sociale norm bij jongeren. De kus van Sneeuwwitje is daar een goed voorbeeld van. Onderzoek kritisch welke sociale druk jongeren onderling op elkaar uitoefenen en ervaren op dat vlak.

Bijlage deelnemers Grensoverschrijdend?

Is er volgens jou sprake van seksueel grensoverschrijdend gedrag wanneer ...

1. een meisje nagefloten wordt op straat?
2. een jongen een meisje geld aanbiedt om met hem te vrijen?
3. een leerkracht je vraagt met hem te slapen en suggereert dat het je voordeel kan opleveren op school?
4. een vriend een arm om je heen slaat?
5. een groepje meisjes luidop negatieve opmerkingen maakt over je uiterlijk?
6. iemand je op de bus in je kruis tast?
7. een vriend je onverwacht vol op de mond zoent?
8. je lief je tegen je zin aan het opvrijen is?
9. een leerkracht wordt gepest omdat hij homo is?
10. je op een feestje seks hebt met iemand en je je daar achteraf niets meer van herinnert?
11. jij en je vriendinnen de potten van de school genoemd worden?
12. je seksuele spelletjes speelt met je driejarig neefje?
13. een volwassene je verleidt om samen naar bed te gaan?
14. je lief dreigt de relatie stop te zetten als je bepaalde standjes niet wil uitproberen bij het vrijen?

15. je lief intimiteiten over jou aan derden doorvertelt?
16. een man porno zit te lezen in de trein en je geregeld langdurig aanstaart?
17. een vriend/in al spelend steeds toevallig aan je borsten komt?
18. je lief toch verder gaat met neuken, nadat je hebt gezegd dat het pijn doet?
19. je lief je dwingt orale seks te hebben, terwijl jij dat niet ziet zitten?
20. jij en je lief niet van elkaars lijf kunnen blijven in de klas?
21. je seks hebt op het strand?

Bijlage begeleiding Grensoverschrijdend seksueel gedrag

We spreken over seksueel misbruik wanneer

- het over matig tot zeer ernstige feiten gaat: fysiek seksueel contact of verplicht worden handelingen te plegen bij zichzelf of een ander.
- gedrag door het slachtoffer als misbruik wordt ervaren, ook al werd het niet bedoeld als misbruik. Personen die het ondergaan signaleren het gedrag als ongewenst, negatief of gedwongen. Dit is uiteraard subjectief.
- het gedrag als misbruik wordt bedoeld. Dit betekent dat er een zekere mate van dwang wordt uitgeoefend. Ook als het gedrag niet als misbruik wordt ervaren bijvoorbeeld omdat men niet over genoeg mentale vermogens of kennis beschikt, is er sprake van misbruik.

We spreken over seksuele intimidatie wanneer

een mildere vorm van misbruik aan de orde is. Dan spreken we van seksuele intimidatie of ongewenste intimiteiten.

We spreken niet over seksueel misbruik maar over ongepast seksueel gedrag wanneer

het gedrag niet gewenst was, maar het door de betrokkenen niet als misbruik bedoeld en ervaren werd. Beide betrokkenen willen het wel, maar in die specifieke situatie is dit gedrag niet wenselijk. Seks op het strand bijvoorbeeld of “gewenste” seks tussen een leerkracht en een leerling/e die ouder is dan 16. Wat als “ongepast” is, wordt best door betrokkenen onderling afgesproken. De vraag of leerlingen elkaar mogen zoenen op de speelplaats, zou wel eens heel verschillend kunnen worden beantwoord door leerkrachten als door de betrokken leerlingen.

Schema grensoverschrijdend seksueel gedrag

	Ervaren als misbruik	Niet ervaren als misbruik
Bedoeld als misbruik	misbruik	misbruik
Niet bedoeld als misbruik	misbruik	ongepast seksueel gedrag

2.9.2 Ernst

Doelstellingen

- De ernst van de problematiek van seksueel misbruik inzien.
- Mythes over seksueel misbruik kunnen detecteren.
- De gevolgen van seksueel misbruik inzien.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Stellingen

Werkwijze

- De studenten krijgen een werkblad met daarop een aantal stellingen die ze als juist of onjuist moeten beoordelen. Ze kunnen dit doen in kleine groepjes of individueel. Ze kunnen beschikken over informatiebrochures of de inleidende tekst van dit hoofdstuk.
- Klassikaal worden de stellingen overlopen en besproken. Het is belangrijk in te gaan op een aantal veel voorkomende mythes.

Nabespreking

1. Onjuist. Het aantal gevallen van seksueel misbruik stijgt. Onderzoek uit 1998 bracht aan het licht dat zowel fysiek als seksueel geweld frequenter en ernstiger zijn geworden.
2. Juist. Ongeveer 16 % van de slachtoffers werd seksueel misbruikt vóór de leeftijd van 16 jaar.
3. Onjuist. Ook mannen zijn slachtoffer van seksueel misbruik. Men schat dat 10 tot 20% van de slachtoffers van seksueel misbruik mannen zijn.
4. Juist. De ernst van het misbruik is afhankelijk van verschillende factoren, de duur speelt daarin een belangrijke rol.
5. Onjuist. De dader is in de meeste gevallen een bekende van het slachtoffer: vader, partner, moeder of een andere bekende.
6. Juist. Machtverschillen tussen dader en slachtoffer zorgen ervoor dat het slachtoffer schrik heeft en dat de dader het misbruik kan afdwingen. Machtverschillen kunnen ontstaan door verschil in leeftijd, geslacht, sociale positie, intelligentie, psychisch overwicht (bv. arts/cliënt-relatie), fysiek overwicht, of andere factoren.
7. Onjuist. Zich uitdagend kleden is niet gelijk aan seks zoeken. Wel aan opvallen of aandacht trekken. Let wel dat kledij ook taal is, en dus opgevat kan worden als een uitnodiging tot seksueel contact.
8. Onjuist. De verantwoordelijkheid voor het overschrijden van de grenzen ligt bij diegene die ze overschrijdt. Onderzoek wijst uit dat daders signalen bewust negeren, maar ze wel hebben opgemerkt.
9. Onjuist. Seksuele opwindning is een proces waarbij het lichaam, de gevoelens en het verstand moeten samenwerken. Het verstand kan je

bewust uitschakelen of benevelen met alcohol of drugs. Pas wanneer men zijn verstand uitschakelt is opwinding niet te stoppen. Sommige mensen kunnen seks als dwingend ervaren en zich overspoeld voelen. Dat is een probleem waar hulp voor bestaat.

10. Onjuist. Een gezonde seksuele appetijt leidt niet tot het misbruiken van een ander. Daders hebben vaak een zeer ambivalente beleving van seks en zijn eerder ontevreden over hun seksleven.
11. Onjuist. Daders kunnen allerlei subtiele strategieën gebruiken om het verzet van het slachtoffer te breken. Vaak gebruikt men chantage, dreigementen, afkoperij, schuldinductie of geheimhouding.
12. Juist. Voor de effecten van ernstig seksueel misbruik, zie oefening psychologische dynamieken.

Bijlage deelnemers Stellingen

	juist	onjuist
1. Het aantal gevallen van seksueel misbruikt daalt.		
2. Kinderen en jongeren maken ongeveer 15 tot 20% van de slachtoffers uit.		
3. Mannen kunnen geen slachtoffer worden van seksueel misbruik.		
4. De ernst van het misbruik is o.a. afhankelijk van de duur van het misbruik.		
5. De dader en het slachtoffer kennen elkaar meestal niet.		
6. Bij seksueel misbruik is er altijd sprake van een ongelijke machtsverhouding.		
7. Een vrouw die zich uitdagend kleedt, 'zoekt' seksueel contact.		
8. Seksueel misbruik is vaak het gevolg van een misverstand: het slachtoffer geeft onduidelijke signalen.		
9. Seksuele opwindning is zeer moeilijk te stoppen, dus eens je op gang bent moet je doorgaan.		
10. Daders zijn mensen die gewoon een gezonde seksuele appetijt hebben.		
11. Slachtoffers zijn mensen die niet genoeg kunnen opkomen voor zichzelf.		
12. Seksueel misbruik kan seksuele stoornissen en depressies veroorzaken bij het slachtoffer.		

2.9.3 Mate van impact

Doelstelling

- Inzicht hebben in de factoren die invloed hebben op de ernst van de feiten voor het slachtoffer.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Situaties
- **Bijlage begeleiding:** Criteria

Werkwijze

- Vorm kleine groepjes en deel de situaties uit aan elk groepje. Deelnemers moeten die situaties ordenen naar de mate van ernst van de situaties: de meest ernstige situaties komen bovenaan, de minst ernstige onderaan. Bespreek de criteria waarop deze ordening gebaseerd is. Schrijf hierna, als iedereen akkoord is, de criteria op flap.

Nabespreking

- Vergelijk de criteria van de verschillende subgroepen en bekijk wat overeenkomt en wat verschilt.
- Vergelijk de resultaten met de lijst van criteria die uit onderzoek naar voren komen en worden gehanteerd (zie bijlage begeleiding). Hoe meer van deze criteria aanwezig zijn in een situatie, hoe moeilijker het verwerkingsproces is.

Bijlage deelnemers Situaties

Drie 12-jarige meisjes dwingen een 10-jarig jongetje zich te ontkleden. Ze raken zijn penis aan.

Een jongen maakt een meisje zwanger, maar ontkent dat het zijn kind is.

Een man verkracht een vrouw in zijn huis. Ze hadden elkaar juist ontmoet in een bar, en hadden een leuk gesprek met elkaar. De man nodigde haar uit voor een drankje, en verkrachtte haar.

Een moeder neemt haar 12-jarige dochter uit bed en brengt haar naar haar partner, die het kind misbruikt.

Een jongen toont regelmatig zijn penis in het publiek.

Een man dwingt zijn vrouw seks met hem te hebben. Zij geeft toe omdat hij dan een tijd stopt met vervelend doen.

Een vijfjarig meisje gaat steeds samen met vader in bad en vader dringt er telkens op aan dat zij hem masturbeert.

Een vrouw heeft seksueel contact met haar 16-jarige stiefzoon.

Bijlage begeleiding Criteria

De ernst van seksueel misbruik is niet alleen afhankelijk van de feiten. In het verwerkingsproces spelen ook volgende factoren een belangrijke rol:

- De duur en herhaling van de feiten.
- De leeftijd van het slachtoffer.
- De machtsverhouding tussen dader en slachtoffer.
- De vertrouwensband tussen dader en slachtoffer.
- De voorbeeldfunctie van de dader.
- Het gebruik van dwang of dreiging.

2.9.4 Psychologische dynamieken

Doelstellingen

- Inzien welke dynamieken seksueel misbruik in gang zet.
- Gedrags- en psychologische signalen kunnen herkennen.

Materiaal

- **Bijlage begeleiding:** Traumatische dynamica

Werkwijze

- Overloop de 4 dynamieken, met psychologische impact en probleemgedrag.
- Vorm kleine groepen en elke groep onderzoekt één dynamiek grondig. Laat ze op zoek gaan naar voorbeelden uit eigen ervaring.

Nabespreking

- Illustreer de dynamieken met de ervaringen van de vier groepen.

Aandachtspunten

- Het is heel belangrijk te benadrukken dat bepaald probleemgedrag het gevolg kan zijn van seksueel misbruik, maar dat dit niet noodzakelijk zo is. Probleemgedrag kan wijzen op een diversiteit aan problematieken.

Bron: Finkelhor, D., (1986). *A sourcebook on child sexual abuse*, Sage publications.

Bijlage begeleiding Traumatische dynamica

4 dynamieken: seksualisatie, stigmatisatie, verraad en machteloosheid.

Traumatische seksualisatie	stigmatisatie	verraad	machteloosheid
Dynamiek -beloning voor seksueel gedrag -aandacht en affectie door seks -fetisjisme bepaalde lichaamsdelen -verkeerde opvattingen over seksuele moraal en seks -seks verbinden met negatieve emoties en herinneringen	-dader beschuldigt slachtoffer -installatie zwijgplicht -kind schaamt zich over feiten -omgeving reageert geschokt over verbreking zwijgplicht -schuldinductie door anderen -opvatting dat slachtoffer beschadigd is	-manipulatie kwetsbaarheid en vertrouwen -verwachting beschermd te worden blijft onbeantwoord -welzijn slachtoffer wordt genegeerd -gebrek aan steun en bescherming vanwege ouders	-schending lichamelijke integriteit -kwetsbaarheid blijft -dader gebruikt geweld en trucs -kind voelt zich niet in staat het geweld te stoppen en zichzelf te beschermen -herhaalde angsten, geringe overtuigingskracht naar anderen toe
Psychologische impact -toename seksuele situaties -verwarring seksuele identiteit en seksuele normen -verwarring van seks met liefde, zorg krijgen en zorg geven -negatieve associaties bij seks -aversie voor seks en intimiteit	-schuld -schaamte -laag gevoel van eigenwaarde -zichzelf als anders ervaren	-verdriet, depressie -extreme afhankelijkheid -gering inschattingsvermogen -vertrouwenswaardigheid anderen -wantrouwen -kwaadheid, vijandigheid	-angst, vrees -verlaagd gevoel van efficiëntie -zichzelf als slachtoffer ervaren -behoefte om te controleren -identificatie met de agressor
Probleemgedrag -seksuele preoccupaties en seksuele compulsiviteit -seksueel vroegrijp -agressief seksueel gedrag -promiscuïteit -prostitutie -seksuele dysfuncties	-isolement -drug- en alcoholgebruik -crimineel gedrag -zelfverminkend gedrag -suïcide	-kleverig gedrag -kwetsbaarheid voor ander misbruik -machteloos tegenover misbruik eigen kinderen -isolement -moeite met intimiteit -huwelijksproblemen -agressief gedrag -delinquentie	-nachtmerries -fobieën -psychosomatiek -depressie -dissociaties -fugues, spijbelen -school- en werkproblemen -kwetsbaarheid voor verder misbruik -agressie, tiranniek gedrag, delinquentie -rolomkering naar daderschap

2.9.5 Strafbare seksualiteit

Doelstelling

- Inzien welke situaties in België strafbaar zijn.

Materiaal

- **Bijlage begeleiding:** Seks en wet
- **Bijlage deelnemers:** Strafbare situaties?
-

Werkwijze

- De lector geeft een overzicht van de wettelijke bepalingen m.b.t. seksualiteit.
- Vervolgens wordt in kleine groepen gewerkt. Iedere groep krijgt een aantal situaties en beoordeelt of deze feiten wettelijk strafbaar zijn.

Nabespreking

- Is seksueel misbruik steeds strafbaar? Wanneer niet?
- Welk gedrag zou je nog bestraft willen zien?
- Is de wet te streng? Welke aspecten?
- Zijn er problemen met de wettelijke bepalingen? Welke?

Aandachtspunten

- Meer informatie in: CGSO Fact-sheet: seks en de wet (te raadplegen op de website).

Bijlage begeleiding Seks en wet

We maken een onderscheid tussen grensoverschrijdend seksueel gedrag en seksueel misbruik.

Grensoverschrijdend seksueel gedrag

Bepaalde vormen van seksueel gedrag zijn voor de wet grensoverschrijdend. Het gaat over gedrag dat op een bepaald moment in een bepaalde samenleving voor de collectiviteit niet toelaatbaar is of over gedrag dat volgens de collectiviteit onveilig is voor jongeren. Men spreekt over seksueel grensoverschrijdend gedrag omdat een grens, de wet, overtreden wordt. De wet vertrekt van de idee dat sommige situaties riskant kunnen zijn voor jongeren (bijvoorbeeld als ze jong zijn). Dit betekent niet dat deze situaties (in concreto) ook altijd onveilig zijn en dat de jongere met de strafwet moet worden beschermd. Het betekent evenmin dat iedereen die weet heeft van zo'n situatie, verplicht is dit te melden.

- Seksuele omgang tussen + 16-jarigen is geen probleem als beiden akkoord gaan. Vanaf 16 jaar hebben jongeren seksueel zelfbeschikkingsrecht.
- Seksuele omgang met - 16-jarigen is strafbaar. Of het nu gaat om een meerderjarige met een - 16-jarige, of een 17-jarige met een - 16-jarige, of een - 16-jarige met een - 16-jarige. De wet gaat er van uit dat - 16-jarigen niet kunnen oordelen of ze seksuele omgang willen (cfr. art. 372-378 SW). Er bestaat een voorstel om die leeftijd te verlagen naar 14 jaar, maar op dit moment is daar nog geen consensus over.
- Met een minderjarige samenwonen is ook strafbaar. De wet noemt dit ontvoering van een minderjarige (cfr. art.368-379 SW).
- Vrijen op openbare plaatsen kan worden beschouwd als openbare zedenschennis (cfr. art. 383-386 SW).

De wet keurt deze gevallen af of beschouwt ze als risicovol voor de betrokkenen, ook al is het voor de betrokkenen gewenst. Er staat een straf op. Of het zover komt is iets anders. Er wordt pas gestraft als één van de partijen beschermd moet worden of als een rechter van de feiten op de hoogte wordt gebracht. De rechter zal pas straffen als de feiten gebeurd zijn en een tussenkomst zinnig is.

In de praktijk zijn er dan ook weinig klachten, vervolgingen of bestraffingen als beide partijen de situatie als gewenst ervaren.

Seksueel misbruik

Strafbare seksuele handelingen worden onderverdeeld in seksuele handelingen met en zonder penetratie. Het al dan niet gebruiken van dwang is juridisch van belang naargelang de leeftijd.

- Bij + 16-jarigen is een *afgedwongen* seksuele handeling *met* penetratie strafbaar gelijk aan verkrachting. Bijvoorbeeld: wanneer er tegen de wil wordt binnengedrongen (penetratie) in de vagina, mond of anus met penis, vingers of een voorwerp (art 375 SW).
- Bij - 16-jarigen veronderstelt de wet altijd dwang, en is er dus altijd sprake van verkrachting in geval van seksuele handeling met penetratie.
- Bij + 16-jarigen is een *afgedwongen* seksuele handeling *zonder* penetratie strafbaar als aanranding van de eerbaarheid. Bijvoorbeeld: tegen de wil betast worden, gedwongen worden om toe te kijken, porno moeten bekijken.
- Bij - 16-jarigen veronderstelt de wet altijd dwang en spreekt men altijd over aanranding van de eerbaarheid in geval van seksuele handeling zonder penetratie (art. 372-373).
- Seksueel contact tussen een minderjarige en een bloedverwant in opgaande lijn is gelijk aan incest, en dus strafbaar. De leeftijd en het feit of er dwang bij te kijken kwam, speelt geen rol. Bijvoorbeeld: vader met dochter, oom met nicht (art. 377 SW).
- Seksuele omgang met minderjarige broers en zussen is (nog) niet strafbaar, tenzij het in groep gebeurt. Deze situatie kan wel aanleiding geven tot maatregelen door de jeugdrechter.

In al deze gevallen gaat het om ernstig grensoverschrijdend seksueel gedrag dat in de strafwet staat en dus bestraft kan worden. De strafmaat is afhankelijk van de leeftijd van het slachtoffer en de band tussen dader en slachtoffer.

Ongewenste intimiteiten

De wet geeft werknemers die op de werkplaats worden lastig gevallen, extra recht op bescherming en klacht.

Bijlage deelnemers Strafbare situaties?

Een 17-jarige jongen heeft seksueel contact met een 14-jarig meisje.

Een 30-jarige vrouw heeft een seksuele relatie met een 16-jarige jongen.

Een leerkracht muziek is tijdens de individuele les handtastelijk.

Een man van 35 heeft een seksuele relatie met een 12-jarige jongen.

Twee 16-jarige meisjes hebben een lesbische relatie.

Een volwassen man drukt in de trein zijn stijve penis tegen een volwassen vrouw aan.

Een leerkracht heeft een seksuele relatie met een 17-jarige leerling/e.

Een vader gaat samen met zijn 10-jarige dochter in bad.

Een 8-jarige jongen poseert naakt voor de buurman.

Een werknemer betast de borsten van een collega.

Een groepje jongens betast en knijpt een meisje in de bus.

2.9.6 Luisteren naar een verhaal van misbruik

Doelstellingen

- Een luisterende houding kunnen aannemen.
- Een gestructureerd gespreksmodel kunnen volgen.

Materiaal

- **Bijlage begeleiding:** Kop-romp-staart model / gespreksinterventies
- **Bijlage deelnemers:** Verhalen van slachtoffers en daders

Werkwijze

- De lector verduidelijkt het kop-romp-staart model en de gespreksinterventies en geeft enkele voorbeelden.
Een rollenspel wordt voorbereid in groepjes van drie: het kop-romp-staart-model
 - A = observator krijgt de gespreksinterventies en de kop-romp-staart als checklist.
 - B = slachtoffer: krijgt het verhaal van een slachtoffer/dader.
 - C = leerkracht: krijgt de kop-romp-staart.
- Vraag de deelnemers het rollenspel goed voor te bereiden.
Laat de student die het slachtoffer of de dader speelt één van de verhalen kiezen en ontbrekende informatie toevoegen indien nodig. Die persoon moet zich op zijn gemak voelen met de student die de rol van “leerkracht” opneemt. Hij of zij start zijn verhaal met: “Ik wil je al enige tijd iets vertellen ...”
- Degene die luistert (leerkracht) reageert intuïtief en stelt vragen wanneer nodig.
De observator focust op lichaamstaal en houdt in de gaten welk gedrag en welke vragen het voor de verteller gemakkelijker maken om zijn of haar verhaal te vertellen.

Nabespreking

- Na elk rollenspel vraag je
 - degene die het slachtoffer/dader speelt hoe hij/zij deze ervaring heeft beleefd.
 - de leerkracht wat hij/zij ervaart als goed of moeilijk.
 - de observant wat hij/zij zag en hoorde.
- Na afloop van de rollenspelen schrijft de lector een aantal topics op:
 - Wat maakte het gemakkelijker voor het slachtoffer/dader om zijn of haar verhaal te vertellen?
 - Welke elementen uit het model werden gebruikt?
 - Wat leer je uit deze oefening?

Aandachtspunten

- Deze oefening kan zeer confronterend zijn voor slachtoffers van seksueel misbruik. Laat de deelnemers dus de vrije keuze in de rol die ze spelen. Als één van de deelnemers eigen ervaringen vertelt, spreek dan af dat je daar na de oefening tijd voor neemt.

Bijlage deelnemers Kop-romp-staart model

<p>KOP</p> <ul style="list-style-type: none"> - De gesprekspartner op zijn/haar gemak stellen. - Aanleiding gesprek noemen, zo kort en duidelijk mogelijk. - Tijd voor reactie gesprekspartner. - Reflectie op gevoelens. - Doel van het gesprek noemen, tijdsduur en structuur. 	
<p>ROMP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Open vragen stellen. - Tijd voor reactie gesprekspartner. - Reflectie op inhoud en gevoel gesprekspartner. - Tussentijdse samenvattingen. 	
<p>STAART</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samenvatten en conclusies trekken. - Stappen voor vervolg noemen. 	

Gespreksinterventies

<p>VRAGEN</p> <p>Open vragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zijn vragen die beginnen met ‘wie’, ‘wat’, ‘waar’ en ‘hoe’. - Geven de ander de vrijheid om duidelijk te maken wat hem of haar bezighoudt. - Kunnen gesteld worden om erachter te komen hoe een situatie zich heeft afgespeeld. <p>Waarom-vragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zijn geen open vragen, maar vragen naar argumentatie om gedrag te verklaren of te verdedigen. Ze geven mensen snel een schuldgevoel. <p>Gesloten vragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zijn vragen die met ja of nee beantwoord kunnen worden. - Kunnen gesteld worden om emoties te checken. - Kunnen gesteld worden om feiten te bevestigen. - De inhoud van de vraag stuurt het antwoord. - Beperken de ander in antwoordmogelijkheden. - Kunnen gebruikt worden wanneer de ander over een beperkte woordenschat bezit (bij kinderen bijvoorbeeld). 	
--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Er wordt gesproken vanuit het referentiekader van de vragensteller. 	
<p>PARAFRASEREN</p> <ul style="list-style-type: none"> - In eigen woorden weergeven wat de gesprekspartner heeft gezegd. - Bij deze weergave gaat het om de inhoud, dus over wat er gezegd is. - Parafraseren kan goed in de vorm van een vraag. Bijvoorbeeld: bedoel je dat ... 	
<p>SPIEGELEN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reageren op de manier waarop iets verteld wordt. - Ingaan op de gevoelens die in het verhaal van de gesprekspartner doorklinken. Bijvoorbeeld: Hoe voelde je je toen ... Het klinkt alsof ... 	

Bron: 1BtaugTM 8/10/00. International Division Rutgers Consult en Stichting Pharos afdeling Preventie, Training en Scholing.

Bijlage deelnemers Verhalen van slachtoffers en daders

Verhaal van een slachtoffer

Steven

Steven (13) is op sportkamp geweest tijdens de vakantie. Hij werd daar herhaaldelijk lastiggevalen door een mannelijke begeleider. De begeleider gluurde tijdens het douchen, raakte hem aan tijdens het turnen, streek langs zijn broekje. Steven vond dit niet aangenaam, maar durfde er niet over te spreken. Hij was bang dat niemand hem zou geloven of hem flauw zouden vinden.

Je bent leerkracht LO en je hebt sindsdien problemen met Steven, die weigert oefeningen te doen, zich uit te kleden voor de turnles, ...

Nicoletta

Nicoletta werd door haar broers en door iemand die bij haar ouders werkte, seksueel misbruikt. Het begon op haar zevende. Op zondag speelden de kinderen samen op de slaapkamer van de broers. Er waren frisdrank en chips, er werden plaatjes gedraaid en er werd gedanst. Omdat er niet genoeg meisjes waren, moest zij meedoen. Dansen werd zoenen. En als ze niet wilde, zei men haar dat ze niet flauw moest doen. Ze moest haar broek uittrekken, zich laten bevoelen en zich laten bekijken. De ene broer deed haar veel pijn en luisterde niet. Hij probeerde het altijd met lichamelijke kracht. Hij ging dan op haar liggen en probeerde te zoenen. Nicoletta draaide haar hoofd weg. Toen ze ouder was, moest ze laten zien of ze al borstjes kreeg.

Sofie

Tijdens de speeltijd komen enkele kinderen je zeggen dat er iets is met Sofie. Ze ligt hard huilend op de grond achter het klimrek. Haar kleren zijn in de war. Als je vraagt wat er is, vertelt ze je dat twee jongens haar geschopt en geslagen hebben, en haar onderbroekje hebben willen aftrekken. Ze doen dit om zich te wreken op iets dat zij en een vriendin gemeld hebben aan de leerkracht. Het zou gaan om wat beide jongens in de kleedhokjes van het zwembad roepen naar de meisjes. Ook in het zwembad zelf worden sommige meisjes lastiggevalen: zwempak uittrekken, tussen de benen grijpen, dreigen met uitspraken als “Zal ik u eens verkrachten?” of “Je mag mijn piemel eens afzuigen ...”.

Verhaal van een dader

Twee jongens die Sofie hebben geschopt komen naar je toe en willen je iets vertellen. Ze zijn vreselijk kwaad en verontwaardigd. Sofie en haar vriendin hebben iedereen dingen verteld die niet waar zijn. Daarom besloten de jongens Sofie te straffen. Wat de meisjes vertellen, hebben ze verzonnen. In het zwembad roepen zij lelijke dingen, en trekken zij de zwembroek af van de jongens. Ze hebben Sofie enkel geschopt, niet haar onderbroek afgetrokken.

2.9.7 Aandacht voor opvang

Doelstellingen

- Weten welke opvang leerlingen nodig hebben in moeilijke situaties.
- Zicht hebben op wat men als leerkracht zelf kan doen.

Materiaal

- **Bijlage begeleiding:** Aandacht voor opvang
- **Bijlage deelnemers:** Situaties van melding

Werkwijze

- Overloop de gegevens op de **bijlage begeleiding** en bekijk welke elementen van toepassing zijn op de situatie in de vorige oefening. Overloop de verschillende te nemen stappen.
- Verdeel de klas in kleine groepen, en verdeel de andere situaties van melding van seksueel misbruik (**bijlage deelnemers**). Maak per situatie een gedetailleerde lijst van stappen die je als leerkracht zou kunnen ondernemen.
- Presenteer de mogelijke stappen aan elkaar.

Nabespreking

- Waar zie je mogelijkheden als leerkracht? Wat kan je doen?
- Wat heb je daarvoor nodig?
- Wat zijn de beperkingen? Wat kan je niet of zeer moeilijk doen?
- Wat zijn de taken van externen?
- Wat zijn je verplichtingen als leerkracht?
- Wat zijn valkuilen?

Aandachtspunten

- Het is belangrijk te benadrukken niet over de grenzen van de eigen deskundigheid te gaan, en niet alleen te handelen, maar steeds in overleg met anderen.

Bijlage begeleiding Aandacht voor opvang

I. Wat kan je als leerkracht doen t.a.v. de leerling/e als klager?

Een eerste gesprek

Als een leerling/e iets komt melden, is het belangrijk de leerling/e de kans te geven zijn of haar verhaal te doen. Omdat je als leerkracht je klas niet in de steek kan laten, kan je met de leerling/e soms beter een afspraak maken tijdens een pauze. Schuif dit gesprek niet op de lange baan, maar maak zo vlug mogelijk tijd vrij.

Het kan ook zijn dat je naar aanleiding van het gedrag en een aantal uitspraken van de leerling/e een vermoeden hebt, of dat een aantal leerlingen jou vertellen over hun vermoeden. Dan kan je ook zelf initiatief nemen tot een gesprek.

In dit gesprek is het belangrijk dat:

- Je rustig blijft en niet te emotioneel of geschokt reageert.
- De leerling/e het gevoel heeft dat je hem of haar gelooft.
- Je duidelijk maakt dat het goed is dat de leerling/e vertelt wat hem of haar bezwaart.
- Je geen geheimhouding belooft; je kan pas effectief helpen als je kan overleggen met deskundige collega's.
- Je de leerling/e vertelt dat hij/zij niet de enige is wie dit overkomt.
- Je niet probeert te oordelen over schuld of onschuld, en geen uitspraken doet over de aangeklaagde.
- Je een nieuwe afspraak maakt met de leerling/e.

Overleg

Het is belangrijk dat dit gesprek besproken wordt met een vertrouwenspersoon, een klastitularis, de directie, het CLB. Het is goed de melding of het vermoeden daar te bespreken.

Zijn er binnen de school geen aanspreekpunten, dan kan je ook overleggen met externe diensten uit de buurt. Handel nooit alleen.

Bepreek tijdens dit overleg de te volgen stappen.

Als er beslist wordt om de zaak door te schuiven naar het CLB of de vertrouwenspersoon, dan is het belangrijk dat deze overdracht zorgvuldig gebeurt. Maak een afspraak en stel de hulpverlener persoonlijk voor aan de leerling/e.

Indien je zelf de verdere gesprekken met de leerling/e voert, spreek dan af op welke manier je verder kan ondersteund worden door deskundige collega's.

Het is af te raden de begeleiding van de leerling/e op je te nemen indien:

- De leerling/e slachtoffer was van ernstig seksueel misbruik.
- Iemand van de collega's wordt aangeklaagd.

- De ouders worden aangeklaagd.
- Een andere leerling/e wordt aangeklaagd.

Verdere opvolging

- Het is belangrijk na te denken over wie discreet moet worden ingelicht over de melding. De ouders van de betrokkene/n moeten, in samenspraak met de eventuele hulpverlener, door de directie op de hoogte worden gebracht. Als de ouders moeten worden doorverwezen, moet de school beschikken over een sociale kaart.
- Indien externen de hulpverlening op zich nemen, kan het belangrijk zijn vooraf af te spreken wanneer de school geïnformeerd zal worden over de leerling/e. Het kan zijn dat de hulpverlening anders loopt dan verwacht, en dat je je machteloos en teleurgesteld voelt. Het is belangrijk dat je met die teleurstelling en machteloosheid ergens terecht kan.
- Blijf contact houden met de leerling/e en bied ondersteuning. Je bekommernis kan veel waard zijn.
- Indien je zelf de leerling/e begeleidt, zorg voor regelmatig overleg met deskundige collega's. Waak erover dat de leerling/e niet in een uitzonderingspositie t.a.v. andere leerlingen belandt.

2. Wat kan je als leerkracht doen t.a.v. de aangeklaagde?

Indien de aangeklaagde een (meerdere) andere leerling/en is(zijn):

Bij een milde vorm van grensoverschrijdend seksueel gedrag:

- Het kan belangrijk zijn de aangeklaagde aan te spreken. Hierbij confronteert men de leerling/en met wat er gemeld werd. Dit gebeurt discreet en anoniem. Je stelt uitdrukkelijk dat indien de feiten werkelijk gebeurd zijn, dit gedrag moet stoppen. Je doet hierbij geen uitspraken over het waarheidsgehalte van de melding en je gaat ook niet verder naar bewijzen zoeken. Dit gesprek gebeurt best door iemand met voldoende autoriteit (directie, klastitularis).
- Het is cruciaal dat je de klager op de hoogte brengt van deze confrontatie en erop toeziet dat de aangeklaagde/n zich niet wreekt/en. Ook de klager wijs je op het feit dat er geen represailles komen, maar dat indien het ongewenst gedrag niet stopt er terug contact moet worden opgenomen. Je spreekt best een follow-up gesprek af om te evalueren.
- Andere aandachtspunten zijn:
 - Verwacht geen bekentenis, ieder heeft meestal zijn/haar eigen versie van het verhaal.
 - Hou de anonimiteit van de klager in ere om represailles te voorkomen.
 - Ondanks de discretie kunnen andere leerlingen op de hoogte zijn en in de knoop zitten met hun loyaliteit t.a.v. klager of aangeklaagde. Het is dan raadzaam ook met hen een gesprek te voeren.

- Het is niet zinvol klager en aangeklaagde samen te brengen.

Bij een ernstige vorm van ongewenst seksueel gedrag:

- Een intern onderzoek dringt zich dan op, waarbij de klacht binnen de school onderzocht en behandeld wordt. Bij dit onderzoek worden best externe en onafhankelijke experts betrokken, die een advies kunnen geven na het horen van de klager en de aangeklaagde. Zij kunnen beslissen over de gegrondheid van de klacht, en kunnen maatregelen voorstellen aan het schoolgezag.
- Orde- en tuchtmaatregelen die moeten worden overwogen, staan meestal beschreven in het schoolreglement. Uitgangspunt moet de bescherming en de veiligheid van de leerlingen zijn en in het bijzonder van de klager/s.
- Maar ook de aangeklaagde heeft verdere hulp nodig en moet doorverwezen worden naar bevoegde diensten.

Indien de aangeklaagde een personeelslid is:

- Is het belangrijk dat je wat leerlingen jou hebben toevertrouwd, meldt bij de directie. Doe dit liefst schriftelijk, in een ondertekende en gedateerde brief. Gebruik de volgende bewoordingen: “Leerlingen weten mij te melden dat ...”
- Ga discreet om met deze melding. Het is niet de bedoeling dat dergelijke klachten in het roddelcircuit geraken. Mogelijk wordt dit beschouwd als een vorm van laster.
- Ga liefst niet zelf de confrontatie aan met uw collega, dit is de taak van de directie.
- Als er aan de melding geen gevolg gegeven wordt binnen de school, kan u de klacht ook doorspelen naar een Centrum Kindermishandeling (VCK). Zij zijn gemachtigd de klacht te onderzoeken.

Indien de aangeklaagde een externe is:

- Is het belangrijk dat je de informatie deelt en overlegt met een andere collega.
- Is het belangrijk dat je in overleg met de betrokkene zoekt hoe hij of zij zich best geholpen weet.
- Wanneer de betrokkene klacht wenst neer te leggen, kan je hem/haar aanraden dit voor te bereiden met een CAW, of kan je zelf advies inwinnen bij een CAW of VCK.
- Wanneer het misbruik blijft bestaan en je meent dat de leerling/e in groot gevaar verkeert, dan ben je verplicht om hulp te verlenen door inschakeling van een derde. Je kan dit in dit geval rechtstreeks melden aan een VCK na overleg met je directie, of de directie meldt het aan een VCK.

3. Wat kan de directie doen?

Uiteraard is het zo dat wat je als leerkracht kan doen om seksueel ongewenst gedrag te verhelpen, kadert binnen een beleid van de school. Als een school zorg voor leerlingen en inspraak goed heeft uitgebouwd, dan kan een leerkracht gebruik maken van de kanalen en structuren die er reeds bestaan. Een goed schoolbeleid rond seksueel misbruik moet ten minste beschikken over:

- Een systeem van leerlingenbegeleiding, waarbij men aandacht heeft voor de vragen en noden van de leerlingen. Verschillende systemen hebben hun efficiëntie bewezen: klas titularissen (die ook werkelijk tijd nemen voor de leerlingen), vertrouwenspersonen, groene leerkrachten, ombudsdiensten, een CLB-medewerker op school, ... Deze vorm van leerlingbegeleiding werkt niet alleen als er zich een probleem voordoet, maar is signaalgevoelig, alert en uitnodigend.
- Een interventiestrategie bij feiten: een duidelijk stappenplan dat door alle betrokkenen wordt gevolgd wanneer er zich een incident voordoet.
- Een actuele en levende sociale kaart: de organisaties en contactpersonen uit de regio kennen die kunnen aangesproken worden voor doorverwijzing, voor advies of expertise, voor vorming of hulp.
- Aandacht voor educatie rond deze thema's in specifieke programma's voor de leerlingen.
- Een schoolwerkplan, waarin de school haar pedagogisch project uitwerkt met aandacht voor zorg voor mensen, preventie van problemen, inspraak en participatie van betrokkenen en goede hulp en klachtenbehandeling. Deze algemene principes zijn uitgewerkt in een schoolreglement, waarin de nadruk eerder ligt op afspraken dan op regels.
- Een heldere klachtenbehandeling, waarin zowel de klager als de aangeklaagde een eerlijke behandeling krijgt.
- Goed uitgebouwde participatie, waarin leerlingen, ouders en personeel vertegenwoordigd zijn.

4. Wat zegt de wet?

Leerkrachten zijn dragers van het ambtsgeheim en niet van het beroepsgeheim.

- Ambtsgeheim = de plicht discreet om te gaan met vertrouwelijke gegevens.
- Beroepsgeheim = de plicht om vertrouwelijke gegevens geheim te houden.

Wanneer je als leerkracht in vertrouwen wordt genomen, dan word je hierdoor geen drager van het beroepsgeheim. Je wordt dus door de strafwet niet verplicht om in elk geval over deze gegevens te zwijgen.

Want de wet voorziet ook in een andere verplichting, namelijk die tot hulp en bijstand. Als je verneemt dat iemand in grote nood is, dan verplicht de wet je te helpen. Soms zal je enkel kunnen helpen door te spreken, door de vertrouwelijke gegevens bekend te maken aan derden dus.

De derden kunnen zijn het gerecht (via politie, rijkswacht, onderzoeksrechter), het VCK of de directie.

Bron: *Beleidsplan Ongewenst Seksueel gedrag op school*, CGSO Trefpunt, 1999.

Bijlage deelnemers Situaties van melding

Een klas van het tweede jaar Secundair Onderwijs spreekt je in de les aan over het gedrag van een jongen. Deze is sinds 14 dagen afwezig wegens ziekte, en de leerlingen melden dat ze liever zouden hebben dat hij wegblijft. Je krijgt te horen dat hij verschillende meisjes in de klas heeft aangerand, dat hij zijn geslachtsdelen toont, dat hij dreigt met verkrachting. Deze situatie duurt al 2 jaar. Alle leerlingen hebben schrik van de jongen.

Drie leerlingen van 15 komen bij jou met een vraag. De leerkracht LO heeft punten afgetrokken voor turnen omdat ze weigeren samen met de andere meisjes onder de douche te gaan. De leerkracht LO heeft gezegd dat een punt méér wordt afgetrokken voor elke week dat ze niet douchen. De leerlingen vinden dat ze het recht hebben om te weigeren.

Een mannelijke collega-leerkracht L.O. gaat al jaren samen met de jongens van de lagere school zwemmen, en kleedt zich samen met hen uit in een gemeenschappelijk kleedhok. Eén van de jongens is hem echter komen vertellen dat zijn moeder zegt dat de leerkracht zich niet samen met de jongens mag uitkleden.

Marie krijgt huilbuien na het bijwonen van een theaterstuk over seksueel misbruik. De klastitularis ontfermt zich over haar en heeft verschillende gesprekken over de incestsituatie waar zij mee te maken heeft. Marie eist geheimhouding, en wil niet dat de leerkracht er met anderen over spreekt. Als de leerkracht na een tijd aankondigt dat zij er met het CLB over wil spreken, weigert Marie nog elk contact.

In de derde klas van de lagere school blijkt na de turnles een uurwerk te zijn verdwenen. De leerkracht LO geeft de opdracht aan de kinderen zich uit te kleden tot op de onderbroek. Zo moeten ze zitten wachten tot alle zakken van alle kleren zijn doorzocht. Dan pas mogen ze zich opnieuw aankleden. Achteraf blijkt het uurwerk in de jaszak van de leerling/e zelf te zitten.

Een jongen uit de groep wordt regelmatig voor homo uitgescholden door de andere leerlingen. Hij vindt dit niet leuk, maar reageert er niet op. Het pesten wordt echter steeds erger en op een bepaald moment heeft iemand tijdens de pauze “homo” met krijt op zijn bank geschreven. De jongen loopt de klas uit. De leerkracht probeert dit te bespreken met de leerlingen, maar wordt geconfronteerd met een zeer sterke anti-homohouding bij het grootste deel van de groep.

De leerkracht signaleert dit probleem op de klassenraad en vraagt advies aan de collega's. De collega's vinden dat het toch niet verwonderlijk is dat de jongen wordt gepest, zijn maniertjes en uiterlijk alleen al, wat zou je nu willen?

Twee jongens hebben de gewoonte aangenomen bepaalde meisjes in de klas aan te spreken met “hoer”. Ze maken luidop allerlei opmerkingen over het uiterlijk van de meisjes. Deze voelen zich ten zeerste geïntimideerd. Tussenkomen van ouders halen niets uit, de provocaties blijven doorgaan. Op een bepaald moment raakt één van de meisjes de provocaties in de klas zo beu, dat ze Tom een dreun verkoopt. Deze valt tegen de wastafel, die tegen de grond aan stukken slaat. De opvoedster van dienst beoordeelt het incident in het nadeel van de meisjes en berispt hen met een strafstudie. De jongens blijven hun gedrag handhaven.

De ouders van een 10-jarige leerling schrijven een brief naar de directie. Daarin klagen de ouders het inadequaat educatief gedrag van de leerkracht aan. Zij waren gealarmeerd door de achteruitgang van de studieresultaten van hun zoon. Toen er ook van collega-leerkrachten bevestiging kwam dat de leerkracht in kwestie zich kwalijk gedroeg tegenover de jongen (door hem te verstoten) schreven de ouders de bewuste brief. De leerkracht bleek in zijn klas lievelingetjes uit te kiezen, die hij meenam op uitstapjes. Op zulke momenten betastte de man de kinderen. De tienjarige was aanvankelijk van de partij, maar viel later totaal uit de gratie.

De leerkracht zou in het begin van de jaren negentig reeds eerder misbruiken hebben begaan, die hij gedeeltelijk bekende. De directie was hiervan niet op de hoogte. Toch werd de directie door verschillende collega's verwittigd van verdachte handelingen. Zo nam hij tijdens de bosklassen foto's van naakte jongens onder de douche.

2.10. Oefeningen rond preventie van risicogedrag

Van vrijen kan je zwanger worden en een infectie oplopen, als je niet voldoende voorzorgen neemt. Studenten moeten het niveau van de persoonlijke ervaring overstijgen en zich professioneel vormen rond alle aspecten die met veilig vrijen te maken hebben: van aandacht voor diverse preventiemethodes, tot aandacht voor de gevolgen van onveilig vrijen.

Interessante achtergrondinformatie

- <http://www.cgso.be> – rubrieken ‘feiten’: fact sheets ‘abortus’, ‘tiernmoeders’ en ‘betrouwbaarheid van voorbehoedmiddelen’.
- <http://www.cgso.be> – rubrieken ‘veilig genieten’ – subrubrieken ‘voorbehoedmiddelen’, ‘zwanger, wat nu?’ en ‘vrij veilig!’
- <http://www.wvc.vlaanderen.be/veiliggenieten>
- <http://www.condomobiel.be>
- <http://www.tiernermoeders.nl>
- <http://www.vrijbewijs.nl>
- <http://www.soa.nl> – rubrieken ‘materialenoverzicht’: campagnemateriaal
- <http://www.aids.nl>
- CGSO- shop: Abortusfolder 'Waar een wet is, is een weg' [gratis]
- CGSO- shop: Folder Abortuspil [gratis]
- CGSO- shop: Folder Noodpil [gratis]
- Brochure Soa en aids, sensoa [gratis]
- Schoor, van M., *Soa en aids bestaan nog steeds*. In: Rep en Roer nr. 10, Jeugd en Seksualiteit, 2000.
- Tiggelovend, I., *Aidsvoorlichting en jongeren. Een theoretisch en praktisch onderzoek over Den Vrijen Courant*. Berchem, In Petto, 1997.
- Wolf, B., De, *Play it Safe. Relationships and safe sex, aids and std prevention*. Antwerpen, In Petto, 2000.
- Buysse, Ann, *Gezondheids promotie in evolutie. De plaats van aids- en soa-preventie*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2001, Gent, CGSO Trefpunt.
- Buysse, Ann, *Over de plaats van aidspreventie in de seksuele gezondheidszorg. Een pleidooi voor een relationele kijk*. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2000, Gent, CGSO Trefpunt.
- Frans, E., *Goede Minnaars*. Naar een geïntegreerd concept voor seksuele vorming. In: Jaarboek Seksualiteit Relaties Geboorteregeling 2001, Gent, CGSO Trefpunt.

2.10.1 Anticonceptiekoffer

Doelstellingen

- De belangrijkste anticonceptiva kennen.
- De middelen kunnen presenteren aan de eigen doelgroep.

Materiaal

- Anticonceptiekoffertje met praktische gidsjes [CGSO uitleendienst of shop]
- Fact sheet: Betrouwbaarheid van anticonceptie (zie www.cgso.be)

Werkwijze

- Vorm kleine groepjes en verdeel de middelen. (De pil, het condoom, het spiraal, andere barrièremiddelen) uit het anticonceptiekoffertje over de groepjes. Geef de studenten de opdracht om zich inhoudelijk voor te bereiden om deze middelen voor te stellen aan de eigen doelgroep. De studenten hebben brochures en de fact-sheet ter beschikking.
- Presenteer per groep een middel voor eigen doelgroep. Andere studenten observeren.

Nabespreking

- Is de informatie helder gebracht?
- Is het praktisch genoeg?
- Is de informatie correct? Volledig? Aanschouwelijk?
- Wat heb je gemist?
- Houdt men rekening met seksuele voorkeur, genderspecificiteit en culturele diversiteit?

2.10.2 Eigen ervaring

Doelstellingen

- Reflecteren over eigen ervaringen met anticonceptie.
- Schroom overwinnen.

Werkwijze

- Vorm paren en vraag studenten met elkaar te bespreken met welke anticonceptiva ze reeds ervaring hebben. Op basis van deze persoonlijke ervaringen kan men eventueel aandachtspunten en suggesties meegeven aan de leerlingen. Zet deze op papier.
- Presenteer de aandachtspunten voor de groep, en bespreek in hoeverre ze belangrijk zijn.

Nabespreking

- Op basis waarvan baseren we onze keuze? De rol van deskundigen?
- Waar haal jij je informatie?
- Welke klemtonen moeten gelegd worden?

Aandachtspunten

- Let erop dat er studenten zijn zonder ervaring met anticonceptie (geen seks, homo of lesbisch) en dat zij zich hier ongemakkelijk bij voelen. Beklemtoon daarom dat men zelf beslist welke informatie men geeft en laat studenten hun gesprekspartner zelf kiezen.

2.10.3 Vruchtbaarheid en zwangerschap

Doelstellingen

- Inzien dat jonge vrouwen heel erg vruchtbaar kunnen zijn.
- Weten wanneer er wel en geen gevaar is voor een zwangerschap.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Vruchtbaar
- **Bijlage begeleiding:** De noodpil (zie ook infofolder *De Noodpil* [gratis CGSO- shop])

Werkwijze

- De studenten nemen de informatie door of de lector presenteert de belangrijkste inzichten.
- Vorm kleine groepjes en beoordeel een aantal situaties op het risico voor bevruchting.

Nabespreking

- Overloop de verschillende uitkomsten en bespreek de fouten.
- Geef informatie over de noodpil.

Aandachtspunten

- Hou in het achterhoofd dat studenten persoonlijke ervaring hebben met “over tijd zijn” of met ongewenste zwangerschap.

Bijlage deelnemers Vruchtbaar

Bij de keuze van een anticonceptiemiddel moet men steeds voor ogen houden welke de spontane fertiliteit is bij de vrouw in kwestie. Jonge vrouwen zijn zeer fertiel en kunnen gemakkelijk zwanger worden.

User-failure rate

Als 100 vrouwen één jaar een anticonceptiemiddel gebruiken (100 vrouwenjaren), hoeveel vrouwen zijn dan tijdens dat jaar zwanger? Dat aantal is de 'user-failure rate'.

De 'user-failure rate' per 100 vrouwjaren door vrijen zonder bescherming is:

Bij jongeren	80-90
40 jaar	40-50
45 jaar	10-20
50 jaar (met menses)	0-5

Het berekenen van de vruchtbare periode

Waar hou je allemaal rekening mee?

- De eisprong grijpt plaats 14 dagen voor de volgende maandstonden. Bij onregelmatige cycli wordt dit erg moeilijk om te berekenen.
- Spermatozoa overleven gemiddeld 3-4 dagen, maar als het cervixslijm van goede kwaliteit is kan dit wel eens oplopen tot 7 dagen.
- Een eitje blijft maximum 24 uur leven.
- Ovulatiepijn treedt waarschijnlijk 24 à 48 uur vóór de eisprong op.

Kalendermethode

Noteer gedurende 6 maanden je spontane cycli. Dit voorspelt in 80% van de gevallen de volgende cycli.

L is het aantal dagen van de langste cyclus

K is het aantal dagen van de kortste cyclus

Fertiele periode: $K - 20$ en $L - 10$

Voorbeeld: als L 35 is en K 23, dan kan je tussen de 3^{de} dag en de 25^{ste} dag van de cyclus niet veilig vrijen.

Bijlage begeleiding De noodpil

We spreken van de noodpil en niet van de morning-afterpil, omdat die benaming misleidend is. Het gaat niet om 1, maar om 2 pillen, en je hebt 72 uur (=3 dagen) de tijd om die in te nemen. In ieder geval meer tijd dus, dan de naam "morning-after" laat vermoeden. Maar tegelijk geldt dat hoe sneller je de noodpil inneemt, hoe groter de kans dat je een zwangerschap kan voorkomen. Als je binnen de 3 uur na het innemen van de noodpil moet braken, moet je onmiddellijk een nieuwe pil innemen.

Je moet de eerste pil zo snel mogelijk innemen, zoals gezegd ten laatste binnen 72 uur na het onbeschermd seksueel contact of de vergeten pil. Twaalf tot 24 uur later neem je dan de tweede pil in.

Hoe werkt de noodpil?

De noodpil bevat een kunstmatig hormoon (progestageen) dat je ook in andere gewone anticonceptiepillen terugvindt. De noodpil kan de eisprong uitstellen of stoppen, beletten dat een eitje bevrucht wordt of zich innestelt in de baarmoeder. Eens het bevruchte eitje zich in de baarmoeder heeft ingenesteld, kan de noodpil daar niets meer aan veranderen. De noodpil veroorzaakt dus geen abortus, en mag daarom niet verward worden met de abortuspil (MyféGINE).

De noodpil (de merknaam is Norlevo) kost □ 8,68 en is te verkrijgen in elke apotheek, zonder doktersvoorschrift.

De apotheker zal je wel aanraden om in de loop van de komende week contact op te nemen met een (huis)arts, om een gesprek te hebben over het voorbehoedmiddel dat je in de toekomst wenst te gebruiken.

De kans dat je bij een correcte inname van de noodpil toch zwanger wordt, is klein (1%). Tegelijk geldt dat hoe sneller je de noodpil inneemt, hoe efficiënter ze werkt. Elk 12 uur uitstel van de inname van de eerste pil, verhoogt de kans op zwangerschap met 50%. Je neemt ze daarom best zo vlug mogelijk in, ook al heb je 72 uur de tijd.

De noodpil is dus een uitstekende reddingsboei, maar duidelijk minder betrouwbaar dan bijvoorbeeld de pil, de hormonale implant of het spiraaltje. En daarna?

De noodpil biedt geen bescherming bij volgende seksuele contacten, en niet voor de periode die daarop volgt, tot aan de volgende menstruatie. Als je opnieuw wil vrijen, moet je een condoom gebruiken.

Je menstruatie kan te vroeg, op tijd of maximum 1 week te laat komen. Ben je 7 dagen te laat, of heb je weinig bloedverlies, dan moet je zeker een (huis)arts raadplegen voor een zwangerschapstest.

Andere tekenen die kunnen wijzen op een zwangerschap zijn:

- buikpijn, vergelijkbaar met menstruatiepijn,
- gezwollen, harde, pijnlijke borsten,
- ongewone vermoeidheid, zin om te slapen,
- misselijkheid, soms braken,
- gevoel vaker te moeten plassen dan normaal.

Condoom plus noodpil

Als je het condoom als bescherming tegen zwangerschap wil gebruiken (omdat je bijvoorbeeld maar zelden seksueel contact hebt), raden wij je aan om het condoom steeds te gebruiken en vooraf de noodpil in huis te halen, zodat je ze onmiddellijk kan innemen wanneer er iets misloopt met het condoom.

Meer info www.cgso.be

2.10.4 If I had a baby

Doelstellingen

- Zich bezinnen over welke veranderingen een kind in je leven kan teweegbrengen.
- Zich bezinnen over eigen verantwoordelijkheid.
- Verschillen tussen mannen en vrouwen beseffen.

Materiaal

- Papier, schrijfgierief

Werkwijze

- Vraag de studenten een blad in twee delen te verdelen. In het ene deel vraag je hen 12 dingen op te schrijven die ze echt graag doen. Deze lijst is persoonlijk en moet niet door anderen gelezen worden.
- In de tweede kolom vraag je hen aan te duiden of ze deze activiteit nog kunnen doen met een baby van drie maanden, en welke oplossingen ze daarvoor kunnen zoeken.

Nabespreking

- Geef voorbeelden van activiteiten die je nog zou kunnen doen met een baby.
- Geef voorbeelden van waar er verandering in zou moeten komen.
- Wat denk en voel je daarbij? Hoeveel verandert er als er een baby komt? Waar zou je het meest last van hebben? Wat zou je het leukst vinden?
- Zijn er verschillen tussen jongens en meisjes in de klas? Zie je deze verschillen terug in je omgeving? Hoe zou jij daarmee omgaan?

2.10.5 Abortus

Doelstellingen

- Inzien wanneer een abortus wettelijk kan worden uitgevoerd.
- Weten wat abortushulpverlening inhoudt.
- Het verwerkingsproces na een abortus begrijpen.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Casussen abortus
- Folder: Waar een wet is, is een weg. [CGSO- shop]
- Folder : Abortuspil. [CGSO- shop]

Werkwijze

- Verdeel de groep in drie kleinere groepen. Geef aan de verschillende groepen een complementaire opdracht aan de hand van drie situaties.
Groep 1 bekijkt of de abortus wettelijk kan worden uitgevoerd.
Groep 2 onderzoekt welke de verschillende stappen zijn die de cliënte moet doorlopen.
Groep 3 bekijkt hoe de cliënt de abortus zou kunnen verwerken.
- De verschillende resultaten worden aan elkaar gepresenteerd.

Nabespreking

- Abortushulpverlening is een (vrouwen)recht, wat is jullie mening hierover?
- Wat zijn de gevolgen voor de vrouw wanneer abortus strafbaar is?

Aandachtspunten

- Behandel dit thema met voorzichtigheid. Studenten hebben de neiging hierover harde principiële standpunten in te nemen, en daardoor andere studenten te kwetsen die mogelijk een abortus hebben ondergaan. Zorg voor een serene discussie.
- Literatuurtip: Geerinck-Vercammen, C., *Stille Baby's*. Rouwverwerking bij doodgeboorte & zwangerschapsafbreking, Archipel, Amsterdam/Antwerpen, 2000 en Dehaene, T., *Zwangerschap uitgewist?* Over beleving en begeleiding na abortus. Davidsfonds, Leuven, 1998.

Bijlage deelnemers Casussen abortus

Casus 1

Een meisje van 16 is ongeveer 9 weken zwanger. Niemand is op de hoogte. Ze heeft veel vragen over haar thuissituatie en is er bang voor dat haar ouders dit te weten komen. Ze wil volledige anonimiteit. Het is haar eerste gynaecologisch onderzoek en ze wenst een vrouwelijke arts.

Casus 2

De moeder maakt de afspraak en ze vermeldt aan de telefoon dat haar dochter ongeveer 8 weken geleden haar laatste maandstonden had. De dochter is 15 jaar. Bij het vooronderzoek komt moeder mee. Daar blijkt dat het meisje 20 weken zwanger is.

Uit het gesprek met de psychologe blijkt dat ze niets had durven zeggen, ze had de zwangerschap “verdrongen”. De vader zou een vorig lief zijn, waarmee het ondertussen uit is. In dit gesprek worden de verschillende mogelijkheden overlopen: zwanger blijven, adoptie of een abortus in Nederland.

Casus 3

Een meisje belt voor haar vriendin, een Turks meisje van 19 jaar. Haar vriend is een Koerd en de relatie wordt niet aanvaard thuis. Ze hebben een verboden/verborgen relatie. Het meisje is zwanger, maar moet binnen anderhalve week voor 2 maanden naar Turkije met haar familie. Ze is nu al 7 à 8 weken zwanger. Uit het vooronderzoek blijkt dat er wel een kinderwens aanwezig is, maar dat de zwangerschap gezien de omstandigheden niet kan.

Bron: Craeymeersch, Greta.

2.10.6 Tienerzwangerschap

Doelstellingen

- Inzien dat meisjes soms een ambivalente houding kunnen hebben t.o.v. een mogelijke zwangerschap en moederschap.
- Noden en vragen van tienermoeders erkennen.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Casussen tienerzwangerschap

Werkwijze

- Verdeel de studenten in groepjes van gelijk geslacht en brainstorm op een groot blad papier over moederschap (voor meisjes) en vaderschap (voor jongens).
- Hang de flappen op en bekijk de resultaten. Zijn er verschillen in waardering en welke? Hebben deze verschillen te maken met verschillen in maatschappelijke waardering? Hoe verklaar je dit?
- Deel een casus naar keuze uit. Aan de hand van een casus analyseren studenten:
 1. welke factoren meespelen in de beslissing om moeder te worden.
 2. welke vragen en noden tienermoeders hebben.

Nabespreking

De gegevens worden plenair besproken.

- Wat is de invloed van cultuur?
- Waar zijn de tienervaders in dit verhaal?
- Op welk sociaal netwerk kunnen tienermoeders terugvallen?
- Welke conclusies kan je hieruit trekken m.b.t. hulp en begeleiding van tienermoeders?
- Welke inspanningen kan men doen op vlak van preventie?

Aandachtspunten

- Het moederschap wordt vaak geassocieerd met een roze wolk, maar in realiteit is het leven van een tienermoeder verre van gemakkelijk.

Bijlage deelnemers Casussen tienerzwangerschap

Maike

Ik ontmoette mijn vriend op een feest. Voor mij was het liefde op het eerste gezicht. Twee maanden later was ik nog niet ongesteld. Ik deed een zwangerschapstest, en die bleek negatief. Na een maand ging ik naar de dokter en ja hoor, ik was zwanger! Aan de ene kant was ik heel blij, maar ik was pas 16. Toen ik het aan mijn ouders vertelde, zei mijn moeder dat ik beter een abortus kon laten uitvoeren. Mijn vader werd kwaad en mijn grootouders verdrietig. Omdat ze de termijn niet konden bepalen, moest ik naar het ziekenhuis voor een echo. Dat was de eerste keer dat ik mijn kindje zag. Toen besloten we om het kind te laten komen. We gingen samenwonen en alles ging goed tot ik na 23 weken weeën kreeg. Uiteindelijk werd mijn dochtertje via een keizersnede geboren. Ze moest in een couveuse voor een week. Dat was moeilijk. Ook de periode daarna was zeer moeilijk. Mijn vriend is vrachtwagenchauffeur en ik stond er dus grotendeels alleen voor. Ik was toen 17. Het ging niet goed, we hadden constant ruzie. Nadat hij mij had mishandeld ben ik met mijn dochtertje vertrokken, en ik woon nu terug bij mijn ouders. Binnenkort ga ik in een flat wonen. Mijn dochtertje is elk weekend bij haar vader en de rest van de week bij mij. Dit leek goed geregeld tot mijn vriend het gezag ging aanvechten. Ik heb een nieuwe vriend die mijn dochter graag ziet. Ik wil graag in contact komen met andere jonge moeders.

Sanne

Ik was net 17 en aan een nieuwe opleiding begonnen. Ik was misselijk en de dokter stelde een zwangerschapstest voor. Die test lukte niet en hij/zij stelde voor om een echo te maken. Ik zag mijn baby voor de eerste keer. Ik was 8 weken zwanger, het was of ik droomde.

Thuis heb ik het meteen aan mijn vriend verteld. Hij wilde dat ik het weg zou laten halen, maar ik had al besloten om de baby te houden. Ik had “hem” tenslotte al gezien.

De volgende dag heb ik het aan mijn ouders verteld. Die waren eerst heel verdrietig en hadden liever een abortus. Maar ze zeiden ook dat als ik besloot om de baby te houden, ze 100% achter mij zouden staan. Mijn vriend heeft er zich uiteindelijk bij neergelegd. Tijdens de zwangerschap heb ik niet veel aan hem gehad. Maar mijn familie en vrienden hebben me gesteund.

De zwangerschap verliep heel goed. De bevalling gebeurde met een keizersnede en de baby moest de couveuse in. Mijn vriend was er gelukkig bij en ik kreeg veel bezoek.

Nu, twee jaar later is mijn leven heel erg veranderd. Ik woon nog steeds bij mijn ouders, zodat ik mijn opleiding kan afmaken. Ik heb een 17 maanden oude peuter die me elke dag laat zien dat ik de juiste keuze heb gemaakt. Maar het is best zwaar om een kind op te voeden. Zijn vader zorgt helaas niet zoveel voor hem, ik voed hem op met de hulp van mijn hele familie.

2.10.7 Onveilig vrijen

Doelstellingen

- Beseffen dat communiceren over veilig vrijen niet evident is.
- Ideeën opdoen over hoe je een partner kan aanspreken over veilig vrijen.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Onveilig vrijen

Werkwijze

- Elke student krijgt een kopie van de bijlage. Eén van de kopieën is gemarkeerd met een rode stip.
- Op het werkblad staan drie vragen. Studenten vormen op het teken van de lector paren en bespreken de eerste vraag met de eerste partner. Na het gesprek tekenen beiden het blad van de ander met een handtekening. Je bespreekt de vraag met de hele groep.
- Daarna zoekt men een andere partner voor de tweede vraag enzovoort.

Nabespreking

- Wat zijn de algemene conclusies m.b.t. veilig vrijen? Wat heb je geleerd? Welke adviezen kan je uit deze ervaring distilleren?
- Vraag de persoon met een rode stip op het blad recht te staan en vertel dat het je spijt, maar dat hij of zij besmet is met een virus. Dit virus kan gemakkelijk worden overgedragen via verbaal contact, dus de drie personen waarmee deze student contact heeft gehad (zie handtekeningen), mogen ook rechtstaan. Op het einde staat de ganse klas recht. Enzovoort.

Bron: Idee geleend van Jay Friedman.

Bijlage deelnemers Onveilig vrijen

Wat is je grootste zorg bij seksueel contacten met een partner?

Hoe kom je te weten of een partner veilig wil vrijen? Hoe pak jij dit aan?

Hoe betrouwbaar ben je zelf als het gaat om veilig vrijen? (biecht je zonden op)

2.10.8 HIV en SOA

Doelstellingen

- De verschillende standpunten in een discussie aan bod kunnen brengen.
- Argumenten kunnen formuleren voor een schoolbeleid m.b.t. aids en soa.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Rollenspel

Werkwijze

- Deel het werkblad uit en spreek af wie welke rol speelt. Elke speler bereidt zich voor op zijn/haar rol, en wordt daarbij geholpen door de andere studenten die zich verdelen over de rollenspelers.
- De lector start het rollenspel rond H I Virus en seksueel overdraagbare aandoeningen door de vergadering te openen met de vraag: plaatsen we een condoomautomaat op school of niet?

Nabespreking

- Laat eerst de spelers aan het woord en daarna de observatoren.
- Besluit met de belangrijkste argumenten op flap te zetten. Zal deze school een condoomautomaat plaatsen?

Aandachtspunten

- Als het rollenspel stilvalt, kan je een wissel of een time-out voorstellen. Dan kunnen de teamleden argumenten aanreiken of kan iemand anders van het team de rol overnemen.

Bron: Gordon, G., Klouda, T., *Preventing A Crises. Aids and Family Planning Work.* IPPF, London, 1988.

Bijlage deelnemers Rollenspel

7 leden van een schoolteam buigen zich over een voorstel van de studentenraad: het plaatsen van een condoomautomaat op school.

Rol 1: Je denkt dat het beter is jongeren te overtuigen om geen seks te hebben, dat zou volgens jou het hele probleem oplossen.

Rol 2: Je gaat ervan uit dat hiv en soa geen groot probleem zijn bij de populatie op school.

Rol 3: Je denkt dat alleen homo's en prostituees dit probleem veroorzaken, en je stelt voor dat de school hen uitsluit.

Rol 4: Je bent heel betrokken, want je bent een goede vriend verloren aan aids.

Rol 5: Je bent bezorgd over het probleem, maar als belangrijk lid van de plaatselijke katholieke kerkgemeenschap kan je geen seksuele voorlichting of condoompromotie toestaan voor jongeren.

Rol 6: Je denkt dat condooms gratis moeten worden verspreid op school, in ziekenhuizen, in café's, want jongeren zullen zeker seks blijven hebben.

Rol 7: Je hebt zelf heel wat ideeën over hoe condoomgebruik gestimuleerd kan worden bij jongeren. Je denkt aan training voor leerkrachten, *peer education*, video's en samenwerking met diensten buiten de school. Je wil deze ideeën echter niet opdringen omdat je wil dat het plan van de hele groep komt.

2.10.9 Veilig vrijen-campagnes

Doelstellingen

- De belangrijke determinanten voor veilig vrijen kennen.
- Campagnes kunnen beoordelen.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Determinanten van veilig vrijen
- Voorbeelden van campagnes

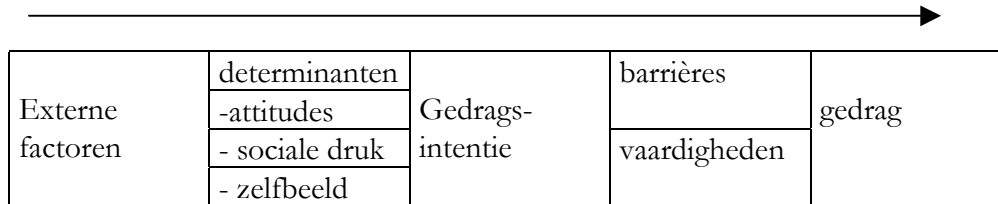
Werkwijze

- De lector legt uit dat men bij onderzoek naar veilig vrijen werkt met een model, waarin een aantal determinanten de gedragsintentie beïnvloeden. De gedragsintentie beïnvloedt op haar beurt dan weer het gedrag. Preventie richt zich op het beïnvloeden van deze determinanten. (zie schema)
- Beoordeel een aantal campagnes op de mate waarin ze rekening houden met de determinanten van veilig vrijen.

Nabespreking

- Welke determinanten kan je terugvinden in de campagne? Welke niet?
- Hoe vinden we dit terug in de concrete uitwerking?
- Hoe komt de campagne over?
- Geef zelf een aantal verbeteringen aan of verzin zelf een slogan.

Bijlage deelnemers Determinanten van veilig vrijen

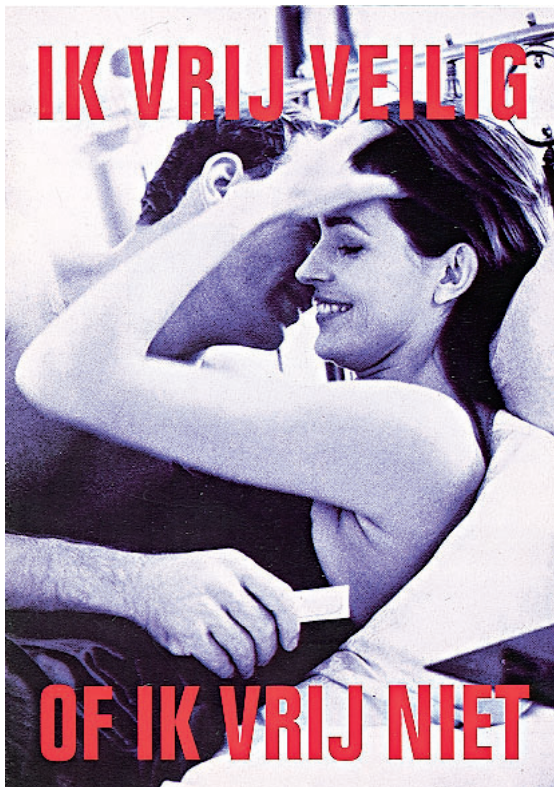


(ASE-model)

Determinanten:

1. Beschikken over een **basaal kennisniveau** over veilig vrijen en de maatschappelijke omvang van problemen die hiermee gepaard gaan.(att)
2. Beschermingsmiddelen zien in hun **functionele betekenis**.(att)
3. Beseffen dat de **aard van de relatie** met de partner invloed heeft op veilig-vrij-gedrag (los/vast, egalitair/niet egalitair, mate van verantwoordelijkheid, ...).(att/soc.druk)
4. Inzien dat **genderstereotypen** een negatieve invloed hebben op preventief gedrag.(att/soc.druk/zelfbeeld)
5. Inzien dat het beschikken over gedetailleerde **scripts** kan helpen in onverwachte en nieuwe situaties.(att/zelfbeeld)
6. **Controle hebben** over zijn of haar seksuele gevoelens heeft een positieve invloed op preventief gedrag.(zelfbeeld)
7. Een positieve **interactiecompetentie** bezitten om op dit intieme domein met de ander om te gaan. Interactie op vlak van veilig vrijen gebeurt verbaal maar vooral non-verbaal.(zelfbeeld/vaardigheden)

Voorbeelden van campagnes





AIDS. SLIMMERIKKEN VRIJEN VEILIG.

AIDS-telefoon: 19 20

08.08
93/0291



Aids. Praat erover. Vooraf.

Aids-telefoon 19.20

ARTHELOOKE

2.10.10 Hulp en doorverwijzing

Doelstellingen

- Weten op welke diensten mensen kunnen een beroep doen wanneer ze seropositief zijn.
- Noden en vragen van seropositieve mensen kennen.

Materiaal

- **Bijlage deelnemers:** Casus seropositieve
- Folder *sensoa* [<http://www.sensoa.be>]

Werkwijze

- Aan de hand van een concrete casus of getuigenis wordt bekeken:
 - Welke noden en vragen seropositieve mensen hebben.
 - Welke diensten er zijn waar zij een beroep op kunnen doen.

Nabespreking

- Zijn er specifieke noden en vragen van seropositieve kinderen?
- Welke aandachtspunten zijn belangrijk voor een leerkracht?

Aandachtspunten

Volgende elementen zijn belangrijk:

- Vragen i.v.m. ziekte, diagnose, medicatie en nevenwerkingen
- Sociaal isolement en geheimhouding
- Belangenbehartiging: verzekeringen, werk, financiële tussenkomst
- Lotgenotencontact
- Buddy's
- Counseling

Bijlage deelnemers Casus seropositieve

Drie jaar geleden kreeg ik last van opgezwollen klieren. Ik ben toen naar mijn arts gestapt (ik leefde in een klein dorp en mijn huisarts kende ik al vanaf mijn zes jaar), die onmiddellijk dacht aan klierkoorts. Omdat hij bloed moest afnemen, vroeg ik hem ook om een hiv-test.

Bij mijn arts was er toen ook een assistent in opleiding, die op mijn vraag onmiddellijk een vragenlijst bovenhaalde met daarin ondermeer de vraag “hoe vaak ik dan injecties deed?”. Hij dacht aan druggebruik, wat me enorm shockeerde.

Na de bloedafnames moest ik enkele dagen wachten op het resultaat. Eerst belde men mij om te zeggen dat er niets aan de hand was, maar een week later kreeg ik weer een telefoon met de boodschap dat ik best eens langskwam. Mijn arts vertelde mij dat hij “goed en slecht nieuws” had. Ik vroeg om het goede nieuws. “Het goede nieuws is dat je geen klierkoorts hebt.” Toen versomberde zijn gezicht en hij voegde eraan toe: “Het slechte nieuws is echter dat je hiv-positief bent”.

Dit antwoord kwam als een kaakslag, totaal onverwacht. Ik had in het verleden slechts twee contacten gehad die onveilig waren en de vraag om een test was dus eerder uit nieuwsgierigheid. Ik voelde me misselijk worden en kreeg hartkloppingen. Ik herinner mij dat we nog zo’n twee uur hebben nagepraat, maar ik herinner me niets meer van het gesprek. Ik had een black-out. Mijn arts vertelde me achteraf dat hij niet goed wist hoe hij het nieuws moest melden, maar we hebben het nooit echt gehad over de ongelukkige aankondiging van de diagnose. Dezelfde avond ben ik naar mijn moeder gereden om haar het verhaal te vertellen, huilend. Gelukkig was haar reactie, net als die van de meeste mensen rondom mij, zeer begrijpend en ondersteunend.

Mijn arts verwees mij door naar het Instituut voor Tropische Geneeskunde. Er was echter niet onmiddellijk plaats voor een consultatie en ik moest 3 weken wachten om een arts te zien. In die tussenperiode heb ik rare dingen gedaan. Ik heb de film "Philadelphia" gezien, samen met een vriendin die ondertussen ook wist dat ik seropositief was. Deze film gaf me zeker geen beter gevoel. Ik ben ook beginnen denken aan mijn begrafenis. Ik dacht dat ik zeer kort daarna zou overlijden en begon mijn geld uit te geven aan onbenullige dingen.

In het ITG werd ik goed opgevangen. Mijn arts liet me wennen aan het idee van starten met medicatie. Na een jaar ben ik dan ook begonnen met een pillencocktail. Die combinatie neem ik nog steeds. In het begin was ik heel sterk bezig met mijn medicatie. Ik keek voortdurend op mijn horloge. Dat is intussen wel veranderd, je leert relativeren.

In het begin wou ik geen contact met andere seropositieven. Ik had het verteld aan mensen uit mijn omgeving, en dat was voldoende. Na een jaar begon ik de diagnose te aanvaarden en dat bracht me ertoe toch contact te zoeken. Veel van wat de andere seropositieven vertellen is herkenbaar, het heeft me sterker gemaakt.

Ik kreeg zelf gelukkig veel positieve reacties, maar jammer genoeg ook negatieve. Eén keer wilde ik aan een vriendin vertellen dat ik seropositief was, we zaten in een restaurant te eten. Zij gooide haar vork en mes neer, nam haar jas en vertrok. Dat was een zware klap. Ik ben achteraf ook nooit meer terug geweest naar dat restaurant.

Bij mijn twee vorige werkgevers wist men dat ik seropositief was en de reacties waren positief en ondersteunend. Voor medische tests kon ik zelfs vrij nemen.

Op het ogenblik van de diagnose had ik sinds kort een relatie. Mijn vriend kon echter niet praten over mijn 'positief-zijn', terwijl ik er niet over kon zwijgen. Na negen maanden heb ik de relatie beëindigd, omdat het niet meer ging. Momenteel heb ik geen relatie, en ik merk dat het moeilijker wordt me open te stellen voor andere mensen.

Mijn moeder vertelde me onlangs een verhaal van een onverwachts overlijden, en ik merkte dat ik het meer bekeek vanuit het standpunt van de overledene. Hij was een snelle en pijnloze dood gestorven, omringd door zijn familie. Ik maak ook geen plannen voor een verre toekomst. Ik merk ook hoe belangrijk het lotgenotencontact is. In mijn relatie kon ik niet praten, andere mensen begonnen vaak te huilen als we het over hiv hadden of wisten niet wat te zeggen. Dat maakt praten moeilijk. Ik weet nu: praten maakt echt een verschil.

Bron: *Sensor* nr. 4 jg 1, 2001. Interview: Koen Block.

2.10.11 Leven met HIV

Doelstellingen

- Zich kunnen inleven in de specifieke problemen van mensen met hiv.
- Onwetendheid en misverstanden herkennen.

Materiaal

- Video: Leven met hiv, vijf getuigenissen (sensoa) met begeleidende map
- **Bijlage deelnemers:** observatieopdrachten/stellingen

Werkwijze

- Bekijk de video in grote groep en spreek vooraf een aantal parallele observatieopdrachten af (zie bijlage deelnemers).
- Vorm kleine groepjes en zet op flap welke informatie aan bod kwam in de video.
- Elk groepje licht de flap toe in plenum.

Nabespreking

Waar is bijkomende informatie nodig?

- Wat zijn de meningen in de groep over een aantal stellingen of uitspraken die in de video aan bod komen? (zie bijlage deelnemers).
- Afsluitend: wat is de invloed van deze getuigenissen op je werk als leerkracht als je geconfronteerd wordt met seropositieve leerlingen, collega's of ouders?

3. Literatuur en publicaties

Publicaties uitgegeven/verdeeld door CGSO Trefpunt

Leermiddelen

Raamwerk seksuele vorming

Seksuele vorming [Handleiding]: Raamwerk voor opvoeders, leerkrachten en voorlichters / Erika Frans [bewerking] – Gent: CGSO, 1994 – 70 p.

Het raamwerk biedt een handvat aan iedereen die kinderen en jongeren van vier tot achttien jaar begeleidt bij hun seksuele ontwikkeling. Het is bedoeld voor opvoeders, docenten, voorlichters, preventiewerkers, GVO-functionarissen en anderen die zich met seksuele vorming bezighouden. In het raamwerk is gekozen voor zes kernbegrippen: (1) lichamelijke en emotionele ontwikkeling; (2) persoonlijke vaardigheden; (3) relaties; (4) seksueel gedrag; (5) seksualiteit en gezondheid; (6) maatschappij, cultuur en religie. Per leeftijdscategorie wordt telkens vermeld welke onderwerpen op welke manier in de vorming aan bod kunnen komen.

Zowel uitleenbaar (□ 0,50 – uitleenduur 1 week) als aan te kopen –

Kostprijs □ 7,44

Werkmap Goede Minnaars

Goede Minnaars [Werkmap] / Erika Frans – Gent: CGSO Trefpunt – Denkstation over seks en relaties, 2000 – diverse paginering. Bevat ook de praktische gids “Een lief, hoe je het doet en hoe doe je ’t goed”.

Vertrekkend vanuit de invalshoek ‘Goede minnaars’ – een nieuw concept dat binnen het CGSO Trefpunt werd uitgewerkt om aan relationele en seksuele vorming bij jongeren te doen – worden in de werkmap ruim tachtig diverse werkvormen beschreven [denkcoëfeningen, associatieoefeningen, gespreksvormen, spelvormen, rollenspel, dramatechnieken en andere spelvormen] om actief met jongeren aan de slag te gaan. De werkvormen zijn verder opgedeeld in enkele grotere rubrieken: starters, verliefd/versieren, ontdek de seks, ikzelf, handen thuis, veilig vrijen en afsluiters.

Zowel uitleenbaar (□ 0,50 – uitleenduur 1 week) als aan te kopen.

Kostprijs □ 17,35 (inclusief ‘Een lief’)

SeXplorer

SeXplorer [CD-rom]: Interactieve CD-rom voor jongeren over liefde en seksualiteit – Brussel: MJA- jongerenbeweging van de Socialistische Mutualiteiten i.s.m. CGSO Trefpunt en sensoa, soa en aids vzw, 2000.

Deze interactieve CD-rom over liefde en seksualiteit is tevens een vervolg van de eerder uitgebrachte Sexflop. De CD-rom bevat echter nog heel wat meer informatie en bijkomende interactieve mogelijkheden, zoals een behendigheidspel, een sekswoordenboek en een uitgebreid adressenboek waar jongeren met bijkomende hulpvragen terecht kunnen. Het hoofdpakket bestaat uit 9 uitgewerkte thema's, handelend over aids en soa, voorbehoedmiddelen, veilig vrijen, seks ontdekken bij jezelf, verliefdheid, relaties en weerbaarheid. De informatie wordt aangebracht door twee virtuele tieners, Jim en Line, en geanimeerd met ondermeer stemgeluiden, cartoons, videofilmmpjes en getuigenissen.

Zowel uitleenbaar (€ 0,50 – uitleenduur 1 week) als aan te kopen.
Kostprijs € 12,37

Relaties en seksualiteit

Relaties en seksualiteit [Themapakket]: Bevordering van sociale redzaamheid en gezond gedrag / Klaas Houterman, Sanderijn van der Doef en Resy Delnoy – Enschede: SLO, Specialisten in Leerplanontwikkeling i.s.m. Rutgers Stichting, 1996 – 5 delen – In diverse paginering.

Het themapakket "Relaties en seksualiteit" wil kinderen ondersteunen op diverse vormingsgebieden en met name op het vlak van lichamelijke en emotionele ontwikkeling, het aangaan van relaties en op het vlak van seksualiteit en gezondheid. Het pakket bestaat uit vijf delen:

1. Schoolkatern
2. Onderbouwkatern voor groep 1-3
3. Middenbouwkatern voor groep 4-6
4. Bovenbouwkatern voor groep 7-8
5. Katern intercultureel onderwijs

De schoolkatern biedt concrete ideeën voor nadere afspraken en voorzieningen op schoolniveau. De leskaternen bieden een variatie aan uitgewerkte praktijksuggesties. De katern intercultureel onderwijs schenkt aandacht aan de specifieke aspecten van intercultureel onderwijs. Bij de keuze en formulering van de lesdoelen is in sterke mate gebruik gemaakt van het Raamwerk Seksuele Vorming van de Rutgers Stichting.

Zowel uitleenbaar (€ 0,50 – uitleenduur 1 week) als aan te kopen.
Kostprijs € 32,10

Anticonceptiekoffertje

[Anticonceptiekoffertje] / CGSO Trefpunt

Het koffertje bevat stalen van de verschillende voorbehoedmiddelen (pil, condoom, spiraal, pessarium, zaaddodende middelen, vrouwencondoom), glijmiddelen en een penismodel om het gebruik van condooms te illustreren. Daarnaast is ook een volledige set informatiebrochures opgenomen (CGSO – Praktische Gidsen over anticonceptie en soa).

Zowel uitleenbaar (€ 2,50 – uitleenduur 1 week) als aan te kopen.
Kostprijs € 68,17

Video's

Waar kom ik vandaan?

Animatiefilm seksuele voorlichting voor kinderen

Kostprijs □ 12,38

Wat gebeurt er nu weer met mij?

Animatiefilm seksuele voorlichting voor pubers

Kostprijs □ 12,38

Eén op drie

Preventiepakket rond grensoverschrijdend gedrag

Kostprijs □ 37,18

Nieuwe media

De eerste keer en meer

CD-rom met informatie over relaties en seksualiteit voor jongeren

Kostprijs □ 29,75

Love Bytes

De eerste enige echte seksdiskette!

Kostprijs □ 16,11

Spelvormen

Krachtige kinderen

Seksueel weerbaarheidsprogramma voor kinderen

Kostprijs □ 12,39 (of □ 18,59 inclusief handpop Bo de olifant)

Scoren!

Spelkoffer voor jongens over uiterlijk, relaties en seks

Kostprijs □ 17,35

Werkboeken

6 miljard +1

Lespakket over (over)bevolking en seksuele en reproductieve rechten

Kostprijs: gratis

Je zou er aids van krijgen

Aids-preventieprogramma voor adolescenten

Kostprijs: gratis

Voorlichten dat het een lust is

Ideeënboek voor seksuele voorlichting

Kostprijs □ 9,92

Aan de man brengen

Handboek seksuele voorlichting aan jongeren

Kostprijs □ 14,63

Seks? Vertel me wat!

Werkboek seksuele voorlichting en aids-voorlichting

Kostprijs □ 14,87

Jongens, het kan ook anders!

Werkboek preventie (seksueel) gewelddadig gedrag

Kostprijs □ 16,11

Andere educatieve publicaties van het CGSO Trefpunt

Charter voor seksuele en reproductieve rechten

[Brochure] / CGSO Trefpunt

Dit is de Nederlandstalige vertaling van het 'IPPF Charter', het antwoord van de International Planned Parenthood Federation op de uitdaging om seksuele en reproductieve rechten te definiëren in termen van mensenrechten. Het Charter legt een duidelijk verband tussen de mensenrechtentaal en de dienstverlening op het terrein van de seksuele en reproductieve gezondheidszorg.

Enkel aan te kopen: kostprijs □ 1,24

Catalogus RSV

[Catalogus] / CGSO Trefpunt

Overzichtscatalogus van leermiddelen rond relaties en seksualiteit voor onderwijs en vormingswerk. De leermiddelen zijn zowel thematisch geordend (negen onderwerpen: aids, soa, anticonceptie en ongewenste zwangerschap, zwangerschap en bevalling, rolpatronen en emancipatie, samenlevingsvormen, echtscheiding, seksueel geweld, mishandeling), als naar onderwijsgraden (basis- en secundair onderwijs, alsook trainingsmateriaal voor intermediairen) en specifieke doelgroepen (fysiek en geestelijk gehandicapten en migranten). Verder worden alle materialen ook nog ingedeeld in zes categorieën, met name: documentatiemappen en projectverslagen, werkvormen, spelvormen, audiovisuele materialen, didactische hulpmiddelen en materiaalmappen/literatuurlijsten. Anno 2002 bevat de catalogus een beschrijving van ruim 700 materialen en publicaties.

Alle publicaties in de catalogus opgenomen zijn uitleenbaar (□ 0,50 – uitleenduur 1 week). De catalogus is enkel aan te kopen.

Kostprijs □ 9,92

Catalogus Videotheek

[Catalogus] / CGSO Trefpunt

Overzichtscatalogus van alle audiovisuele materialen van het CGSO-documentatiecentrum. De indeling bestaat uit negen hoofdthema's (anticonceptie en geboorteregeling, relationele en seksuele vorming, seksualiteit, aids en soa, seksueel geweld, mishandeling, relaties en leefvormen, lichaam en gezondheid, zwangerschap en bevalling, diversen) waarbinnen nog een aantal subthema's of specifieke doelgroepen worden onderscheiden. Elke video wordt uitvoerig besproken, waarbij o.m. de speelduur, productiejaar en producent(en), aard van het programma, beoogde doelgroep, begeleidend materiaal, een korte inhoudsbespreking en een evaluatie worden vermeld. Aanvullend werden ook nog een aantal diaserie's in de catalogus opgenomen.

Alle publicaties in de catalogus opgenomen zijn uitleenbaar (□ 0,50 – uitleenduur 1 week). De catalogus is enkel aan te kopen.

Kostprijs □ 11,16

Fact sheets

CGSO Trefpunt heeft een aantal fact sheets aangemaakt rond volgende onderwerpen:

- Het anticonceptiegebruik in Vlaanderen
- De betrouwbaarheid van de voorbehoedmiddelen
- Abortus in België
- Jongeren en seksualiteit
- Echtscheiding in Vlaanderen
- Seksueel misbruik en geweld
- Samenlevingsvormen
- Relationele en seksuele vorming
- Voorlichtingsboeken voor kinderen en jongeren
- Tienermoeders in België

De fact sheets zijn aan te kopen – kostprijs □ 0,62. Ze kunnen echter ook worden geraadpleegd op de website van CGSO Trefpunt – <http://www.cgso.be> - → rubriek 'feiten'.

Informatiepakketten

Het CGSO-documentatiecentrum verdeelt volgende informatiepakketten:

- Abortus
- Anticonceptie
- Soa en aids

- Relationele en seksuele vorming
- Seks en lichamelijke handicap
- Seks en geestelijke handicap
- Incest en kindermishandeling

De infopakketten kunnen enkel worden aangekocht – kostprijs □ 3,72

Voorlichtingsboeken

Kinderen

Ik vind jou lief

Een informatief prentenboek voor kleuters en peuters / Sanderijn van der Doef – Uitgeverij Ploegsma, 1997.

Kostprijs □ 12,89

Over baby's en zo

En waar ze vandaan komen / Robie Harris – Uitgeverij Gottner, 1999.

Kostprijs □ 17,30

Waar kom ik vandaan?

Hoe vertel je het kinderen zonder omhaal .../ Peter Mayle – Uitgeverij Elsevier, 1980.

Kostprijs □ 12,15

Ben jij ook op mij?

Een boek over seks voor jonge kinderen / Sanderijn van der Doef – Uitgeverij Ploegsma, 1995.

Kostprijs □ 18,34

Joch, Lotje en Minimi

Samen lezen en praten over de baby / Grethe Fagerström – Uitgeverij Kluwer, 1980.

Kostprijs □ 6,45

Pubers

Wat gebeurt er nu weer met mij?

Een open en bloot gids voor pubers en hun ouders / Peter Mayle – Uitgeverij Elsevier, 1982.

Kostprijs □ 12,15

Seks en zo

Voor wie groeit en verandert en alles wil weten / Robie Harris – Uitgeverij Gottner, 1994.

Kostprijs □ 14,92

Jongeren

En dan is er seks

Verliefd – vrijen – seks – relaties – problemen / Sanderijn van der Doef – Uitgeverij Kosmos Z&K, 1995.

Kostprijs □ 12,89

Vrijen is verrukkelijk

Seksgids voor meisjes / Jay Gale – Uitgeverij Ploegsma, 2001.

Kostprijs □ 14,82

Blij dat ik vrij

Seksgids voor jongens / Jay Gale – Uitgeverij Ploegsma, 1997.

Kostprijs □ 14,82

Opmerking: alle voorlichtingsboeken kunnen ook in het CGSO-documentatiecentrum worden uitgeleend.

Kostprijs □ 0,50 – uitleenduur 1 maand

Folders en brochures

CGSO – Praktische gidsen

Een lief

Hoe je het doet en hoe doe 't goed?

Kostprijs □ 2,48

Het spiraaltje

Kostprijs □ 1,86

Het condoom

Kostprijs □ 1,86

Sterilisatie

Kostprijs □ 1,86

Gratis folders

Abortus, waar een wet is is een weg

Den Vrijen Courant

De noodpil

De abortuspil

Folders Rutgers Stichting

Verliefd

Kostprijs □ 0,74

Ongesteld

Kostprijs □ 0,74

Zaadlozing

Kostprijs □ 0,74

Koffie verkeerd

Kostprijs □ 1,86

Feiten en fabels over het maagdenvlies

Kostprijs □ 0,74

Folders over anticonceptie

Voorbehoedmiddelen

Kostprijs □ 1,86

De pil

Kostprijs □ 0,99

Het pessarium

Kostprijs □ 0,99

Het vrouwencondoom

Kostprijs □ 0,99

Morning-after-middelen

Kostprijs □ 0,99

Implanon

Kostprijs □ 0,99

De prikpil

Kostprijs □ 0,25

Persona

Kostprijs □ 0,25

RSV Materialenbank – Inventaris

Deze inventaris bevat een opsomming en korte inhoudsbespreking van de belangrijkste materialen die kunnen worden aangewend binnen relationele en seksuele vorming aan leerlingen van het basis- en secundair onderwijs. Het materiaal is ingedeeld naargelang het zich hoofdzakelijk richt tot de jongeren zelf, dan wel tot de intermediairen die met hen werken. De lijst bevat een grote diversiteit aan materialen, zoals werkboeken en lespakketten, docentenhandleidingen, draaiboeken, audiovisuele materialen, spelvormen, ... voor elk wat wils dus. De indeling is drieledig: naast relationele en seksuele vorming wordt bijzondere aandacht besteed aan weerbaarheidsprogramma's en vormingsmaterialen rond kinderrechteneducatie.

Alle weerbaarheidsprogramma's en RSV- vormingsmaterialen kunnen ten allen tijde worden uitgeleend binnen het documentatiecentrum van het CGSO Trefpunt. Voor het vormingsmateriaal inzake kinderrechteneducatie kan men steeds terecht bij de kinderrechtswinkels te Gent en Brugge, waar voor het opzetten van grotere activiteiten ook diverse "Kinderrechtenkoffers" (gratis) kunnen worden uitgeleend die alle opgesomde materialen bevatten.

RSV – Basisonderwijs leerlingen

Lieve Cupido

[Lespakket met video]: Handleiding bij het voorlichtingsproject / redactie: Wel De Ridder, Leen D'hondt, e.a. – Gent: CGSO, 1988 – Docentenhandleiding en video 'Lieve Cupido' – 44 p.

Na een beschrijving van de korte inhoud en de thema's die in de video 'Lieve Cupido' aan bod komen [seksualiteit, zwangerschap, geboorte], wordt nader ingegaan op de vormingsvoorbereiding en worden verschillende bruikbare werkvormen opgesomd en besproken: memoryspel, wachtwoord, invuloefening 'groter worden', menstruatiespel, fotospel lichamelijkeid, spel rond rolpatronen, ren-je-rot kwis of interviewtocht rond zwangerschap.

Relaties en seksualiteit

[Themapakket]: Bevordering van sociale redzaamheid en gezond gedrag / Klaas Houterman, Sanderijn van der Doef en Resy Delnoy – Enschede: SLO, Specialisten in Leerplanontwikkeling i.s.m. Rutgers Stichting, 1996 – 5 delen – In diverse paginering.

Het themapakket "Relaties en seksualiteit" wil kinderen ondersteunen op diverse vormingsgebieden en met name op het vlak van lichamelijke en emotionele ontwikkeling, het aangaan van relaties en op het vlak van seksualiteit en gezondheid. Het pakket bestaat uit vijf delen:

1. Schoolkatern
2. Onderbouwkatern voor groep 1-3
3. Middenbouwkatern voor groep 4-6
4. Bovenbouwkatern voor groep 7-8
5. Katern intercultureel onderwijs

De schoolkatern biedt concrete ideeën voor nadere afspraken en voorzieningen op schoolniveau. De leskaternen bieden een variatie aan uitgewerkte praktijksuggesties. De katern intercultureel onderwijs schenkt aandacht aan de specifieke aspecten van intercultureel onderwijs. Bij de keuze en formulering van de lesdoelen is in sterke mate gebruik gemaakt van het Raamwerk Seksuele Vorming van de Rutgers Stichting.

Spreek maar op show

[Spelvorm]: Kinderen / Centrum voor Geboorteregeling en Seksualiteitsvragen – Antwerpen: CGSV, 1993 – set steekkaarten.

Het spel bestaat uit een aantal kaartjes met vragen rond diverse thema's: aids, rolpatronen, verliefdheid, voorbehoedmiddelen, relaties, homoseksualiteit, verkrachting, seksualiteit, voorlichting en lichaam. Bedoeling van het spel is dat de deelnemers uit de groep één van de kaartjes trekken en dat het antwoord aanleiding kan geven tot een groeps gesprek.

Waar kom ik vandaan?

[Video] / Peter Mayle – Amsterdam: Film Entertainment Group, 1987 – VHS Video (30 min.) – Nederlandstalige bewerking.

Animatiefilm die op een humoristische wijze vertelt waar de kinderen vandaan komen. De film is gebaseerd op het gelijknamige boek (verdeeld door uitgeverij Lannoo).

Wat gebeurt er nu weer met mij?

[Video] (30 min.) – Nederlandstalige bewerking.

Animatiefilm die vooral ingaat op de lichamelijke en psychische veranderingen bij jongens en meisjes tijdens de puberteit. Eveneens gebaseerd op het gelijknamige boek.

Meer om het lijf

[Lespakket]: Relationele en seksuele vorming voor kleuters / Bert Vermeersch en Martine Smeets – Oostmalle: Uitgeverij De Sikkel, 1998 – 261 p.

Eerste deel van de vierdelige lespakkettenreeks rond relationele en seksuele vorming voor kleuter- en basisonderwijs. De handleiding richt zich tot leerkrachten binnen het kleuteronderwijs en is op uniforme wijze ingedeeld als de daaropvolgende mappen, namelijk een gedeelte: ik en mezelf, ik en de ander en ik en de anderen. De map(pen) is/zijn voorzien

van een scala aan werkvormen, vooral in de vorm van activiteiten en spelletjes.

Meer om het lijf

[Lespakket]: Relationele en seksuele vorming voor de eerste graad van de lagere school / Mieke Willems, Nico Carpentier, Els Daemen en Christiane Dumez – Oostmalle: Uitgeverij De Sikkel, 1997 – 147 p. In bijlage: kopieer/werkbladen.

Tweede uit de vierdelige "Meer om het lijf"- lespakkettenreeks rond relationele en seksuele vorming voor het kleuter- en basisonderwijs (1e-2e-3e graad). De reeks werd in opdracht van de onderwijsoverheid samengesteld en fungeert als overgangsmateriaal tot de verschillende onderwijsnetten het eens geraken over een geïntegreerde en gecoördineerde aanpak van het thema RSV op de basisschool. De lessenreeks is opgedeeld in drie grote thema's: ik en mezelf, ik en de ander, ik en de anderen, en wil een aanzet geven tot het ontwikkelen van sociale vaardigheden en opvattingen/attitudes die belangrijk zijn binnen de relationele ontwikkeling.

Meer om het lijf

[Lespakket]: Relationele en seksuele vorming voor de tweede graad van de lagere school / Mieke Willems, Nico Carpentier, Els Daemen en Christiane Dumez. Oostmalle: Uitgeverij De Sikkel, 1997 – 130 p. Bevat kopieer- en werkbladen.

Derde deel van de vierdelige lespakkettenreeks rond relationele en seksuele vorming voor het kleuter- en basisonderwijs. Deze lessenreeks is bedoeld voor kinderen van de tweede graad van het lager onderwijs en bevat volgens dezelfde indeling een aantal uitgewerkte lessen rond de thema's: ik en mezelf, ik en de ander en ik en de anderen. Fysieke ontwikkeling, interesse in seksualiteit, masturbatie, gevoelens van verliefdheid, ... krijgen in dit deel een ruime aandacht toegemeten.

Reis rond jezelf

[Werkboek]: Een werkboek rond relaties en seksualiteit / Veer Hens en Karen Peger. Berchem: Help@ en In-Vorm, s.d. – 40 p.

Een ludiek werkboek over relaties en seksualiteit dat zich richt tot jongens en meisjes in de leeftijd van 10 tot 13 jaar. Via tekeningen, schrijf- en leesopdrachten komen kinderen spelenderwijs meer te weten over seks en relaties. Er is ook een seksuologisch woordenboek voorzien van A(bortus) tot Z(wangerschap) waarin op een eenvoudige manier vele toepasselijke woorden worden uitgelegd.

Meer om het lijf

[Lespakket]: Relationele en seksuele vorming voor de derde graad van de lagere school / Mieke Willems, Els Daemen, Nico Carpentier en Christiane Dumez. Oostmalle: De Sikkel, 1999 – 212 p.

Vierde (en laatste) deel van de “Meer om het lijf” - reeks, gericht op leerlingen van de derde graad van het basisonderwijs. De indeling van het lespakket is analoog aan de andere delen [ik en mezelf/ik en de ander/ik en de anderen] en inhoudelijk komen in dit laatste deel expliciet seksuele thema's – onder meer seksueel overdraagbare aandoeningen – aan bod.

Leefstijl voor jongeren

[Lessenpakket]: Sociaal-emotionele vaardigheden en gezondheidsvaardigheden – werkboek voor groep 7 / Jitske Schulte [samenstelling] – Nieuw Vennep: Lions Quest Nederland, 1998 – 43 p. + “Wat, waarom, hoe?” - [verhalen]boek.

Het lessenpakket stelt zich tot doel de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden bij kinderen te bevorderen en richt zich tot leerlingen in de hoogste graad van het basisonderwijs. Het lessenpakket is opgebouwd rond tien verschillende thema's: jij en je klas, van horen en zeggen, van fijne en nare dingen, zoals jij is er maar één, allemaal verschillend – iedereen gelijk, je thuis, andere culturen – andere gewoonten, als je groter wordt, zorgen voor jezelf en wat doe je – wat laat je. Ieder thema bevat één of meerdere lessen waarin het onderwerp op ludieke manier wordt uitgediept. Bij het pakket hoort ook een verhalen- en oefenboekje [code: 1.1.2/037b] dat door de jongeren zelf kan worden gelezen.

Seks en wat er bij hoort ...

[Werkboek]: Een werkboekje voor kinderen in het buitengewoon lager onderwijs / Judith Verhaert, Kristien Renckens, Nicolas Verwimp en Peggy Deconinck – MPI Zonnebos i.s.m. PMS, 1999 – 41 p.

Praktisch werkboekje met informatie, invulbladen en oefentaken bedoeld voor kinderen in het buitengewoon lager onderwijs en waarin volgende thema's behandeld worden: seksualiteit, geslachtsverschillen jongens/meisjes, vruchtbaarheid en zwangerschap, seksuele hygiëne, soa en weerbaarheid (ja/neen-gevoelens).

Seksuele opvoeding op het einde van de basisschool

[Lesmateriaal] / Filip Bogaert – St. Amandsberg: Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding – schooljaar 2001-2002, s.d. – Bevat: CD-rom in bijlage.

Dit lesmateriaal behandelt de thema's seksuele ontwikkeling, verliefdheid, vrijen, bevruchting, zwangerschap en geboorte – dit aangepast aan het ontwikkelingsniveau van leerlingen op het einde van het basisonderwijs [11, 12 jaar] en gekaderd binnen de leerplandoelstellingen wereldoriëntatie en godsdienst. De werkmap bevat talrijke praktische illustraties en begeleidende teksten, opgebouwd rond twee lesgedeelten:

- Deel 1: een jongen wordt man, een meisje wordt vrouw
- Deel 2: bevruchting, zwangerschap, geboorte

De map wordt aangevuld met werkbladen waarop oefeningen en opdrachten voor de leerlingen voorzien zijn. Aanvullend bevat het lespakket ook een spelvorm [ganzenbordspel]. Alle werkmaterialen en lesgedeelten [waaronder ook de door het Forum RSV opgestelde concepttekst 'Goede minnaars', een brief aan de ouders en een boeken- en evaluatielijst] werden opgenomen in de CD-rom in bijlage.

RSV – Basisonderwijs opvoeders / begeleiders

Raamwerk Seksuele vorming

[Handleiding]: Raamwerk voor opvoeders, leerkrachten en voorlichters / Erika Frans [bewerking] – Gent: CGSO, 1994 – 70 p.

Bewerking en vertaling naar de Vlaamse situatie van het gelijknamige raamwerk, uitgegeven door de Rutgers Stichting. Het raamwerk wil een handvat bieden aan opvoeders, docenten, voorlichters, ... die werken met kinderen en jongeren van 4 tot 18 jaar en is opgebouwd rond zes kernbegrippen: (1) lichamelijke en emotionele ontwikkeling, (2) persoonlijke vaardigheden, (3) relaties, (4) seksueel gedrag, (5) seksualiteit en gezondheid, (6) maatschappij, cultuur en religie.

Relationele vorming in de basisschool

[Boek] / Chris Van Waes en Guido Orroi – Leuven/Apeldoorn: Pedagogisch Bureau VSKO i.s.m. het Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs en Garant Uitgevers, 2000 – 229 p.

Het boek richt zich tot leerkrachten uit het kleuter- en basisonderwijs (maar verder ook tot iedereen die als opvoeder of jeugdbegeleider met kinderen werkt) en steunt enerzijds op een ruime theoretische achtergrond inzake het geven van relationele vorming op school en anderzijds op ervaringen opgedaan in de klaspraktijk. Het bevat een ruim aanbod aan methodieken en spelvormen om met kinderen rond relationele vorming te werken. Aspecten van seksuele voorlichting komen in het werk minimaal aan bod.

Goochelen met woorden 3

[Bronnenboek]: Verdere opvang in de onthaalklas basisonderwijs / Kathleen Collijs, e.a., – Leuven: K.U.L. – Centrum voor Taal en Migratie, Steunpunt NT2 [reeks: anderstalige nieuwkomers], 2001 – 224 p. + tekscassette en kopieerbladen in bijlage.

Binnen het kader van de alfabetisering van anderstalige nieuwkomers werd door het Centrum voor Taal en Migratie dit derde 'bronnenboek' binnen de reeks "Goochelen met woorden" aangemaakt. De map richt zich specifiek tot leerkrachten en begeleiders die werken binnen de onthaalklassen van het basisonderwijs en bundelt een 50- tal taken bedoeld om de luister- en

spreekvaardigheid van de leerlingen te ontwikkelen. De map is onderverdeeld in 7 blokken:

- onderweg
- gezonde voeding
- ongelooflijk, maar waar
- natuur
- gevoelens
- lichaam en zintuigen
- zoekopdrachten

Binnen ieder blok worden aan de hand van eenvoudige oefen- en schrijfoopdrachten een aantal thema's belicht, waarvan – binnen het kader van deze catalogus – vooral deel 5 (gevoelens rond relaties, verliefdheid) van belang is.

RSV – Secundair onderwijs leerlingen

Voorlichten dat het een lust is ...

[Docentenhandleiding]: Ideeënboek voor seksuele voorlichting / redactie Mieke Bergkamp & Doortje Braeken – Den Haag: Rutgers Stichting, 1994 – 2de herziene druk – 110 p.

Het boek bestaat uit twee delen. Deel 1 beschrijft methodes en uitgangspunten, o.a. basisvaardigheden en technieken, planning en evaluatie. In het tweede deel worden per thema een aantal concrete werkvormen voorgesteld. Thema's daarbij zijn o.a. taalgebruik, seksualiteit, lichaamsbeleving, relaties, anticonceptie, soa en aids, risico's inschatten en beslissingen nemen.

Seks enzo

[Lespakket]: Over leuke en minder leuke kanten van de liefde / Jos van Hest, Annet van den Akker; Project Samen Leven GVO Utrecht – Leiden: Stenfert Kroese, 1990 – HAVO/VWO- versie – Docentenhandleiding, Leerlingenboekjes – 120 p.; 52 p. – Er bestaat ook een LBO/MAVO- versie, uitgegeven in hetzelfde jaar.

Docentenhandleiding + set van 5 leerlingenboekjes, bestemd voor relationele en seksuele vorming aan leerlingen van havo/vwo (12-18 jaar). De handleiding bevat uitgewerkte lessen; het leerlingenboekje kan ook afzonderlijk gelezen worden. Aandacht gaat o.a. uit naar homoseksualiteit, rolpatronen en seksueel geweld. Het pakket is een voortzetting van de leskist die werd gebruikt in het project 'Samen leven'.

Later begint nu

[Lespakket met video] / BRTN- Instructieve Omroep – Brussel: BRTN- Instructieve omroep, 1991 – Multimediaal project i.o.v. Gemeenschapsminister voor Onderwijs D. Coens – Docentenhandleiding, Leerlingenbrochures – 24 p.; 16 p.

In de inleiding van de docentenhandleiding worden uitgangspunten, doelstellingen en methodische aanpak van het videoprogramma 'Later begint nu' (videofilm, annex pedagogische versie) toegelicht. Het tweede deel gaat in op het concreet begeleiden in klasverband: organisatie, uitwerking en begeleiding van de gespreksonderwerpen. Ter illustratie wordt één thema, nl. vrijen, uitgewerkt aan de hand van twee verhalen. De docentenhandleiding sluit af met een hoofdstuk evaluatie. Bij de handleiding hoort een set van 25 leerlingenbrochures. Die bevatten opdrachten bij de thema's die in de videofilm aan bod komen.

Seks? Vertel mij wat!

[Werkboek] / Sanderijn van der Doef [samenstelling] – Amsterdam: Rutgers Stichting, 1996 – 102 p.

Dit werkboek is bedoeld voor mensen die met jongeren in buitenschoolse situaties werken en op zoek zijn naar nieuwe en creatieve vormen om seksualiteit en aidspreventie aan te pakken. Nieuw aan dit werkboek is dat er gewerkt wordt met de methodiek van peer-education. Als creatieve werkvormen worden vooral taal en theater gehanteerd.

Sexofoon

[Spelmateriaal]: Een actief spel voor binnen en buiten, over relaties en seksualiteit / redactie Hilde Seymus – Lier: Werkgroep Jeugd & Seksualiteit; Brussel: Katholieke Jeugdraad, 1994 – Speldoos met docentenhandleiding.

Het totale pakket bestaat uit 20 bellerskaarten en 20 antwoordkaarten, een boekje voor de begeleiding en een ontwerp van een aids-folder. De deelnemers vormen een "jongerentelefoon" die op een aantal vragen over relaties en seksualiteit een antwoord moeten verzinnen. Het is ontworpen voor jongeren van 15 tot 18 jaar. Minimum aantal deelnemers: 3; optimaal aantal: minimum 6. Afhankelijk van de gekozen opdrachten duurt het spel 2 à 3 uur.

Spreek maar op show

[Spelvorm] / Centrum voor Geboorteregeling en Seksualiteitsvragen – Antwerpen: CGSV, 1995 – set steekkaarten.

Het spel bestaat uit een aantal kaartjes met vragen rond diverse thema's: relaties, vrijen, voorbehoedmiddelen, seksueel overdraagbare aandoeningen, verliefd zijn/contact zoeken, homoseksualiteit, ongewenste zwangerschap, verkrachting, seksuele voorlichting en 'polyvalente seks'. Bedoeling van het spel is dat één van de deelnemers uit de groep één kaart trekt en dat het antwoord aanleiding kan geven tot een groeps gesprek.

Scoren

[Spelmateriaal]: Methodiek materiaal voor jongensgroepen over uiterlijk, relaties en seks / Ineke Jacobs, Miriam Rogmans, Carmen Willems en Yvon Bruins – Velp: Stichting Spectrum, 1996. Bevat: methodiekenboekje [32 p.], speelbord + speelkaarten.

De spelkoffer is bestemd voor jongensgroepen en bevat werkvormen rond onderwerpen als je lijf, relaties en seksualiteit. Naast het spel "Score!" bevat de koffer een methodiekenboekje dat dient als handleiding bij het spel. Er wordt aandacht besteed aan alle stappen die te maken hebben met partnerkeuze, zoals verliefd worden, contact leggen en seksualiteitsbeleving. Het spel werd ontworpen als tegenhanger van de "Doe-Doos" voor meisjes.

Love Bytes

[Diskette]: De eerste enige echte seksdiskette! / Petra Vos [samenstelling]. Utrecht: Rutgers Stichting & Bureau voor educatieve communicatie, 1997. Bevat: 2 diskettes [MS-Dos en – minimaal – Windows 3.1] en docentenhandleiding.

Love Bytes is de eerste educatieve seksdiskette en werd door de Rutgers Stichting uitgebracht. Ze bevat tal van ludieke vraagspelletjes, quizmateriaal, brieven van jongeren, een alfabetspel, enzovoort, om jongeren op een speelse en spannende manier kennis bij te brengen rond volgende onderwerpen: verliefd worden, verkeren, versieren, menstruatie, zaadlozing, kennis van de geslachtsorganen, tongzoenen, vrijen (met jezelf), grenzen stellen en ja/nee zeggen. De docentenhandleiding geeft bijkomende informatie voor een goed gebruik in klasverband.

De eerste keer ... en meer

[CD-rom] / Maria Grotenhoff, Eberhard Heins, Michael Wieden en Martin Springer [concept]. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen i.s.m. Ravensburger interactive, 1996.

Deze CD-rom biedt op een ludieke manier informatie over relaties en seksualiteit aan jongeren vanaf 12 jaar. Spelenderwijs worden boeiende verklaringen gegeven voor alle vragen waarmee jongeren in hun puberteit bezig zijn. Een greep uit de vele onderdelen: ideale partner, oudertest, cycluskalender, brievenbus, vriendschap, voorbehoedmiddelen, de eerste keer, enzovoort.

Carrouselspel

[Spelmateriaal] / Yvonne van der Sluys [eindredactie]. Utrecht: Rutgers Stichting, 1997. Bevat een reeks vragenkaartjes.

Doelgroep van het spel zijn alle jongeren [jongens en meisjes van alle onderwijsniveaus en van zowel allochtone als autochtone afkomst] tussen 13 en 21 jaar. Het spel bevat vragenkaartjes rond volgende categorieën: seksualiteit algemeen, 'stel je voor', multiculturele relaties, homoseksualiteit en seksueel geweld. Bedoeling is jongeren op een open manier met elkaar te laten praten over relaties en seksualiteit. Het maximum aantal deelnemers is 30 personen, de benodigde tijdsduur ongeveer één uur.

(Weg)wijs in de sex

[Video met lespakket]: Seksgids voor jongeren van 14-18 jaar / productie Stichting Nederlands Instituut voor Audiovisuele Media; Rutgers Stichting; bewerking Ed Van Berkel, Jan Willem Bult – Den Haag: NIAM, 1990 – VHS Video (14 min.) – Instructieblad docenten, leerlingenboekje.

Animatiefilm, gericht naar jongeren die al enige ervaring met seksualiteit hebben opgedaan. De film (en de bijbehorende brochure) is opgevat als een soort gids in de seks, met vijf haltes:

1. Geslachtsorganen: hoe zien ze eruit, hoe functioneren ze?
2. Seksuele gevoelens: zelfbevrediging, orgasme, hetero- en homoseksualiteit.
3. Vrijen: problemen bij de eerste keer.
4. Anticonceptie: welke voorbehoedmiddelen bestaan er?
5. Soa en aids: hoe kan je je er tegen beschermen?

Je zou er aids van krijgen

[Lespakket]: CGSO multidimensioneel aidspreventieprogramma / coördinatie Erika Frans – Gent: Federatie van Centra voor Geboorteregeling & Seksuele Opvoeding, 1994 – Docentenhandleiding; Onderzoeksrapport; Leerlingenboekje; Spelvormen – 48 p.; 31 p.; 15 p.

Voorlichtingsprogramma rond aids en seksualiteit, bestemd voor jongeren van 16 tot 21 jaar. Het programma beslaat in totaal 12 lessen, verdeeld over vier blokken van telkens 3 lessen. De thema's zijn:

Aids, wat weet ik ervan?

Contact leggen en weerbaarheid

Condoom

Mijn keuzen

Bij het pakket hoort een leerlingenboekje dat gekopieerd kan worden en een aantal uitgewerkte spelvormen (carrouselspel, stellingenspel, vragenspel, kwis, risicotest). In een apart boek worden de onderzoeksresultaten naar de effecten van het programma gepubliceerd. Het onderzoek is uitgevoerd door het Laboratorium voor Interactieve Psychologie van de Gentse universiteit.

Lang leve de liefde

[Lespakket met video]: Wat jij moet weten over aids en andere soa / Jos Poelman [samenstelling], tekstbijdrage Jos van Hest & Jo Reinders; o.v.v. SOA- Stichting, Landelijk Centrum GVO & Vakgroep GVO Rijksuniversiteit Limburg – Utrecht: SOA- Stichting; Leiden: Zorn Uitgeverij, 1993 – Tweede, geheel herziene druk – Docentenhandleiding lbo/mavo; Leerlingenmagazine – 126 p.; 24 p.

Uitgewerkt lespakket (met docentenhandleiding, leerlingenmagazine en video) rond veilig vrijen, met extra aandacht voor communicatieve vaardigheden. Na een theoretische inleiding wordt een hele serie lessen uitgewerkt. Per les worden diverse lessuggesties gegeven om ruimte te laten voor een eigen invulling. Bij sommige lessen zijn aparte werkbladen opgenomen die gekopieerd kunnen worden.

Rubbers on

[Werkboek]: Activiteitenboek / Yvonne van der Sluis & Marije Achterberg – Den Haag: Rutgers Stichting, 1995 – 54 p.

Doelgroep van dit activiteitenboek rond aids-preventie zijn laaggeschoolde jongeren van 14 tot 21 jaar. Het boek beschrijft een aantal mogelijke activiteiten, met werkvormen waarvan een aantal zijn overgenomen uit het boek 'Voorlichten dat het een lust is'.

Aids-bekerspel

[Spel]: HAVO-VWO / Henk Frencken, Lisette van Rens, Gilles de Wildt, Ries Buckers – Den Haag: Rutgers Stichting, 1994.

Ludiek spel over de kans op hiv-besmetting en hoe je het kunt vermijden, bedoeld voor groepen van minimaal 15 personen van 15 jaar en ouder. De speldoos bevat een handleiding en 25 rolkaarten die kunnen opgespeld worden. Om het spel te spelen heb je verder nog nodig: een voldoende aantal plasticen bekertjes, water en melk, 2 theelepels zetmeel en jodium. Via het spel wordt duidelijk gemaakt hoe snel en gemakkelijk het hiv zich kan verspreiden als mensen niet veilig vrijen.

Sexflop '96

[Diskette] / MJA, jongerenbeweging van de Socialistische Mutualiteiten – Brussel: MJA, 1996 – Diskette (onder Windows) met 407 vragen rond aids, soa en voorbehoedmiddelen – Nederlandse en franstalige versie.

Verbeterde en vervolledigde versie van de in 1994 uitgegeven "veilig vrijen kwis" op diskette waarbij op een toegankelijke, afwisselende en uitdagende manier de aids-preventie gekaderd wordt binnen het (bredere) terrein van de soa-problematiek. Nieuw is de "ultieme test" waarin jongeren binnen een korte tijd 30 kennisvragen moeten beantwoorden.

Ik vrij veilig ook op vakantie

[Lesbrief] / Samenstelling: Jos Poelman, Ninette van Hasselt & Audrey de Ridder – Utrecht: Stichting SOA- bestrijding, 1996 – Met gelijknamige folder en poster – 31 p.

De lesbrief bevat belangrijke achtergrondinformatie rond jongeren en seksualiteit, soa, pil- en condoomgebruik en besteedt specifieke aandacht aan veilig vrijen tijdens vakantieperioden. De diverse lessuggesties en alternatieve opdrachten laten ruimte voor een eigen invulling door de begeleider.

Ik weet wie ik ben

[Werkmap]: Educatieve map homoseksuele en lesbische vorming / Fernand Vanoutryve [eindredactie] – Gent: FWH in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dienst Gelijke Kansen, 1999 – 107 p.

In opdracht van de Dienst Gelijke Kansen werkte de onderwijscel van het FWH een educatieve werkmap uit om binnen de schoolsituatie te werken aan de bestrijding van discriminatie van homo's en lesbiennes. Het uitgangspunt daarbij is dat homoseksualiteit nog lang niet door iedereen als 'normaal' wordt bevonden. De werkmap geeft in een inleidend gedeelte een beknopt verslag van de emancipatiestrijd van de homobeweging en belicht de diverse fasen binnen de psychologische ontwikkeling van holebi's bij het vormen van een eigen holebi-identiteit. Vervolgens wordt de thematiek gekaderd binnen de schoolomgeving en worden didactische aanwijzingen gegeven over de houding van de leerkracht binnen klasverband. In een tweede gedeelte van de map komen concrete werkvormen aan bod om in

gemengde jongerengroepen tussen 12 en 21 jaar te werken rond het holebi-zijn.

Grenzeloos verliefd

[Docentenhandleiding]: Jongeren schrijven over relaties en seksualiteit / Charlotte van Besouw [tekst] en Dick Butte [eindredactie] – Woerden: NIGZ, 1999 – 45 p. Bevat: docentenhandleiding + leerlingenmagazine.

Het leerlingenmagazine wil jongeren uitnodigen om te praten over seks en relaties. Het is onderverdeeld in volgende thema's: vriendschap, verliefdheid, (verboden) liefde, liefdesverdriet, homoseksualiteit, huwelijk, seks en tips rond veilig vrijen. De bijbehorende docentenhandleiding wil leerkrachten ideeën en suggesties aanreiken om het magazine optimaal te benutten. In het eerste deel wordt ingegaan op het specifieke aspect van het lesgeven over relaties en seksualiteit, vervolgens komt de opbouw van een lessenserie aan de orde en in het laatste gedeelte worden verschillende werkvormen beschreven om met het magazine aan de slag te gaan.

Goede Minnaars

[Werkmap] / Erika Frans – Gent: CGSO Trefpunt – Denkstation over seks en relaties, 2000 – diverse paginering. Bevat ook de praktische gids "Een lief, hoe je het doet en hoe doe je 't goed".

Vertrekkend vanuit de invalshoek 'Goede minnaars' – een nieuw concept dat binnen het CGSO Trefpunt werd uitgewerkt om aan relationele en seksuele vorming bij jongeren te doen – worden in de werkmap ruim tachtig diverse werkvormen beschreven [denkcoëfficiënten, associatieoefeningen, gespreksvormen, spelvormen, rollenspel, dramatechnieken en andere spelvormen] om actief met jongeren aan de slag te gaan. De werkvormen zijn verder opgedeeld in enkele grotere rubrieken: starters, verliefd/versieren, ontdek de seks, ikzelf, handen thuis, veilig vrijen en afsluiters.

SeXplorer

[CD-rom]: Interactieve CD-rom voor jongeren over liefde en seksualiteit – Brussel: MJA- jongerenbeweging van de Socialistische Mutualiteiten i.s.m. CGSO Trefpunt en Ipac, soa en aids vzw, 2000.

Deze interactieve CD-rom over liefde en seksualiteit is tevens een vervolg van de eerder uitgebrachte Sexflop [zie code: 3.1.2.5/001]. De CD-rom bevat echter nog heel wat meer informatie en bijkomende interactieve mogelijkheden, zoals een behendigheids spel, een sekswoordenboek en een uitgebreid adressenboek waar jongeren met bijkomende hulpvragen terecht kunnen. Het hoofdpakket bestaat uit 9 uitgewerkte thema's, handelend over aids en soa, voorbehoedmiddelen, veilig vrijen, seks ontdekken bij jezelf, verliefdheid, relaties en weerbaarheid. De informatie wordt aangebracht door twee virtuele tieners, Jim en Line, en geanimeerd met ondermeer stemgeluiden, cartoons, videofilmmpjes en getuigenissen.

Jongerengids 2000

[CD- rom]: De digitale vraagbaak voor jong Vlaanderen – Berchem: In Petto – Jeugddienst Informatie en Preventie, 2000.

De elektronische versie van de (onvolprezen) jongerengids die jaarlijks door In Petto wordt uitgegeven. De CD- rom kreeg een indeling in 7 rubrieken: naar school – seks – naar het buitenland – werk – centen – problemen en oplossingen – rechten en wetten. Het schijfje bevat een schat aan praktische, sociale en juridische informatie, voor jongeren op maat gesneden. Naast heldere basisinfo wordt ook naar talrijke andere infobronnen (hulpverleningsdiensten, links naar websites, folders en brochures, enzovoort) verwezen.

Safe Sex Files

[CD- rom] / Gee van Duin, Jos Poelman en Jo Reinders [samenstelling] – Utrecht: Stichting Soa-bestrijding, 2001 – Bevat: CD- rom + handleiding [77 p.]

Een interactief lespakket op CD- rom waarin jongeren op een interactieve manier kennis kunnen opdoen over seksualiteit en veilig vrijen. De CD- rom is een “opleiding tot webmaster” in het (fictieve) bedrijf “Safe Sex Files” en is opgedeeld in drie delen:

- intake
- opleiding
- praktijkgedeelte

In het intakegedeelte worden aan de kandidaat webmaster een aantal lijsten met kennisvragen voorgelegd (‘ken je doelgroep’ – ‘seksstheorie’ – ‘veilig en onveilig vrijen’ – ‘pil- en condoomexpertise’ – en ‘veel gestelde vragen’). In het volgende deel, de opleiding, worden aan de hand van een aantal videobeelden en stellingen de vaardigheden op het gebied van communiceren getraind en gaat speciale aandacht naar het omgaan met probleemsituaties en sociale druk. In het laatste gedeelte krijgen jongeren de opdracht om een eigen webpagina te maken uit een selectie van 6 opgegeven thema’s: ‘de eerste keer’, ‘op vakantie’, ‘vaste verkering’, ‘onveilig gevreeën’, en dan’, ‘safe sex society’ en ‘seks vroeger en nu’.

De toepassingsmogelijkheden van het pakket zijn zeer divers, leerlingen kunnen alleen, met twee (wat aanbevolen wordt) of in grotere groep werken; opdrachten kunnen zowel op school of als thuisopdracht worden gegeven en het programma kan geheel of gedeeltelijk worden doorlopen.

Kupido

Kupido [Spel]: Over liefde, seksualiteit, en andere leuke dingen / Elke Sarens [samenstelling] en Judith Perneel [redactie] – Leuven: C.I.S. [Centrum Informatieve Spelen] i.o.v. Steunpunt Allochtone meisjes en vrouwen, 2001 – Bevat: 6 spelborden, 6 dobbelstenen, diverse reeksen spelkaarten, diskette, handleiding [24 p.] en een aantal losse informatiebrochures.

Een spel rond seks en relaties, in de eerste plaats gemaakt voor allochtone jongeren vanaf 14 jaar, maar ook bruikbaar in gemengde (allochtoon/autochtone) groepen. Het is de bedoeling de jongeren aan te zetten tot gesprek en discussie over thema's als partnerrelaties, visies over seksualiteit, enzovoort binnen de verschillende culturen. De benodigde speelduur en het aantal deelnemers kan variëren (van 6 kleinere groepjes van 2 à 3 personen tot één grotere groep van max. 8 personen). De spelkaarten zijn opgedeeld in vijf categorieën: kenniskaarten, stellingen, opdrachten, woordkaarten en relatiekaarten en behandelen volgende thema's: relaties in het algemeen, typische vragen van jongens/meisjes rond seksualiteit, vragen over hiv/aids en soa, voorbehoedmiddelen, jongens/meisjes stereotypen en verwachtingen en cultuurspecifieke vragen.

Soa- souvenir

[Spelmateriaal]: Kaartspel over seksueel overdraagbare aandoeningen / Marleen Van Schoor – Mechelen: Jeugd & Seksualiteit, 2001 – Bevat: speldoos met instructiebladen, dobbelstenen, sluitingen en wasspelden, 10 kaartenhouders met 7 sets kaarten.

Dit kaartspel over soa stelt zich tot doel jongeren vanaf 14 jaar (en dit liefst in gemengde groep) op een speelse manier kennis aan te reiken over de verschillende soorten soa, de besmettingswijzen, hun specifieke kenmerken en klachten en de mogelijke behandelingsmethoden. Daarnaast worden via het spel ook relationele aspecten, zoals het communiceren over veilig vrijen, relatietrouw, het respecteren van jezelf en andermans grenzen, enzovoort geoefend. De benodigde duurtijd van het spel bedraagt ongeveer 2 uur, maar het spel kan ook in afzonderlijke delen worden opgesplitst. Het spelverloop kent drie fasen: een kennis-, verdiepings- en een evaluatiefase.

RSV – Secundair onderwijs opvoeders/begeleiders

Dat maak ik zelf wel uit !?

[Werkboek] Werken met jongens : Ontwerp voor een sekse-specifieke pedagogiek / Lauk Woltring & Michael Nieweg / Dick Couthino, bussum, 1995 – 286 p.

Dit boek is het resultaat van het project "Werken met jongens" aan de Hogeschool van Amsterdam. Aan de hand van theorie, praktijkverhalen, methodiek, aanwijzingen en tips wordt aangegeven hoe beroepskrachten in het jongerenwerk, de jeugdhulpverlening en het onderwijs jongens kunnen ondersteunen in hun relationele en sociale ontwikkeling.

Liefde Leren

[Docentenhandleiding]: Relationele en seksuele opvoeding op school / P. Schotsmans, Trees Dehaene, P. Deleu – Brussel: Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs, 1991 – 180 p.

Officiële handleiding van het NSKO, ter introductie van het thema seksualiteit en relaties in het secundair onderwijs van de katholieke scholen. Het boek bevat, zij het summier, een aantal praktische adviezen voor de leerkracht. De aandacht van de auteurs gaat in de eerste plaats uit naar het kaderen van het thema binnen het geheel van het katholieke geloof. Daarbij worden een aantal gevoelige thema's zoals masturbatie en homoseksualiteit niet uit de weg gegaan.

Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs

[Docentenhandleiding]: Instrumentarium voor leerkrachten en schoolteams / An Blicck, Marika Csincsák, Paulette Van Oost, Vic Damen – Leuven: Garant, 1994 – 272 p.

Vakoverschrijdende thema's als milieu, gezondheid en seksuele en relationele vorming zijn in de nieuwe eindtermen van het secundair onderwijs opgenomen. Het behandelen van deze thema's, waarbij naast kennisverhoging ook attitude- en gedragsverandering worden nagestreefd, heeft meer succes als dit ingebed is in het beleid van de school. In het instrumentarium staan verschillende stappen beschreven die een planmatig schoolbeleid rond deze thema's bevorderen. Het bevat verder een overzicht van doelstellingen per graad en van bruikbare werkvormen.

Relationele en seksuele vorming in het onderwijs

[Boek]: Leefstijlbenadering, jongeren, relaties en seks, van voorlichting naar vorming, handreikingen, voorbeelden / Marc van Bijsterveldt e.a. – Houten: Educatieve Partners Nederland [MESO-Focus 22], 1995 – 104 p.

Deze MESO- Focus biedt handreikingen om te komen tot een integraal schoolbeleid inzake relationele en seksuele vorming in het voortgezet onderwijs. Aandacht wordt besteed aan de samenhang tussen de lessen (educatie), de begeleiding van leerlingen in hun relationele en seksuele ontwikkeling (zorg) en het schoolbeleid terzake. Wezenlijke uitgangspunten binnen het boek zijn de gelijkheid van jongens en meisjes en de gelijkwaardigheid van homo- en heteroseksualiteit.

Draaiboek relationele en seksuele vorming op school

[Draaiboek]: Suggesties voor een geïntegreerde aanpak / Jan Van Parijs. Antwerpen: Ipac – Vlaams aids-coördinaat i.s.m. Jeugd & Seksualiteit vzw, 1997 – 69 p. + bijlagen.

Het draaiboek wil een gids voor leerkrachten zijn bij het uitbouwen van relationele en seksuele vorming op school. De nadruk binnen de publicatie ligt op de implementatie van RSV binnen de school. RSV wordt daarbij beschouwd als de educatieve – doch niet enige – ta(a)k van het schoolbeleid rond relaties en seksualiteit. In hoofdstuk 1 worden de uitgangspunten voor een goed RSV- project toegelicht. Het volgende

hoofdstuk gaat in op welke thema's binnen welke graad kunnen worden toegelicht en in het laatste hoofdstuk wordt het eigenlijke draaiboek toegelicht, de "routebeschrijving" voor het in praktijk brengen van het RSV- project.

Aan de man brengen

[Handboek]: Handboek seksuele voorlichting aan jongens / Stephan Cremer – Rutgers Stichting / Uitgeverij SWP, 1995 - 127 p.

Handboek dat bedoeld is voor iedereen die seksespecifiek wil werken met jongens in de leeftijd van 14 tot 18 jaar. Er wordt niet enkel ingegaan op de inhoud van het voorlichtingsmateriaal, maar vooral ook op de manier hoé dit kan worden overgebracht. Het boek bevat vele werkbladen met praktische oefeningen.

Labyrint

[Docenttrainingsprogramma]: Een interactief trainingsprogramma voor docenten [CD-rom]. Woerden: NIGZ – Landelijk project "Samen leven" [uitgave] – m.m.v. InfoProjects BV te Naarden-Vesting [productie], 1997.

Deze CD-rom wil aan docenten binnen het voortgezet [= secundair] onderwijs een handreiking bieden voor het realiseren van effectieve seksuele vorming op schoolniveau. Hij leidt je binnen in een schoolgebouw met diverse etages waar zowel aan praktijklessen [liefde en verkering, menstruatie, condoomgebruik, aids, homoseksualiteit, seksuele intimidatie] als aan bijscholing en workshops worden gedaan [o.m. rond waarden en normen, sfeer en veiligheid, didactische werkvormen, moeilijke vraagstukken] en waarbij de moeilijkheidsgraad van de thema's stijgt naargelang de gekozen verdieping. Er worden drie niveau's onderscheiden: standaardles, complexe les en het niveau beleid/integratie. Via het oplossen van probleemvragen wordt de gebruiker actief betrokken bij het geheel. De CD-rom bevat ruim 25 minuten aan video-opnamen [minimale PC-vereisten: Pentium 133 – multimedia]

Themadag relaties en seksualiteit

[Draaiboek]: Draaiboek voor de begeleiding van leerlingen in het voortgezet onderwijs / Agnes van Bussel. Woerden: NIGZ – Landelijk project "Samen leven", 1997 – 51 p. – Bevat diverse werkbladen, vragen- en woordenspel.

In deze docentenhandleiding is een volledig draaiboek uitgewerkt voor het inrichten van een themadag rond relaties en seksualiteit op school. De doelgroep zijn jongeren in de leeftijd van 14, 15 jaar. Naast een inleidend gedeelte rond de stand van zaken op vlak van relaties en seksualiteit en RSV op school bevat de map voornamelijk instructies bij het programma van de themadag. Naast werkbladen en vragenspelen maakt het draaiboek ook gebruik van reeds bestaand videomateriaal ["Wegwijs in de sex" en "veilig vrijen; in de hoofdrol: het condoom"].

Anticonceptiekoffertje

[Anticonceptiekoffertje] / CGSO

Het koffertje bevat stalen van de verschillende voorbehoedmiddelen (pil, condoom, spiraal, pessarium, zaaddodende middelen, vrouwencondoom), glijmiddelen en een penismodel om het gebruik van condooms te illustreren. Daarnaast is ook een

volledige set informatiebrochures opgenomen (CGSO – Praktische Gidsen over anticonceptie en soa).

Veilig vrijen in het jeugd(welzijns)werk

[Voorlichtingskoffer] / Bianca de Wolf [coördinatie en samenstelling].
Antwerpen: In Petto, 1999 – Bevat: handleiding [64 p.], diverse vormingsmaterialen, folders en brochures, catalogi, een oefenpenis en een video over het productieproces van condooms [Durex].

In Petto heeft zijn jarenlange ervaring in de soa- en aidspreventie in deze (Veilig vrijen) koffer samengebracht. Het pakket bevat een grote collectie aan voorlichtingsmaterialen, waaronder diverse folders en brochures van organisaties in het werkveld [o.m. het boekje «Aids, duidelijke antwoorden op uw vragen» van Dirk Avonts], een video over het productieproces van condooms en een uitgebreide handleiding die zo is opgebouwd dat elke jongerenwerker er mee aan de slag kan : een duidelijke leidraad, een ruime keuze uit werkvormen en bruikbare achtergrondinformatie over jongeren en seksualiteit, soa, hiv-infectie en aids.

Mond vol tanden

[Werkmap]: Leren omgaan met seksueel getinte situaties in het jeugdwerk / Dries De Maeyer en Hilde Seymus – Mechelen: Jeugd & Seksualiteit, 1998 – Bevat: handleiding, 34 brieven en 4 kaarten met richtlijnen.

Deze werkmap wil aan jongerenbegeleiders in het jeugdwerk een aantal methodieken aanreiken om met seksueel getinte situaties om te gaan. Als basis van de groepsgesprekken wordt gebruik gemaakt van de bij de map bijbehorende brieven waarin – naargelang de doelgroep van de deelnemers [jongeren in verschillende leeftijdscategorieën of jongerenbegeleiders] – een aantal seksueel getinte situaties worden beschreven.

Holebi's in beweging

[Boek]: Praten over homoseksualiteit in onderwijs en vormingswerk / Frank Cockx en Pedro Tytgat – Leuven: Acco, 2000 – 103 p.

Een boek voor vormingswerkers, leerkrachten, ouders en andere opvoeders dat op een snelle en heldere manier de mogelijkheid biedt over voldoende achtergrondinformatie te beschikken om tot een (boeiende) dialoog te komen over homoseksualiteit in onze maatschappij. Het centrale gedeelte van het boek bevat zeven stellingen rond homoseksualiteit die binnen vormingssessies kunnen worden gehanteerd om een groepsdiscussie op gang te brengen. In een voorafgaand inleidend gedeelte wordt een handleiding voor de begeleid/st/er van het groepsgesprek geboden; in de afsluitende hoofdstukken vindt de lezer heel wat praktische informatie, waaronder literatuurverwijzingen, alsook de 10 politieke eisen van de (Belgische) holebibeweging anno 2000.

Bevorderen van de sociale competentie bij leerlingen

[Handleiding]: Handboek voor de lerarenopleiding / Karen François, Erika Frans, Hilde Leonard, Barbara Linsen en Stijn Suijs – Gent: CGSO Trefpunt / Vormingscentrum Jos Van Ussel i.s.m. Steunpunt Intercultureel Onderwijs UG en Refleks, 2001 – 497 p.

Deze docentenhandleiding werd door de drie bovenvermelde organisaties samengesteld in opdracht van het Ministerie van Onderwijs ter ondersteuning van leerkrachten bij het ontwikkelen van sociaal competent gedrag bij leerlingen. De werkmap beoogt aanknopingspunten te geven voor de preventie van antisociaal gedrag binnen de schoolomgeving, maar kiest daarbij resoluut voor een bredere invulling van preventie die ook het aanreiken van positieve mogelijkheden behelst. Het materiaal dat in deze map wordt aangeboden situeert zich op het niveau van de studenten en behandelt [vanuit de eigen invalshoek van de verschillende organisaties] volgende 3 actieterreinen:

- kunnen omgaan met diversiteit met het oog op het indijken van discriminatie en uitsluiting [ICO];
- kunnen omgaan met invloed en macht om geweld en agressie beheersbaar te maken [Refleks];
- kunnen omgaan met grenzen, intimiteit en seksualiteit in relaties, met het oog op het vermijden van risico's en trauma's [CGSO Trefpunt].

Ieder actieterrein wordt ondersteund met een waaier aan themaspecifieke oefeningen waarin concrete methodieken en werkvormen worden aangereikt die zowel rechtstreeks in klassen als binnen de docentenopleiding kunnen worden gehanteerd. Aansluitend worden andere infobronnen geduid als achtergrondinformatie.

Weerbaarheidsprogramma's – Basisonderwijs leerlingen

Pesten op school

[Actieprogramma]: Een actieprogramma / Veerle Stevens & Paulette Van Oost – Leuven: Garant, 1995 – Handboek voor de begeleider, video, kopieerset.

Actieprogramma met: (a) een video ("Prettige dag gehad?") en (b) een handboek voor de begeleiders, met een wetenschappelijk uitgewerkte situering van de problematiek, werkvormen en methodieken (waar de video een onderdeel van uitmaakt) en een uitgewerkte strategie voor een schoolwerking en daarnaast nog (c) een kopieerset met werkbladen voor de leerlingen en schema's.

Het actieprogramma werd uitgewerkt met directies en leerkrachten uit zeven basisscholen en elf secundaire scholen.

Zeg nou zelf

[Lespakket met video]: Een introductie in sociale weerbaarheid voor de bovenbouw van de basisschool / M. Rikken, B. Dekkers, Stein-Brinkerhof – Doetinchem: Edudesk, 1990 – Docentenhandleiding – 105 p. + video 'Petje af voor Puk' [45 minuten].

Dit programma heeft een tweeledig doel: enerzijds sociale weerbaarheid met kinderen bespreekbaar maken en kinderen hiermee adequaat leren omgaan, anderzijds om leerkrachten alert te maken op mogelijke psychosociale problemen. Thema's die in de lessenserie aan bod komen zijn: gevoelens, je eigen mening, kritische zin, boos zijn, pesten, aanraken, bang zijn. In de bijhorende video "Petje af voor Puk" experimenteert het hoofdpersonage met drie mogelijke manieren om problemen op te lossen: passief, agressief en actief. Dit wordt telkens geïllustreerd met het opzetten van een ander petje.

Kinderen pesten Kinderen

[Brochure]: Wat alle kinderen van 8 tot 12 jaar tegen pesten kunnen doen / Jos van Hest & Lucy Buddelmeijer [Eindredactie] – Amersfoort: Stichting JWI – Opvoedingsinformatie, 1995 – 48 p.

Boekje bestemd voor kinderen van 8 tot 12 jaar waarin verschillende vormen van pestgedrag onder kinderen worden beschreven. Zowel aan de kinderen die pesten als aan deze die gepest worden, worden zeer concrete tips aangereikt om met pesten komaf te maken. Andere leeftijdsgebonden boekjes over omgaan met pestgedrag worden achteraan in de brochure voorgesteld.

Samenspel tegenspel spel

[Werkboek]: Een speelse methode voor het aanleren van sociale vaardigheden in de klas / Beatrijs Nolet en Brechje Overbeek. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen [nr. 13 in de reeks JSW-boeken], 1996 – 93 p.

Dit werkboek bevat lesmateriaal voor het aanleren van sociale vaardigheden aan kinderen uit de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs. De "relatiewijzer", het theoretisch kader waarop de lessen zijn gebaseerd, is ontleend aan het model dat werd ontwikkeld door F. Cuvelier (Relatiestudio Gent). In het boek worden 9 lessen beschreven, opgedeeld in volgende rubrieken:

- Samenspel: kennismaken, luisteren naar elkaar en samenwerken;
- Tegenspel: ruzie maken, pesten, vooroordelen en discriminatie;
- Spel: wie ben ik?, jongens en meisjes, spelen met verschillende rollen.

De lessen worden omschreven als creatief, ervaringsgericht en algemeen vormend en vergen slechts geringe voorbereidingstijd.

'In Stilte': kinderen en seksuele mishandeling

[Lespakket]: Lessenmateriaal / Mieke Klijn; samenwerkingsproject Provinciale Stuurgroep incestproblematiek Gelderland en het Meespeeltheater Nijmegen – Arnhem: Gelderse Raad voor het Jeugdbeleid, 1990 – 23 p.

Het project 'In Stilte' richt zich tot leerlingen van de bovenbouw van het basisonderwijs. De hierbij gebruikte lessenserie is gebaseerd op het boek 'Voorlichting over seksueel misbruik aan kinderen' van Hoogakker en Klijn (cfr. supra). Mieke Klijn heeft het boekje bewerkt en de opzet aangepast voor dit project. De lessen vormen samen met het theaterprogramma 'Weekend met papa' het gehele voorlichtingsprogramma voor de leerlingen.

Mijn zelfverdedigingschrift

[Leerlingenboekje] / Klaar van Helvoort; Marietje Kessels Project – Tilburg: Stichting Jeugd- en Jongerenwerk, 1993 – 36 p.

Leerlingenboekje zonder docentenhandleiding dat kinderen van de basisschool weerbaarder wil maken tegen mogelijk seksueel misbruik. Er worden zo'n 12 lessen in uitgewerkt, waarbij de leerlingen telkens een aantal opdrachten moeten vervullen.

Mijn Mini Macho Schrift

[Leerlingenboekje] / Pim Royakkers; Marietje Kessels Project – Tilburg: Stichting Jeugd- en Jongerenwerk, 1993 – 48 p.

Leerlingenboekje zonder docentenhandleiding dat kinderen van de basisschool weerbaarder wil maken tegen mogelijk seksueel misbruik. Er worden zo'n 12 lessen in uitgewerkt, waarbij de leerlingen telkens een aantal opdrachten moeten vervullen.

Mijn lijf is van mij

[Lespakket met video]: Een lesprogramma over seksueel misbruik voor kinderen van 6 tot 12 jaar / redactie Michaja Langelaan – Amsterdam: Cinemien, 1988 – bewerking van Feeling yes, feeling no: a sexual assault program for young children – Montreal: National Film Board of Canada, 1985 – Docentenhandleiding – 99 p. + video [3x15 minuten].

Preventieprogramma voor de basisschool dat zich tot doel stelt om kinderen weerbaarder te maken tegen seksueel geweld. Het totale programma bestaat uit:

- een film (3 x 15 min.) en een uitgebreid lesprogramma voor kinderen van 6 tot 12 jaar;
- een film (28 min.) voor ouders en andere opvoeders, ter introductie van het preventieprogramma op school.

In de driedelige video worden situaties nagespeeld waarin seksueel misbruik kan voorkomen. Via een geleidelijke opbouw wordt aan kinderen geleerd hoe ze moeten omgaan met gevaarlijke situaties en zaken als exhibitionisme, incest en seksueel misbruik door onbekenden. Er wordt hen ook preventief gedrag aangeleerd en hoe ze adequaat hulp kunnen zoeken. De makers hanteren daarbij een aantal concrete, makkelijk te onthouden gedragsregels.

Mijn idee!

[Leesboekje]: Jongeren over kindermishandeling / Marie-José Balm & Jos Van Hest – eindredactie Marcel Linthorst. 's Gravenhage: Stichting Voorkoming van Kindermishandeling – tweede druk, 1996 – 31 p.

Ondanks de ernst van het onderwerp is dit een ludiek boekje, gebaseerd op een ideeënactie onder jongeren rond het thema kindermishandeling, waarin brieven en interviews, ideeën en tips rond de aanpak van de problematiek aan de orde komen.

In Holland staat een huis

[Leskoffer]: Leskoffer kindermishandeling voor het basisonderwijs / Vereniging tegen Kindermishandeling – Den Haag: Vereniging tegen Kindermishandeling, 1990 – Handleiding, video, set van 30 werkboekjes, set informatieve brochures.

Het centrale onderdeel van de leskoffer is een concreet uitgewerkt lesprogramma ontwikkeld aan de hand van de videofilm en het begeleidend werkboek voor leerlingen: 'In Holland staat een huis'. Hierin komen alle vormen van kindermishandeling ter sprake. De stof is verdeeld over 6 leseenheden die corresponderen met de drie hoofdstukken uit de film. Kindermishandeling wordt niet als geïsoleerd verschijnsel behandeld maar geplaatst in het brede kader van opvoeding in het algemeen. Kinderen worden zich op die manier bewust van het onderscheid tussen normale opvoedingssituaties en mishandelingssituaties. Het programma zet kinderen aan om over hun ervaringen te praten en hulp te zoeken.

Een werkboek voor kinderen die seksueel misbruik hebben meegemaakt

[Werkboek] / F. Lamers-Winkelmann en I. Bitanic – Amsterdam: uitgeverij SWP, 2000 – losbladig. Bevat gelijknamige therapeutenhandleiding in bijlage – 80 p.

Dit losbladig werkboek is bedoeld voor kinderen van 4 tot 12 jaar die het slachtoffer zijn geworden van seksueel misbruik. In het werkboek kunnen de kinderen lezen, schrijven en tekenen over de thema's die in de therapeutische begeleiding aan bod zijn gekomen. De bijbehorende handleiding beschrijft de opzet en uitwerking van een gestructureerde groepstherapie en behandelt stap-voor-stap thema's, waaronder: schuld en schaamte, boosheid, nachtmerries en het omgaan met geheimen.

Weerbaarheidsprogramma's – Basisonderwijs opvoeders/begeleiders

Pesten

[Boek]: Een preventiepakket voor het onderwijs met signaallijst / Ann De Meyer, Nathalie Heurckmans & Els Vanbilloen – Leuven: Acco, 1994 – 76 p.

Het boek biedt enerzijds een theoretische omkadering van het pestprobleem. Anderzijds wordt de praktische aanpak beschreven voor leerkrachten en directies van de derde graad van het basisonderwijs en de eerste graad van het middelbaar onderwijs. Het bevat verder een vragenlijst die in elke school kan worden afgenomen en suggesties om de diverse partijen (ouders, leerkrachten, directie, leerlingen) bij het project te betrekken. Het boek bevat een volledig uitgewerkt lessenspakket.

Pesten – gedaan ermee!

[Werkboek]: Hoe omgaan met pesterijen? Tips voor ouders, leerkrachten en begeleiding / Gie Deboutte – Brussel: BDJ-Jeugd & Vrede, 1995 – 179 p.

Dit vlot leesbare handboek is rijkelijk geïllustreerd met getuigenissen van pesterijen bij kinderen en biedt belangrijke adviezen aan al wie in z'n vrije tijd of beroepshalve bij de opvoeding van kinderen betrokken is. Het boek is aangevuld met een nuttige adressenlijst en literatuurgegevens voor wie het pestgedrag op resolute wijze wil aanpakken.

Pesten bij jongeren

[Werkmap]: Educatief project: didactische werkmap / Gio De Weerd & Luc Van Elsacker [samenstelling] – Brussel: BDJ- Jeugd & Vrede, 1995 – 112 p.

Deze didactische handleiding is een onderdeel (naast een visueel-creatieve tentoonstelling, 10 nadenkposters, een infozuil en stickers) van het educatief project "Pesten bij jongeren". Het is een zeer praktijkgerichte werkmap en bevat lessuggesties, discussiewenken en spelen die door de leerkracht of begeleider kunnen worden aangewend.

Pesten op school aangepakt

[Boek]: Overzicht van lesmateriaal, achtergrondinformatie en preventieprojecten / H.N. Smit & Y.L.M. van Terheijden [samenstelling] – Utrecht: Landelijk Centrum GVO, 1994 – Herziene druk van ed. 1992 – (Overzichten GVO; LOP-6595) – 89 p.

Overzicht van o.a. lesmaterialen, toneelproducties en audiovisuele middelen, kinderen jeugdboeken, achtergrondinformatie en Nederlandse preventieprojecten rond het thema pesten op school.

Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen

[Handboek]: Indicaties, effecten, knelpunten / Annematt Collot D'Escury-Koenigs, Tineke Engelen-Snaterse, Ellen Mackaay-Cramer [red.] – Lisse: Swets & Zeitlinger, 1995 – (Psychologie & Praktijk) – 281 p.

Het boek geeft een overzicht van de stand van zaken op het gebied van sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen in de leeftijd van vier tot twaalf jaar. Theoretische informatie, gekoppeld aan de inhoudelijke bespreking van verschillende programma's leidt tot praktische voorbeelden voor de uitbouw van trainingsprogramma's. Bedoeld voor ontwikkelingspsychologen, pedagogen, kinderpsychiaters en andere hulpverleners in de onderwijs- en jeugdsector.

Sociaal vaardig? Lieve deugd

[Handboek]: Gids voor de basisschool / Ferdinand Cuvelier, Annie Van Steen-Debue, Willem Naert, Guido Orroï – Brugge: Die Keure, 1996 – 167 p.

Het boek wil een gids zijn voor opvoeders en leerkrachten binnen het basisonderwijs bij het aanleren van sociale vaardigheden aan kinderen. Het bevat de nodige sociaal-psychologische achtergrondinformatie gepaard met concrete tips en didactische hints om kinderen op weg te helpen.

Sociaal vaardig in het onderwijs

[Lessenpakket]: Een prioritair nascholingsproject op initiatief van de Vlaamse Regering ter ondersteuning van de vakoverschrijdende eindterm "sociale vaardigheden" – Ninove: SoVaCo, 1997. Geen paginering – tweedelig.

Naast een korte theoretische indeling bevat deze lessenserie een grote hoeveelheid lesmateriaal – dit verspreid over twee zeer uitgebreide syllabussen – rond het aanleren van sociale vaardigheden aan kinderen. Het aangebrachte materiaal is uitgewerkt in aparte lessen en bevat o.m. vragenlijsten, prenten- en invulbladen, denkopdrachten en een ruim aanbod aan spel- en bewegingsactiviteiten.

Recht op Veiligheid

[Draaiboek]: Een project voor basisscholen ter voorkoming van seksueel misbruik van kinderen / Amsterdams Preventie- overleg Seksueel Geweld – Amsterdam: RIAGG Centrum/Oud West, 1993 – 198 p.

De map bevat de draaiboeken, met gedetailleerde programmabeschrijvingen, van het project Recht op Veiligheid, een preventieprogramma seksueel misbruik voor basisscholen. Het project bestaat uit vier onderdelen:

1. een training voor leerkrachten (2 bijeenkomsten voor het schoolteam en één extra bijeenkomst voor de leerkrachten die de lessen zullen geven);
2. een informatie-avond voor de ouders;
3. een programma van 8 lessen voor de hoogste klassen van het basisonderwijs;
4. het creëren van een hulpverlenersnetwerk.

Ommekker Ommekker

[Handleiding]: Spelen, stilstaan en praten over gevoelens / Guido Bartholomees, e.a. – Brussel: Adzon VZW i.s.m. Solidariteitsactie Welzijnszorg en Bakermat Uitgevers, 1996 – 77 p.

Dit boek biedt werkvormen aan voor leerkrachten van de tweede en derde graad basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs. Het bevat methodieken en lessuggesties om gevoelens rond mishandeling en (seksueel) geweld bespreekbaar te maken en kinderen vaardigheden rond probleemoplossend gedrag aan te leren.

Werken aan weerbaarheid in het basisonderwijs

[Lespakket]: Een lespakket van preventie van seksueel misbruik van kinderen / Tine Vervloet, An Hufkens. Antwerpen: Refleks weerbaarheidscentrum vzw, 1996 – 87 p.

Het lespakket is ontwikkeld voor gebruik in het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het basisonderwijs. Het bevat een inleidend stuk met achtergrondinformatie over

(preventie van) seksueel misbruik en hoe te handelen bij een vermoeden ervan. Daarna volgt een praktijkgedeelte waarin een preventietraining rond seksueel misbruik wordt beschreven aan de hand van een aantal lessen rond ja/nee-gevoelens, lichaamstaal, het zoeken van een vertrouwenspersoon, enzovoort. Iedere les wordt vergezeld van een aantal werkbladen en leerlingenopdrachten.

Horen, zien ... en spreken

[Handleiding]: Een handleiding voor het geven van cursussen over seksueel misbruik aan leerkrachten in het basisonderwijs / Landelijk Overleg Preventiewerkers tegen Seksueel Geweld / Werkgroep Methodiekontwikkeling – Assen: Van Gorcum, 1990 – 2 delen – 87 p.; 32 p.

De cursus heeft als belangrijkste doelstelling dat leerkrachten de mogelijke signalen van incest leren herkennen en dat zij in staat zijn om een leerling-slachtoffer de nodige steun te verlenen. Ten tweede heeft de cursus tot doel leerkrachten te motiveren om seksueel misbruik in de klas bespreekbaar te maken, bijvoorbeeld in de vorm van lessen of projecten. Bij het handboek hoort ook nog een afzonderlijke brochure met achtergrondinformatie over incest, signalering door de leerkracht en preventie op school.

Preventie van seksueel misbruik van kinderen

[Cursus]: Cursus t.b.v. leerkrachten uit het basisonderwijs (incl. speciaal onderwijs) / Maarten Vos, Mariët van IJzendoorn – Amsterdam: Riagg Zuid/Nieuw-West; Riagg Centrum/Oud-West, 1993 – 95 p.

Draaiboek van een cursus voor leerkrachten uit het basisonderwijs, gebaseerd op de trainingen die zijn uitgevoerd in het kader van het project 'Recht op Veiligheid'. Het draaiboek bevat een gedetailleerde beschrijving van de drie cursusbijeenkomsten (met extra aandachtspunten voor de trainers) en een aantal bijlagen die t.b.v. de deelnemers gekopieerd kunnen worden. Volgens de samenstellers hebben leerkrachten drie belangrijke taken als het gaat om de preventie van seksueel misbruik van kinderen:

1. blijk geven van respect waardoor zij kinderen het besef bijbrengen dat misbruik niet gewoon is;
2. signalen opvangen, fungeren als vertrouwenspersoon aan wie het kind het eerst over misbruikervaringen vertelt, hulp op gang brengen;
3. lesprogramma's (laten) uitvoeren om de weerbaarheid van kinderen te vergroten.

Niet op onze school ...?!

[Cursusmap]: Invoeringsprogramma primair onderwijs ten behoeve van schoolbeleid preventie seksuele intimidatie / Irma van Hezewijk – 's Hertogenbosch: KPC/EBRO, 1995 – 40 p. + handleiding, bijlagen en sheets.

Deze cursusmap is bedoeld voor de ontwikkeling van het schoolbeleid ter preventie van seksuele intimidatie binnen het basisonderwijs. De cursus bestaat uit drie

bijeenkomsten van elk ongeveer drie uur en handelen telkens rond een specifiek thema:

1. grenzen van kinderen en gedragsregels
2. de klachtenprocedure
3. de praktijk

Er wordt gebruik gemaakt van diverse werkvormen: discussie, rollenspelen, sheets en in te vullen vragenlijsten.

Doe het zelf pakket basisonderwijs

[Materiaalmap]: Voor een themavergadering rond herkennen en begeleiden van seksuele intimidatie in de schoolsituatie / Anke Visser. Utrecht: PPSI, 1996 – 35 p. + sheets.

Het materiaal in deze map is bestemd voor directieleden, onderwijsgevend en onderwijsondersteunend personeel van scholen voor basisonderwijs en wil fungeren als kader bij het vormgeven van een themavergadering rond seksuele intimidatie in de schoolsituatie. Naast een theoretisch kader biedt de map een praktijkgerichte aanpak waarbij aan de hand van verschillende voorbeelden tips en knelpunten worden besproken rond aanpak, preventie en bestrijding van seksuele intimidatie binnen de eigen school.

Preventie seksuele intimidatie

[Cursusmap]: Training voor vertrouwenspersonen en contactpersonen in het primair onderwijs / Loek van Veldhuijzen. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum [APS], 1995 – Met bijlagen en sheets – 78 p. + 95 p.

Trainingsmap voor contact- en vertrouwenspersonen in het primair onderwijs bedoeld als ondersteuning en voorbereiding tot het adequaat uitvoeren van deze functie. De training bestaat uit vijf dagdelen waarin theorie, individuele opdrachten en plenaire uitwisseling zijn verwerkt. De map biedt relevante achtergrondinformatie rond de relationele en seksuele ontwikkeling van klachtencommissies binnen het onderwijs.

Eerst zien dan handelen?!

[Onderzoeksrapport]: Onderzoek naar signaleren van en handelen bij kindermishandeling door leerkrachten in het primair onderwijs / Monique Wijers; Project Preventie Kindermishandeling – Heerlen: RIAGG Oostelijk Zuid-Limburg, 1991 – 76 p.

Het onderzoeksrapport is gebaseerd op een onderzoek naar signaleren van en handelen bij kindermishandeling door leerkrachten in het basisonderwijs. Bedoeling van het onderzoek was driedig:

1. inzicht te krijgen in de huidige praktijk aangaande signalering en melding van kindermishandeling in het basisonderwijs;
2. inzicht te krijgen in de factoren die van invloed zijn op signalering en melding;
3. inzicht te krijgen in de behoefte van leerkrachten aan ondersteuning en de aspecten waarop die zich zou moeten richten.

Moet iedereen ‘het’ weten?

[Draaiboek]: Draaiboek bij crisissituaties seksuele intimidatie in het primair onderwijs / Irma van Hezewijk en Anne-Mieke Kruuk. Utrecht: Project Preventie Seksuele Intimidatie [PPSI], 1997 – 90 p.

In dit draaiboek worden tien stappen uitgewerkt die in een crisissituatie zijn te onderscheiden: de melding, het crisisteam, consultatie van deskundigen, het schoolteam informeren, andere ouders informeren, activiteiten met kinderen, omgaan met pers, nieuwe meldingen, nazorg en opheffen van de crisissituatie. Bij elke stap wordt informatie gegeven en volgt een lijst van mogelijke actiepunten.

Bij de meester op schoot?

[Dossier]: Naar een integrale aanpak van preventie van seksueel misbruik en grensoverschrijdend gedrag in het basisonderwijs / Tine Vervloet. Antwerpen: Refleks Weerbaarheidscentrum i.s.m. Refleks Junior vzw, 1998 – 55 p.

Dit dossier handelt over het belang van een integrale aanpak van preventie van seksueel misbruik in het basisonderwijs. Na een inleidend gedeelte waarin een maatschappelijke omkadering van de problematiek wordt gegeven wordt de actuele stand van zaken rond preventie van seksueel misbruik binnen het onderwijs toegelicht. Het laatste gedeelte handelt over de uitbouw van trainingen binnen het basisonderwijs, gepaard aan een voorstelling van het aanbod dat door Refleks (Junior) kan worden geboden.

Groeipijnen in sociaal contact

[Boek]: Sociale vaardigheden voor school en ouders / Erik Verliefde – Leuven/Amersfoort: Acco, 1999 – 232 p.

Het boek richt zich tot leerkrachten, ouders en hulpverleners die sociale vaardigheden willen aanleren aan kinderen tussen 5 en 13 jaar en steunt op de ervaringen die de auteur opdeed in het geven van scholing aan leerkrachten en het begeleiden van ouders en kinderen met sociale vaardigheidstekorten. Met behulp van oefeningen en illustraties uit levensechte situaties worden in het boek vaardigheden ingeoeffend.

Marietje Kesselsproject

[Handboek]: Weerbaarheidsvergroting bij kinderen van 10 tot 13 jaar / Klaar van Helvoort en Yoland Clarijs – Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn [NIZW], 1999 – 373 p. + bijlagen.

De Marietje Kessels- projecten (de naam is ontleend aan een 11-jarig meisje dat in 1900 verkracht en vermoord werd teruggevonden in Nederland) zijn projecten met als doel het vergroten van de weerbaarheid bij kinderen in situaties van machtsmisbruik, in het bijzonder seksueel misbruik. Het handboek beschrijft methodieken en cursusmateriaal om op een seksspecifieke basis (aparte lessen voor jongens en meisjes) de mentale en fysieke assertiviteit van kinderen (10-13 jaar) te vergroten. Na

twee inleidende gedeelten waarin de totstandkoming en de verdere uitbouw van het project uitvoerig wordt belicht, komen in deel drie 12 voorlichtingslessen aan bod waarvan de eerste zeven handelen over het aanleren van basisvaardigheden; les 8 tot en met 10 specifieke keuzelessen (over pesten, groepsdruk, kindermishandeling en seksueel misbruik) belichten en de laatste twee lessen als herhalings- en ‘examen’les zijn bedoeld.

Ho, tot hier en niet verder ..!

[Handleiding]: Training in sociale weerbaarheid voor kinderen van 7 tot 12 jaar en hun ouders / Joeske Kool – Leuven/Leusden: Acco, 2000 – 335 p.

Vanuit een ruime praktijkervaring als bewegingsexpressietherapeute beschrijft de auteur een volledig uitgewerkte training in sociale weerbaarheid voor kinderen. De training is geschikt voor het werken met kinderen die problemen hebben rond pesten, kinderen met contactstoornissen, kenmerken van ADHD of sociale angst. De cursus bestaat uit drie onderdelen:

- een handleiding voor hulpverleners/begeleiders van kinderen;
- een cursusboek voor de kinderen;
- een cursusboek voor de ouders.

In het eerste deel worden de uitgangspunten van de methodiek en theoretische inzichten uitgediept. Vervolgens wordt een draaiboek voor het werken met kinderen uitgewerkt, bestaande uit 12 sessies van gemiddeld anderhalf uur. In deze training leren kinderen via spel en beweging beter te luisteren naar hun eigen lichaamssignalen en intuïtie en leert men hen nieuw aangeleerd gedrag te generaliseren. Vervolgens bevat het boek een cursus voor de ouders, bestaande uit een informatiebijeenkomst en vier sessies. Hierin worden zij aangemoedigd om actief te luisteren naar de gevoelens van hun kind en worden aan de ouders een aantal gedragstherapeutische vaardigheden aangeleerd. Naast alle oefeningen, opdrachten en spelletjes is het boek ook rijkelijk geïllustreerd met tal van tekeningen, verhaaltjes en metaforen.

Weerbaarheidsprogramma's – Secundair onderwijs leerlingen

Pesten

[Spelmateriaal]: Educatieve set / Brussel: BDJ – Jeugd & Vrede i.s.m. Provincie Limburg, dienst Welzijn en Volksgezondheid, 1996.

Deze educatieve set richt zich tot jongeren in de leeftijd van 10 tot 14 jaar (= derde graad basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs). Daarnaast wil het vormingspakket ook ouders en welzijnswerkers een handreiking bieden voor een kritische evaluatie van hun begeleidershouding ten aanzien van pestgedrag. Het geheel bestaat uit:

- een handboek voor de leerkracht waarin het onderwerp theoretisch gekaderd wordt en diverse lessen worden uitgewerkt;

- kopieerset voor de leerlingen met vragenlijsten en leesteksten;
- het rollenspel "Louise en Lode" bevat 28 speelkaarten met rolbeschrijvingen, een handboekje voor de leerkracht en een instructievideo (bedoeling is dat jongeren aan den lijve ondervinden hoe het is om te pesten en gepest te worden);
- computerspel "Pestkop" met de computerversie van "de grote test-je-pest test".

Sociaal vaardig

[Handleiding met video]: Handleiding voor jongerenbegeleiding / Erik Verliefde, Ginette Janssens & An Boogemans; SOVaCo vzw – Leuven/Amersfoort: Acco, 1996 – Met gelijknamige video – 87 p.

Sociaal vaardigheidsprogramma ontwikkeld door SOVaCo (vzw Sociale Ontwikkelings Vaardigheden en Cognities) bestaande uit een handboek en gelijknamige videoband waarin diverse technieken worden toegelicht om tieners en adolescenten een accurate omgang met een aantal essentiële vaardigheden aan te leren. De bijbehorende video [opgedeeld in een deel voor tieners en een deel voor adolescenten] is onontbeerlijk binnen het trainingsprogramma. De handleiding bevat concrete hulpmiddelen zoals observatieformulieren en huiswerkbladen. Het trainingspakket is gebaseerd op de Structural Learning Therapy van Goldstein.

Doe-does

[Spellendoos] / Dienst Welzijn en Volksgezondheid van de gemeente Arnhem; Gelderse Raad voor het Jeugdbeleid – Arnhem: Spectrum, 1991.

De doos bevat drie spelvormen: 'Liefdeskwartet', 'No Body is Perfect' en 'Het Groot Seks- en Verkeringspel', over thema's als verliefdheid, seks, verkering, uiterlijk en zelfvertrouwen. Ze is bedoeld voor gebruik in meisjesgroepen en is afgestemd om lbo/mavo niveau. De algemene doelstelling is om meisjes met elkaar in gesprek te brengen over gezondheid en gezond gedrag en hun weerbaarheid te verhogen.

Omgaan met risico's

[Spelmateriaal] / Filip Vanhoof en May Leenaerts – Berchem: Free Clinic i.s.m. CGSO Trefpunt Seksualiteit Relaties Geboorteregeling, 1997. Bevat: spelbord met vraag en opdrachtkaarten, gelijknamige video en begeleidersmap.

Het spel "Omgaan met risico's" heeft als doel jongeren bewust te maken van risicogedrag en met hen op zoek te gaan naar gedragsalternatieven hiervoor. Uitgangspunt van de makers is dat verschillende vormen van risicogedrag niet los van elkaar staan en mekaar (dus) beïnvloeden. Het adolescent risicogedrag dat aan de orde komt omvat o.m.: seksueel risicogedrag, drug- en alcoholgebruik, risico's in het verkeer, racisme, seksueel geweld. Bij het spel hoort een gelijknamige video aan de hand waarvan – via door jongeren gespeelde scènes – ieder thema afzonderlijk kan worden ingeleid.

Balans/Balance, wiens zorg?/Who cares?

[Spelmateriaal] – Brussel: Vlaamse Onderwijsraad, 1997. Bevat: handleiding, spelbord, zes balansschijven, uurbordjes, vragenkaartjes.

In samenwerking met het Europees Netwerk Gelijke Kansen ontwikkelde de Vlaamse Onderwijsraad [VLOR] het emancipatiespel "Balans/Balance". Bij het spel hoort een module om met 15- tot 18- jarigen te werken rond socio-culturele zelfstandigheid en weerbaarheid. Het spel wil jongeren leren om tot een optimale verdeling te komen tussen de drie levensgebieden: werk, zorg/gezin en maatschappelijk engagement/vrije tijd. De benodigde duurtijd is twee uur, het minimum aantal spelers zes, en tijdens het spelen maken de deelnemers drie levensfasen door:

- van 16 tot 19 jaar (kiezen voor secundair of beroepsonderwijs),
- van 19 tot 21 jaar (verder studeren of een beroep uitoefenen) en
- van 21 tot 24 jaar (keuze maken tussen een baan, studie, relatie, kinderen, ...).

Jongens, het kan ook anders!

[Boek]: Het voorkomen van seksueel geweld van jongens tegenover meisjes / Han Spanjaard – Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW), 1992 – 257 p.

Werkboek voor de preventie van seksueel geweld t.a.v. meisjes, gericht naar jongens tussen 14 en 18 jaar. Het is in de eerste plaats bedoeld voor hulpverleners in de residentiële jeugdzorg. De nadruk ligt op achtergrondinformatie, voorbeelden, praktische tips, suggesties en werkvormen die in het vormingswerk aan jongeren kunnen worden gebruikt.

JongensSpecial

[Lespakket]: Jongens over liefde en seks / Jos van Hest, Marcel Linthorst & Jo Reinder – Utrecht: Ministeries van Justitie, Onderwijs en Wetenschappen, Sociale Zaken en Werkgelegenheid en Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, 1993 – Leerlingenmagazine, Docentenhandleiding – 24 p.; 23 p.

Doelgroep van het magazine is in de eerste plaats jongens tussen 14 en 16 jaar, maar ook oudere jongens of meisjes kunnen zich aangesproken voelen. Er is gekozen voor een positieve benadering, met vooral aandacht voor het relationeel/seksueel toenaderingsgedrag. Om het gebruik van deze 'JongensSpecial' in het onderwijs te bevorderen, is er een beknopte docentenhandleiding met een draaiboek voor drie lessen (en suggesties voor uitbreiding).

Eén op drie

[Werkboek met video]: Werken met jongens rond seksueel geweld / redactie Magda Crets, e.a. – Gent: Federatie CGSO; Vormingscentrum Jos Van Ussel, 1993 – 24 p. + gelijknamige video [22 minuten].

Invalshoek van het project is jongens weerbaar te maken t.a.v. een aantal dynamieken die grensoverschrijdend gedrag gemakkelijk en vanzelfsprekend maken. Het werkboek bevat een aantal informatieve teksten over aard en omvang van seksueel geweld en de gevolgen ervan voor de pleger. Daarnaast wordt uitgebreid ingegaan op de aangrijpingspunten voor preventie, via een aantal concrete werkvormen. De videofilm bevat getuigenissen en gespeelde scènes die aantonen wat er allemaal kan mislopen in het toenaderingsgedrag tussen jongens en meisjes.

"Te ver gegaan?"

[Lessenserie] / Annelies Kuyper. Utrecht: Landelijk Adviesbureau Vorming, Arbeid en Scholing [LAVAS] i.s.m. MateM, 1995 – 48 p. + 48 p – Bevat docentenhandleiding + leerlingenboekje.

Seksespecifieke lessenserie ontwikkeld voor jongens in de tweede fase van het beroeps- en voortgezet onderwijs. Naast een introductieles rond seksuele intimidatie en wat de school hiertegen kan doen wordt in de vervolglesen aandacht besteed aan regels, waarden en normen, groepsdruk als oorzaak, gevolgen voor slachtoffer en dader, slachtofferhulp. De doelstellingen worden per les afzonderlijk geformuleerd. Het leerlingenboek bevat individuele opdrachten, uitspraken rond seksuele intimidatie en voorbeeldsituaties.

Op de bank ging het mis

[Educatief toneelspel]: Een educatief toneelspel over seksuele intimidatie voor leerlingen van 13-16 jaar/ Afra Jonker – Amsterdam: BOA Videoproducties, 1997 – 32 p. – Met opdrachtkaarten en gelijknamige video.

Educatief toneelspel over seksuele intimidatie bestemd voor gebruik binnen het onderwijs. In het spel lopen twee verhaallijnen door elkaar: een verhaal van grensoverschrijdend gedrag tussen leerlingen onderling, het andere tussen een leerling(e) en een leerkracht. Zes te spelen scènes, rollen en benodigde attributen worden beschreven, alsook suggesties voor vervolgsènes. De leerkracht speelt in het spelverloop de rol van verkenners, stimulator en regisseur. Het spel biedt de mogelijkheid aan leerlingen om rollen over te nemen van elkaar en andere manieren van reageren uit te testen. Bij het toneelspel hoort, ter illustratie, een gelijknamige video.

Weerbaarheidsprogramma's – Secundair onderwijs opvoeders/begeleiders

Pesten op school

[Handboek]: Lessuggesties voor leerkrachten / Bob van der Meer. Assen: Van Gorcum, 1997 – 119 p.

Het handboek beschrijft de systematische aanpak van het pestprobleem, zowel binnen het basis- als secundair onderwijs. Het geeft achtergrondinformatie voor leerkrachten en ouders rond de begeleiding van zowel de pester als het slachtoffer. Daarna volgen concrete lessuggesties voor de diverse onderwijsgraden. Het boek sluit af met een opsomming en bespreking van audiovisueel materiaal over pesten.

Werkmap: preventie van seksueel geweld (voor jongeren van 12 tot 20 jaar)

[Handleiding] / Projectgroep Sociale Agogiek '93-'94 Universiteit Gent – Gent: Universiteit, Vakgroep Sociale Agogiek, 1994 – in opdracht van CGSO en het Vormingscentrum Jos van Ussel – In diverse pagina's.

Inventarisatie en adaptatie van bestaande werkvormen betreffende de preventie van seksueel geweld, gegroepeerd rond zes doelstellingen: (1) algemeen; (2) stilstaan bij eigen gevoelens van macht en onmacht ...; (3) heersende opvattingen over mannelijkheid, vrouwelijkheid en seks in vraag willen stellen; (4) bereid zijn zich te informeren over de belevingswereld van vrouwen en meisjes; (5) bereid zijn stil te staan bij de ernst van seksueel geweld ...; (6) elkaar steunen in het zoeken naar alternatieven voor stereotiep mannelijk gedrag ...

Relatie(v)aardig

[Boek]: Over kinderen en jongeren, relaties, seksualiteit en misbruik, preventie en hulpverlening / Christiane Dumez, Mieke Kesters en Piet Van Ham [reeks: Jongeren en School]. Leuven: Uitgeverij Garant i.s.m. de Begeleidingsdienst Vrije PMS- Centra, 1998 – 111 p.

Dit boek richt zich tot ouders, directies, leerkrachten en andere opvoeders en wil inspiratie bieden om de preventie van seksueel misbruik en de opvang van slachtoffers te optimaliseren. Vanuit de eigen ervaringen binnen het werken in PMS- centra bieden de auteurs aan leerkrachten en ouders informatie aan rond jongeren en seksualiteit, aard en frequentie van seksueel misbruik en hoe aan een preventief beleid vorm kan worden gegeven.

Preventie seksuele intimidatie

[Draaiboek]: Draaiboek workshop / Bob van der Meer. 's Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC), 1994 – 35 p. + sheets.

Dit draaiboek is bestemd voor intermediairen om scholen – via een workshop van 3 uur – te helpen vertrouwenspersonen aan te stellen en een klachtencommissie en -procedure in te stellen. Om tot deze doelstelling te komen worden 10 stappen toegelicht. Seksuele intimidatie wordt gekaderd binnen de diverse vormen van machtsmisbruik, waardoor het thema binnen een ruimere context wordt geplaatst. Het draaiboek bevat een aantal bijlagen en sheets die informatie verschaffen over de meest gestelde vragen rond seksuele intimidatie en over de beschikbare literatuur en lesmateriaal rond dit onderwerp.

Doe het zelf pakket voortgezet onderwijs

[Materiaalmap]: Voor een studiebijeenkomst beleid rond seksuele intimidatie in de schoolsituatie / Anke Visser. Utrecht: PPSI, 1996 – 54 p. + sheets.

Deze map richt zich tot docenten, onderwijzend personeel en directieleden binnen scholen voor voortgezet onderwijs en instellingen BVE (beroepsopleiding). Het materiaal wil het informatieniveau van de cursisten gelijkschakelen (wanneer is er sprake van seksuele intimidatie?, Wat is het standpunt van de school terzake?) en geeft na een plenair en theoretisch gedeelte waarbij sheets worden gebruikt, ruime aandacht

aan tal van praktijksituaties rond seksuele intimidatie die in kleinere groepen kunnen worden besproken.

Machtsmisbruik op school

[Handleiding] / Bob van der Meer. Schiedam: Segers, 1992 – 49 p.

In deze publicatie wordt op heldere en toepasbare wijze de beleidsgang geschetst waarmee iedere school, groot of klein, vorm kan geven aan haar beleid rond (seksueel) machtsmisbruik en intimidatie. De auteur maakt een indeling van vormen van machtsmisbruik aan de hand van gevalsbeschrijvingen, beschrijft de mechanismen ervan en de verschillende partijen die erbij betrokken zijn. Daarna wordt een solide pakket aan werkinstrumenten gepresenteerd, met als kern een onafhankelijke vertrouwensgroep die is ingebed in het systeem van leerlingbegeleiding binnen de school.

Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag

[Onderzoeksrapport]: Evaluatie van de campagne “De veilige school” in het voortgezet onderwijs / Dr. T. Mooij – Nijmegen: Katholieke Universiteit – Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, 2001 – 302 p.

Het rapport geeft een uitgebreide beschrijving en evaluatie van het project “De veilige school”, een initiatief dat in Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs liep van 1995 t.e.m. april 2000. Het doel van de campagne was tweeledig, met name het taboe rond geweld op en rond de school te doorbreken, en scholen te ondersteunen bij het werken aan veiligheid voor leerlingen en docenten. Binnen het rapport wordt ook een vergelijking gemaakt met de resultaten van eerder onderzoek (van 1991 en 1993) dat over pesten en geweld van/onder leerlingen handelde. Aan de hand van een grootschalige enquête werden zowel leerlingen, docenten als directies van scholen bevraagd rond onderwerpen die een (on)veilig schoolklimaat bepalen, waaronder: pesten en antisociaal gedrag, (seksueel) gewelddadig gedrag op en buiten de school, wapens, genotmiddelen, drugs, enzovoort. Het onderzoek peilde ook naar welke effecten de campagne op de leerlingen heeft gehad en of dit tot positieve gedragsveranderingen heeft geleid. Afrondend worden 10 aanbevelingen gegeven om antisociaal gedrag binnen de schoolomgeving verder in te dijken.

Weerbaarheid van jongeren

[Handboek]: Een denk- en doeboek / Suzanne Cautaut, Veerle Dupont en Ilse Ideler – Leuven/Apeldoorn: Garant, 2001 – 413 p.

Vanuit de overtuiging dat werken aan weerbaarheid [zelfrespect, emoties, grenzen] jongeren helpt bij het vergroten van hun gevoel van eigenwaarde en zelfrespect en daardoor ook een remmend effect heeft op het stijgende agressieve en antisociale gedrag van jongeren, hebben de auteurs – vanuit hun brede werkervaring binnen het weerbaarheidscentrum Refleks – dit denk- en doeboek samengesteld. Het richt zich tot ieder die binnen een educatieve context met jongeren werkt. In deel 1 wordt

basiskennis gegeven rond agressie, gender en emoties en worden bouwstenen voor het omgaan met agressie en ondersteuning van slachtoffers aangereikt. Deel 2 is opgevat als een praktisch oefenboek waarbinnen talloze werkmethodeïken en spelvormen worden aangeboden.

De oefeningen zijn onderverdeeld in zes hoofdthema's:

- fundamenteën van weerbaarheid;
- oefeningen rond omgaan met emoties;
- methodeïken om de kennis van jongeren te vergroten;
- oefeningen rond keuzestrategieën om met agressie om te gaan;
- oefeningen rond experimenteren met verschillende strategieën;
- fysieke zelfverdedigingstechnieken.

Kinderrechteneducatie – Basisonderwijs leerlingen

Alle kinderen hebben rechten

[Dossier]: Een dossier voor ontwikkelingseducatie/Unicef. Leuven: Davidsfonds/Infodok nv, 1990 – 124 p.

De Belgische en Nederlandse afdelingen van Unicef stelden een dossier samen over de rechten van kinderen in de wereld. Het kan worden aangewend binnen de leeftijdsgroep van 7 tot 15 jaar en alle auteurs die aan de productie hebben meegewerkt zijn aan Unicef verbonden. De Conventie van de Rechten van het Kind wordt in de publicatie verdeeld over 8 thema's [waaronder vrije meningsuiting, gezondheid en veiligheid, recht op gelijkheid en vrede, bescherming tegen geweld en uitbuiting] en elk hoofdstuk bevat achtergrondinformatie voor de leerkracht, pedagogisch advies, teksten voor de leerlingen en klasactiviteiten.

Rechten van kinderen

[Lespakket] / Kinderrechtswinkels vzw, 1998 – 110 p.

Na een inleidend gedeelte over de rechtspositie van jongeren in België volgt een resem methodeïken en spelvormen om met kinderen aan de slag te gaan rond kinderrechten. De lesmap wordt besloten met literatuursuggesties voor kinderen en volwassenen.

Kinderrechtenkwartet

[Spelmateriaal] / Brussel: Jeugd en Vrede, 1997.

Set spelkaarten geïllustreerd met tekeningen en verklaringen rond kinderrechten. Het doel van het spel is zoveel mogelijk kwartetten te verzamelen.

Kinderen inbegrepen

[Computerspel]: Educatieve software / Luc Van Elsacker, e.a. – Brussel: BDJ-
Jeugd en Vrede i.s.m. Stichting Vredeseducatie Utrecht, 1997 – Bevat twee
diskettes.

Dit computerspel wil kinderen spelenderwijs kennis laten maken met de rechten van
het kind. Kinderen leren het onderscheid tussen behoeften en wensen en
verschillende soorten rechten, zoals het recht op verzorging, bescherming, onderwijs
en vrije meningsuiting.

De rechten van het kind

[Infobrochure] / Carl Hanson, Artiscoop, 1996 – 35 p.

Uitgave van Artis Historia waarin aan de hand van foto's en teksten de kinderrechten,
zowel in nationale- als internationale context, worden toegelicht.

Het prottenkindje en de gouden haai

[Praktijkboek]: Een pedagogische verkenning van kindertekeningen over
ongelijkheid / Jan Van Gils. Antwerpen: Standaard uitgeverij, 1997 – 33 p. +
tekeningen.

Via een analyse van kindertekeningen geeft de auteur een beeld van hoe de gelijke-
kansenthematiek bij kinderen leeft en welke vragen zij zich hierover stellen. Vanuit
verschillende invalshoeken wordt aan kinderen de kans geboden vrijuit over dit
onderwerp te praten.

Tekeningen i.v.m. de rechten van het kind

[Spelmateriaal] / Kinderrechtswinkels vzw, 1998.

Set van tien tekeningen en 24 stellingenkaarten handelend over de verdragstekst
inzake kinderrechten. De opdracht bestaat er in dat kinderen in groep bespreken
welke tekening over welk recht handelt.

Door onze kinderen

[Video] / Paul Bottelberghs [Reportage]. Brussel: VRT – Panorama, 1998.

Deze Panorama- uitzending werd helemaal door – en voor – kinderen samengesteld
en laat kinderen aan het woord over alles wat met kinderrechten te maken heeft.
Jongeren geven hun mening over tal van situaties en problemen waarmee ook zij
dagelijks te maken krijgen. In het bijzonder wordt er gepraat over het recht op
inspraak, communicatie binnen het gezin, onderwijsparticipatie [leerlingenraad],
kinderparlement, eigen beslissingsrecht rond seksualiteit en relaties, hulp bij
mishandeling en seksueel misbruik, pesten, enzovoort.

Kinderrechteneducatie –

Basisonderwijs opvoeders/begeleiders

Verdrag inzake de rechten van het kind

[Boek]: Achtergronden, motieven, strategieën, hoofdlijnen / Eugeen Verhellen. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1997 [derde, herziene druk] – 224 p.

In dit boek presenteert de auteur een duidelijke visie rond het wat, waarom en hoe van kinderrechten. Deze derde druk houdt hierbij nog meer rekening met de evolutie van het gedachtengoed in verband met de rechtspositie van kinderen. Het boek schetst de snelle toename van het aantal verdragsstaten die zich achter het VN- verdrag inzake de Rechten van het Kind hebben geschaard en de stromingen en strategieën die binnen de kinderrechtenbeweging leven. Een afzonderlijk hoofdstuk wordt gewijd aan kinderrechten in Europese context.

Mond houden of meepraten

[Vormingsmap]: Vormingsmap over kinderparticipatie. Brussel: Belgisch Comité voor Unicef i.s.m. het Centrum voor de Rechten van het Kind, e.a., 1998 – diverse paginering.

Deze vormingsmap over kinderparticipatie richt zich tot het grote publiek en wil duidelijk maken wat er met recht op inspraak en maatschappelijke participatie precies wordt bedoeld en hoe dit recht in de dagelijkse praktijk kan worden toegepast. Ze bevat concrete voorbeelden van kinderparticipatie [in Vlaanderen en buitenland] en methodieken om met kinderen [tussen 7 en 15 jaar] rond het thema te werken.

Kindertijd

[Boek]: Kinderen en ouders over de leefsituatie van kinderen op lagere schoolleeftijd in Vlaanderen / Bea Van den Bergh. Leuven/Apeldoorn: Garant – [CBGS-document], 1997 – 95 p.

Verslaggeving van een CBGS- onderzoek [Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudieën] naar de leefsituatie van kinderen tussen 6 en 12 jaar. Voor het onderzoek werden bijna 1.800 kinderen bevraagd rond thema's als: hoe voelen kinderen zich thuis, wat denken ze over het functioneren van hun gezin, wat doen ze met hun vrije tijd, enzovoort. Het boek is uitdrukkelijk geschreven voor ouders en leerkrachten, met een speciale bijlage voor de kinderen zelf.

De rechten van kinderen en jongeren

[Gids]: Duidelijke antwoorden op uw vragen / Mie Jacobs. Antwerpen: Standaard Uitgeverij, 1997 – 103 p.

Als “tegenhanger” van de Jongerengids – het informatiezakboekje voor jongeren dat in Vlaanderen tweejaarlijks wordt uitgegeven – schreef Mie Jacobs namens In Petto een gids bedoeld voor ouders, leerkrachten en voor ieder die met jongeren werkt, waarin duidelijke antwoorden op concrete vragen rond de rechtspositie van jongeren worden gegeven.

Een kinderrechtencoalitie in Vlaanderen

[Folder]: Voorstelling van de Vlaamse Kinderrechtencoalitie 1997. Gent: Vlaamse Kinderrechtencoalitie, 1997 – 75 p.

Folder naar aanleiding van de eerste Vlaamse Kinderrechtenweek die werd gehouden in november 1997. De publicatie bevat een overzicht van Vlaamse organisaties die werkzaam zijn rond kinderrechten, alsook de integrale (officiële) Nederlandse vertaling van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind dat werd aangenomen door de Verenigde Naties op 20 november 1989.

De rode draad

[Werkmap]: Inspraakmethodieken / Bert Lammers [tekst]. Antwerpen: JEMP vzw [Jeugdendienst voor Maatschappelijke Participatie], 1997 – geen paginering.

In het kader van het bevorderen van leerlingenparticipatie werd deze werkmap rond inspraakmethodieken ontwikkeld. Ze bestaat uit een bundeling van overzichtelijke fiches met werkvormen en methodieken om inspraakprojecten op touw te zetten.

Stapstenen

[Brochure]: Naar een vlottere omgang met kinderen en volwassenen / Jan Van Gils en Moniek Van Hout [Redactie]. Brussel: Administratie Gezin en Maatschappelijk Welzijn, s.d. – 19 p.

Deze brochure werd door de overheid uitgebracht en beoogt een aantal handvatten aan te reiken voor het bevorderen van een betere communicatie tussen jongeren en volwassenen. Er wordt ingegaan op de belevingswereld van kinderen en tevens worden er tips gegeven rond de wijze waarop een betere communicatiecultuur tot stand kan komen.

Kinders

[Boek]: Over kinderen en hun badwater / Eric De Kuyper. Nijmegen: Sun, 1998 – 107 p.

Een literaire beschouwing over de positie van het kind binnen onze samenleving. Het boek handelt in het bijzonder over de omgang tussen kinderen en volwassenen en over de machtsverhouding die zich binnen deze relatie stelt.

Kinderrechten op het Web

[Informatiefolder] / Kinderrechtswinkels vzw, 1998 – 4 p.

Een opsomming en bondige beschrijving van Vlaamse en (de belangrijkste) buitenlandse sites die informatie aanbieden over kinderrechten.

Kinderrechteneducatie – Secundair onderwijs leerlingen

Help spel

[Spelmateriaal]. Brussel: Comité voor Bijzondere Jeugdzorg Halle-Vilvoorde i.s.m. het Centrum voor Informatieve Spelen [CIS], 1996.

Bevat: begeleidingsboekje, diverse soorten speelkaarten [kluskaarten, kanskaarten, situatiekaarten], 6 identiteitskaarten, spelbord, pionnen en dobbelstenen.

Informatief gezelschapsspel vanaf 13 jaar met als doelstelling jongeren een basiskennis aan te reiken over hulpverleningsdiensten en -mogelijkheden binnen onze eigen regio. De duur van het spel kan worden aangepast naargelang de thema's die men bespreekbaar wil maken en o.m. kunnen handelen over: druggebruik, seksueel misbruik, examenstress, relatieproblemen, scheiding, schoolproblemen, ongewenste zwangerschap, negatief zelfbeeld, enzovoort.

Sociale kaartspel

[Spelmateriaal]. Brugge: JAC, 1997. Bevat: handleiding, pionnen en dobbelstenen, pakket situatiekaarten en spelbord.

Dit spel heeft dezelfde doelstelling als de hierboven beschreven spelvorm [jongeren vertrouwd maken met de verschillende diensten in eigen regio waarbij men terecht kan in probleemsituaties].

Rechten van het kind

[Video] / Ludo Ghoos [Presentatie]. Brussel: VRT- schooltelevisiereeks i.s.m. Unicef, 1996.

In samenwerking met Unicef werd door de producenten van VRT- Schooltelevisie een uitgebreid programma samengesteld handelend over kinderrechten en de leefsituatie van kinderen wereldwijd. Het programma start met een historische schets van de groei van de industriële revolutie en de nefaste gevolgen hiervan voor toename van de kinderarbeid in onze gebieden. De opkomst van de eerste wetten tegen kinderarbeid worden toegelicht en de verdere evolutie naar een politiek van kinderrechten [waaronder het zeer belangrijke recht op onderwijs] worden geschetst. Alle schendingen van kinderrechten worden uitvoerig in beeld gebracht, waarbij zowel aandacht wordt besteed aan de nationale als internationale dimensie ervan. In vele ontwikkelingslanden groeit de kinderarbeid zelfs nog. Het belang van het VN- verdrag over de rechten van het kind wordt verduidelijkt.

Dominospel rond de rechten van minderjarigen

[Spelmateriaal]. Brugge: JAC, 1998.

Aan de hand van strookjes met vragen en antwoorden worden de rechten en plichten van minderjarigen uitgelegd. Elke strook wordt in groep besproken en kan door de leerkracht met bijkomende informatie worden aangevuld.

Bijzondere jeugdbijstand en jeugdbescherming

[Infobrochure]: Je recht op hulp bij een probleem / Kinderrechtswinkels vzw i.s.m. de Federatie Jongeren Informatie- en Adviescentra, s.d. – 55 p.

Deze brochure richt zich tot jongeren [-18j.] en heeft vooral tot doel de diensten voor jeugdbescherming en bijzondere jeugdzorg nader voor te stellen. De klemtoon ligt op hulpverlening in probleemsituaties en er wordt uitgelegd waar men als jongere met welke problemen het beste terecht kan.

Kinderrechteneducatie – Secundair onderwijs opvoeders/begeleiders

Kinderrechtengids

[Bronnenboek] / Carl Hanson en Kathy Vlieghe [Centrum voor de Rechten van het Kind]. Gent: Mys & Breesch, 1993 + verder losbladige aanvullingen.

Periodieke losbladige uitgave die, via commentaren, regelgeving en rechtsspraak, de maatschappelijke en juridische positie van kinderen nauwgezet observeert. De commentaren in deel 1 bieden een vertrekpunt voor wie inzicht wil verwerven in verschillende aspecten van kinderrechten. Het tweede en derde deel zijn voor regelgeving en rechtsspraak voorbehouden, terwijl in deel 4 verwijzingen naar actoren, vindplaatsen en literatuur worden vermeld.

Kinderrechten

[Vormingsmap]: Een taak voor iedereen. Vormingsmap over de rechten van het kind / – Brussel: Belgisch Comité voor Unicef i.s.m. diverse organisaties, s.d. – losse paginering – Bevat transparanten, bibliografie en adressenlijst.

Vormingsmap over kinderrechten, uitgebracht door Unicef in samenwerking met verscheidene organisaties die in België actief zijn op het vlak van kinderrechteneducatie. Deel 1 bevat achtergrondteksten over het Verdrag inzake de Rechten van het Kind [in bijlage staat ook de integrale tekst van het verdrag vermeld]. Deel 2 en 3 bevatten transparanten en methodieken om jongeren en volwassenen op een ludieke manier vertrouwd te maken met de rechten van het kind.

Lesbrief over de rechten van het kind

[Lesbrief] / Amsterdam: Defence for Children International [DCI] – Nederland, 1993 – Losse paginering.

Vier lessen over volgende onderwerpen worden in deze lesbrief behandeld: straatkinderen, kindermishandeling, weglopen en vluchtelingen. De lesbrief richt zich tot kinderen en jongeren tot 15 jaar. Elke les heeft dezelfde opbouw: een verhaal waarmee kinderen zich kunnen identificeren, gekoppeld aan achtergrondinformatie en werkopdrachten. Daarnaast is een aparte handleiding voor docenten voorzien.

Geweld genoeg!

[Vormingsmap]: Hoe omgaan met geweld in de leefwereld van kinderen en jongeren? / Luc Van Elsacker [eindredactie]. Brussel: BDJ – Jeugd & Vrede i.s.m. diverse organisatie en de projectgroep sociale pedagogiek '96-'97 K.U. Leuven, 1997 – 92 p. – Omvat vormingsmap, werkbladen, een publiksboek en gelijknamige video.

Het project "Geweld genoeg!" richt zich tot volwassenen, leerkrachten en jeugdwerkers. Het is opgebouwd uit drie delen: een publiksboek, een educatieve video en een vormingsmap. De vormingsmap biedt belangrijke achtergrondinformatie

rond agressie en geweld, o.m. rond het effect van de media op het al dan niet stimuleren van geweld bij jongeren. Daarnaast worden methodieken voorgesteld om met een groep volwassenen rond dit thema te werken. De educatieve video dient als werkinstrument voor het inleiden van de verschillende vormings sessies.

Het publieksboek – geschreven door Gie Deboutte – beschrijft het fenomeen van agressie en geweld binnen het dagelijks leven en schetst een algemene pedagogische benadering tot "vredesopvoeding".

Uit de schaduw

[Informatiemap]: Onderwijsmap rond de thematiek seksueel misbruik van kinderen voor commerciële doeleinden / Bert Van Mulders en Katlyn Declercq [eindredactie]. Brussel: Ecpat, 1997 – 71 p.

Vormingsmap die de problematiek van de [internationale] commerciële uitbuiting van kinderen belicht. Na een inleidend gedeelte waarin de problematiek van seksuele commerciële uitbuiting van kinderen wordt belicht [met o.m. cijfermateriaal, duiden van de oorzaken, wie zijn de kinderen, wie de daders?] wordt in een tweede luik een opsomming gegeven van didactisch materiaal, gekoppeld aan vier uitgewerkte lessuggesties. Twee ervan handelen rond de bredere thematiek van kindermishandeling, één les is gewijd aan het thema "rechten van het kind" en de vierde les brengt de thematiek van kinderprostitutie ter sprake.

Bijlage deelnemers

Observatieopdrachten

1. Hoe werden mensen besmet en wat was hun eerste reactie op deze kennis?
2. Wat was en is de reactie van mensen uit de onmiddellijke omgeving?
3. Wat is de invloed van seropositief zijn op seksualiteit en relaties?
4. Wat wordt er gezegd over medicatie en neveneffecten?
5. Welke invloed heeft seropositief zijn op de kindervens?

Stellingen/uitspraken

"Je bent met twee, veilig vrijen is en blijft een gedeelde verantwoordelijkheid. Ik had zelf ook voor een condoom moeten zorgen."
Sarah

"Je moet niet direct bij een nieuwe relatie zeggen dat je seropositief bent."
Patrick

"Als seropositieve vrouw kan je nog voor kinderen kiezen."
Madelou

"Als je als twintigjarige te horen krijgt dat je besmet bent, **moet** je nadenken over de dingen des levens. Het is die verplichting die een bittere nasmaak heeft."
Patrick

"Ik kies voor een kort maar kwaliteitsvoller leven dan een langer leven en permanent ziek zijn. Daarom neem ik bewust geen medicatie."
Sarah

"Ik wil hem desnoods naar zijn graf dragen."
Ouders van Koen