
Opvoeden in het spoor van Don Bosco vandaag

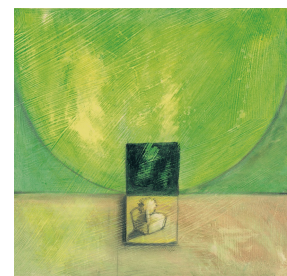
Carlo Loots & Liesbet Mertens

Overgenomen uit: LOOTS, C., MERTENS, L., *Don Bosco passie voor jongeren gisteren en vandaag*, Oud-Heverlee, Don Boscovormingscentrum, 2000, p. 93-134.

Carlo Loots is verantwoordelijke van het Don Boscovormingscentrum. Liesbet Mertens is als psychologe verbonden aan het CLB van Genk.

In dit artikel gaan de auteurs op zoek naar een eigentijdse formulering van het salesiaanse opvoedingsproject in creatieve trouw aan Don Bosco, gevoelig voor de tekenen van de tijd en in dialoog met de bevindingen van de menswetenschappen om op een constructieve wijze met de huidige pedagogische situatie om te gaan.

**samen
DON BOSCO
zijn plaats
geven**



1. VERANTWOORDING

We leven in een snel veranderende samenleving. Deze situatie roept nieuwe vragen op en schept andere noden. Dit alles heeft zijn weerslag op onderwijs, opvoeding en hulpverlening. Willen wij de jongeren bereiken en hun noden en vragen reëel beantwoorden, dan moet ons opvoedingswerk rekening houden met het hedendaagse tijdsclimaat.

Maar er is meer aan de hand. De recente maatschappelijke ontwikkelingen werken een relativering in de hand van de betekenis van religieuze stichters, beschermheiligen en confessionele opvoedingsprojecten.

In deze nieuwe pedagogische situatie duiken vragen op als: zijn de bakens die Don Bosco in de vorige eeuw heeft uitgezet, nog steeds richtinggevend? Of zijn ze volledig achterhaald? Anders geformuleerd: bezit het opvoedingsproject van Don Bosco nog actualiteitswaarde ten aanzien van de vragen en problemen die vandaag door jongeren worden gesteld? Hoe kunnen wij in een verander(en)de wereld onze salesiaanse eigenheid bewaren? Wat beogen wij als salesiaanse opvoedingsgemeenschap vandaag?

Om een zinvol antwoord te vinden op deze prangende vragen voldoet de formulering van het huidige *Pastoraal-Pedagogische Project* de tekst dateert reeds van 1982 (herdruk 1985) niet langer. Een actualisering van het salesiaanse erfgoed dringt zich bij het begin van het derde millennium dan ook op.

Meer en meer groeit het bewustzijn dat vandaag opvoeden in het spoor van Don Bosco nooit een loutere herhaling kan zijn van datgene wat hij in zijn tijd gedaan heeft. De rechtlijnige reproductie van wat Don Bosco in het verleden als aanpak ontwikkeld heeft komt dan immers in een andere context terecht met eigen sociale, economische, politieke en culturele omstandigheden en processen. Het preventief systeem staat voor een voortdurend in de praktijk te ontwikkelen aanpak. De traditie van het erfgoed maakt een evolutie door die ook inhoudelijk beïnvloed wordt door de nauwe verstrengeling met de ontwikkelingen in de samenleving.

Iedere tijd staat voor de opdracht te blijven zoeken om de pedagogische ervaring van Don Bosco te vertalen in een begrippenkader waarin een opvoederleerkracht van vandaag zich kan herkennen.

Voorheen werd het eigene van de salesiaanse opvoedingsstijl vooral al doende doorgegeven. Een nieuweling leerde het van collega's-salesianen. Deze konden zich beroepen op de traditie van hun stichter om hun pedagogische aanpak te verantwoorden. Die strategie verloor haar efficiëntie naarmate het aantal salesianen verminderde en andere pedagogische strekkingen aan veld wonnen. Willen we, leken én salesianen, onze salesiaanse eigenheid bewaren, dan moeten wegen gevonden worden om Don Bosco's erfgoed operationeel te houden. Veeleer dan nostalgisch terug te kijken op het verleden of defaitistisch zich bij de feitelijke situatie neer te leggen, gaat het erom zich te laten opvorderen door de uitdagingen en kansen die zich voor de toekomst aanmelden.

Deze bijdrage zoekt naar een eigentijdse formulering van het salesiaanse opvoedingsproject in creatieve trouw aan Don Bosco, gevoelig voor de tekenen van de tijd

en in dialoog met de hedendaagse menswetenschappen. Zo zoeken we op een constructieve wijze met de huidige pedagogische situatie om te gaan.

Het spreekt voor zich dat iedere actualisering van het salesiaanse erfgoed moet uitgaan van een historisch betrouwbaar beeld van de figuur van Don Bosco. Die schets hoort vooraf te gaan aan de verder vermelde opties. Gezien de beperkte opzet van deze bijdrage, laten we ze hier achterwege.

2. EEN INTEGRAAL PEDAGOGISCH PROJECT

2.1. Opvoeding veronderstelt een mensbeeld

Elke handelingspraktijk wordt gedragen door een al dan niet geëxpliciteerde mensvisie. Dit geldt ook voor onderwijs, opvoeding en hulpverlening in al hun vormen. Het is deze mensvisie die het kader vormt waarbinnen het concreet pedagogisch handelen zijn betekenis krijgt en kan getoetst worden.

Uitgangspunt van iedere visie op onderwijs, opvoeding of hulpverlening moet dan ook een doordachte en geëxpliciteerde visie op de mens zijn. Ontelbare kleine en grote ervaringen brengen de mens tot verwondering. Deze verwondering die bij de mens opkomt wanneer hij stilstaat bij zichzelf, zijn uniciteit, zijn geschiedenis, zijn lichamelijkeheid, zijn gevoelens, bij de taal die hij spreekt, de relaties die hij aangaat, bij de resultaten van zijn arbeid, ... doet hem nadenken. Door dit proces van reflectie vormt de mens zich een mensbeeld.

Het is onze overtuiging dat opvoeding vandaag moet uitgaan van een *integrale, dynamische en relationele* visie op de mens, die tevens oog heeft voor zijn *uniciteit* en zijn *betrokkenheid op het mysterieuze*¹. Binnen dit opvoedingsmodel komt de mens tot zijn recht als een unieke persoon, historisch gesitueerd, met vrijheid begiftigd, affectief bewogen, lichamelijk getekend, geworteld in de aarde, geschapen ... Opvoeding beoogt bij te dragen tot de menswording van de jongeren in al hun dimensies en relaties.

Don Bosco heeft ook steeds een integrale opvoeding voorgestaan, ook al hanteerde hij een mensbeeld waarin de verticale dimensie de bovenhand had². De mens is van nature gericht op God, zijn Schepper en Verlosser. In zijn opvoedingspraktijk ging Don Bosco uit van deze fundamentele overtuiging, die niet in vraag gesteld werd en ook niet in vraag te stellen was. Zijn mensbeeld, hoe verticaal ook ingevuld, verhinderde Don Bosco niet zijn

(1) Inspirerend hierbij was: STEVENS, J., (Red.), *Gelovig mens worden vandaag. Een multidisciplinaire benadering*, Altiora, Averbode, 1987. SCHILLEBEECKX, E., *Gerechtigheid en liefde, genade en bevrijding*, Emmaüs, Brugge, 1977, p. 674-683.

(2) Zie: SCHEPENS, J., *Human nature in the educational outlook of St. John Bosco*, in *Ricerche storiche salesiane* 8(1988) p. 263-287.

aandacht te richten op de aardse werkelijkheid en de wereld waarin de jongeren leefden. Jongeren opvoeden tot 'goede christenen' was steeds nauw verwant met hun vorming tot 'eerlijke burgers'. De voorrang van de verticale dimensie deed Don Bosco de betekenis van de horizontale aspecten, zoals de intellectuele en sociale vorming van de jongeren en de verbetering van hun materiële, fysieke en morele situatie, niet uit het oog verliezen.

2.2. Visie op de mens

2.2.1. Een integrale benadering van de mens

In de mens is er een streven naar, of negatief uitgedrukt, een gemis aan heelheid te onderkennen. Ieder mensbeeld moet dan ook de mens in zijn totaliteit, integraal benaderen, in zijn complexiteit en samenhang. Het geheel heeft een zodanige werking dat het de betekenis van de onderscheiden delen bepaalt. Elke vorm van verabsolutering van één aspect is verengend en doet de mens onrecht aan. Het intellectuele is niet alles noch alles bepalend. Het lichamelijke, het psychische, het technische, het structurele, het sociale, het spirituele,... evenmin. Wij willen de mens geenszins tot één aspect of dimensie herleid zien. Door elke vorm van verabsolutering (en dus ook van reductie) wordt de werkelijkheid tekortgedaan. Dat belet niet om op een gegeven moment een bepaald facet te belichten, maar dan wel steeds als een element in een geheel.

2.2.2. Een dynamische visie op de mens

Mens-zijn is ook steeds in beweging zijn, veranderen, zowel op fysiologisch vlak als in het gevoelsleven, in het denken, in de zingeving, in het handelen. Zo spreken we terecht van een proces, een geschiedenis(is). Deze dynamiek is steeds afhankelijk van een veelheid van factoren. Dit is begrijpelijk aangezien alles met alles te maken heeft. We vermijden dan ook liefst één enkele factor verantwoordelijk te stellen voor bepaalde verschijnselen en ontwikkelingen. Nu mogen we ons de genoemde dynamiek niet voorstellen als een continue en rechtlijnige groeibeweging. Er is in feite geen dynamiek zonder terugkerende cycli. En er komt eveneens stagnatie en regressie voor. Dit alles komt tot uiting in de hele levensloop van de mens.

2.2.3. De uniciteit van ieder mens

Ieder mens verschilt van elk ander door een wisselwerking van genetische verschillen, milieuverschillen en toevalsfactoren die tijdens onze ontwikkeling optreden. Elke mens is dan ook anders. Ieder mens is een uniek wezen met eigen gevoelens, opvattingen, waarden en normen, mogelijkheden en beperkingen. In de interactie met het sociaal-culturele milieu wordt dit alles geïntegreerd in een unieke en originele persoonlijkheid met een eigen karakter.

Elke mens is een uniek wezen dat vanuit zijn fundamentele gelijkwaardigheid met de andere mensen, in zijn eigenheid dient te worden erkend.

2.2.4. De mens: een relationeel wezen

Mens zijn kan men nooit alleen. Een mens is steeds ook relatie, verwevenheid, verbondenheid, betrokkenheid, dialoog. Wij zijn fundamenteel betrokken op de natuur en de kosmos, op medemensen dichtbij en veraf, op culturele waarden en maatschappelijke kaders; en in en door dit alles heen op God. Los daarvan is de mens niet denkbaar, is er van de mens geen sprake.

Een mens bestaat slechts in contact en wisselwerking met zijn milieu. De mens neemt in het geheel van de natuur een heel eigen plaats in. Enerzijds is hij op velerlei wijzen afhankelijk van de natuur. Anderzijds heeft hij ook een zekere vrijheid tegenover de natuur. Toch botst hij in zijn verhouding tot de natuur ook op grenzen die hij, om menswaardig te kunnen leven en zelfs in het uiterste geval om te kunnen overleven, moet eerbiedigen.

Daarnaast hebben we ons bestaan te danken aan elkaar. De mens is niet eerst een subject, dat daarna in relatie treedt met de anderen. Integendeel, de mens ontdekt zichzelf als 'gesteld' in relatie met de anderen. Mensen zijn wezenlijk op elkaar gericht. Het menselijke handelen staat dan ook in het spanningsveld van het realiseren van eigen strevingen en verlangens en de verantwoordelijkheid voor anderen.

Tenslotte zijn menselijke personen niet enkel sociale wezens wegens de dimensie van de intersubjectiviteit, maar ook omdat ze nood hebben aan het leven in gemeenschap en de daarmee verbonden maatschappelijke en institutionele structuren. De mens vraagt om gedragen te worden door structuren en instituten die zijn vrijheid en de verwerkelijking van zijn levensproject mogelijk maken.

2.2.5. Het mysterieuze in het bestaan van de mens

Alles wat leeft en beweegt, inzonderheid elke unieke mens en elk samenleven van mensen, is in werkelijkheid veel meer dan het op het eerste gezicht lijkt en dan hetgeen we daarvan met ons verstand kunnen vatten. De positieve wetenschappen en de menswetenschappen hebben veel onthuld, levenservaring brengt veel aan het licht, maar het mysterie blijft.

Openheid voor dit mysterieuze, voor het transcendente laat de mens toe zinvolheid te ontdekken in de wisselvalligheden van het bestaan. Ze stelt ons in staat het geheel van het menselijke leven - met daarbij meegegeven de realiteit van de problematiek van leven en dood - en heel de menselijke geschiedenis te beleven als een voor de mens zinvol geheel. De openheid voor het mysterieuze kan zowel van godsdienstige als van niet-godsdienstige aard zijn. Die betrokkenheid zal steeds een vorm van geloof zijn in de zin van een wetenschappelijk niet te toetsen, althans nooit volkomen te rationaliseren engagement. Geloof is dan ook een dimensie van de menselijke persoon zonder dewelke menswaardig en leefbaar menselijk leven en handelen onmogelijk is.

2.2.6. Fundamentele spanningsvelden

Als je zo naar mens en samenleving kijkt, wordt gaandeweg steeds duidelijker dat het hele leven één spanningsvol gebeuren is. Je kunt een aantal spanningsvelden eenvoudigweg niet ontlopen, noch in je beleving, noch in je handelen, noch in je denken. Als je tegelijkertijd voor alle aspecten van het leven en voor hun complexe samenhang oog wilt hebben, dan kom je onvermijdelijk uit bij een aantal spanningsvelden, zoals: leven en dood, stabiliteit en verandering, autonomie en afhankelijkheid, orde en chaos, harmonie en conflict, rede en gevoel, ideaal en werkelijkheid, goed en kwaad, geven en ontvangen, nabijheid en afstand, enz.

Deze spanningsvelden, verschillend van aard en spelend op diverse vlakken, behoren fundamenteel tot ons leven. Wie wil 'leven' hoort daar telkens weer in te gaan staan, in plaats van ze te ontlopen. Het gaat in feite om polen die elkaar schijnen uit te sluiten en die anderzijds toch elkaar nodig hebben. Zij roepen elkaar voortdurend op en krijgen pas hun volle betekenis in een samenbestaan. Het is in het leven zelden of nooit het ene of het andere, maar meestal het ene en het andere. Het zijn telkens twee gezichten van dezelfde werkelijkheid.

2.3. Opvoeden als proces

Opvoeden is wezenlijk voor menswording. Het puur biologische bestaan impliceert de opdracht tot vermenschelijking. Dat gebeurt onder meer via de opvoeding. Het biologisch voortgebrachte wezen wordt slechts mens als het wordt opgevoed.

2.3.1. Visie

We beschouwen opvoeden als een proces, waarin voor kinderen en jongeren kansen op ontwikkeling worden geschapen³. De opvoeder en de jongere dragen elk bij aan het opvoedingsproces en veronderstellen elkaar daarin⁴. De bijdrage van elk afzonderlijk wordt in grote mate door het aandeel van de ander beïnvloed. In het opvoeden krijgt de jongere ontwikkelingskansen en realiseert de opvoeder zich als opvoeder.

In de persoonsontwikkeling van de jongere zijn verschillende facetten te onderscheiden. We denken dan onder meer aan de lichamelijke, cognitieve, affectieve, relationele, morele

(3) Zie: KOK, J.F.W., *Specifiek opvoeden. Orthopedagogische theorie en praktijk* (OK-reeks, nr. 6), 6de druk, Acco, Leuven, 1988. HELLINCKX, W., (Red.), *Gezinsgerichte pedagogische hulpverlening. Een hulpverleningsmethode voor opvoedingsproblemen*, Afdeling orthopedagogiek. Departement pedagogische wetenschappen. K.U.Leuven, Leuven, 1990. TER HORST, W., *Algemene orthopedagogiek. Proeve van een theorieconcept*, 2de druk, Kok, Kampen, 1983. TER HORST, W., *Wijs me de weg! Mogelijkheden voor een christelijke opvoeding in een post-christelijke samenleving*, 5de druk, Kok, Kampen, 1998.

(4) Voor de duidelijkheid beperken we ons tot de eenvoudigste vorm: jongere-opvoeder. We zijn ons bewust van de complexiteit van het opvoedingsgebeuren in uitgebreider en ingewikkelder samengestelde groepen als een gezin, een leefgroep of een klas.

en gelovige dimensie van het menselijke bestaan. Deze aspecten komen verder nog aan bod. We focussen eerst op de kant van de opvoeder.

Aan de jongeren kansen schenken geschiedt in belangrijke mate via het beeld dat door de opvoeder voorgeleefd wordt als een mogelijke vorm van mens-zijn. De jongere ontwikkelt zijn wijze van deelhebben aan mens-zijn, iets wat de opvoeder al realiseerde. In die zin is de opvoeder altijd een voorbeeld, niet als voorbeeld van volmaaktheid, maar als één mogelijk antwoord op de vraag van de jongere wat mens-zijn is. Opvoeden is primair de continue, bewuste en onbewuste, gewilde en ongewilde, verbale en non-verbale betrokkenheid van de complementaire hoofdrolspelers van het opvoedingsproces op elkaar.

Binnen deze betrokkenheid handelt de opvoeder met als doel de persoonsontwikkeling van de jongere te bevorderen. De opvoeder is niet alleen voorbeeld. Hij kan ook stimuleren. Hij heeft hierbij steeds het optimaliseren van het opvoedproces op het oog.

Wat kan de opvoeder ten aanzien van dat proces doen, zo dat het kind, de jongere er zich optimaal in kan ontwikkelen?

De opvoeder staat in relatie met de jongere. De jongere kan zich optimaal ontwikkelen in en door de relatie met haar of hem die het mens-zijn al in belangrijke mate realiseert. Dat betekent dat de opvoedingsrelatie concreet ervaren moet worden. De opvoeder geeft de relatie voornamelijk gestalte langs twee wegen: door het creëren van een klimaat dat de persoonlijkheidsgroei bevordert, en door het zodanig hanteren van leefsituaties dat die optimale kansen bieden voor de ontplooiing van het kind.

Opvoeden gebeurt door het scheppen van een klimaat van veiligheid, sfeer, geborgenheid, familiegeest, gezelligheid, zodat jongeren zich thuis kunnen voelen bij zichzelf en bij elkaar. Daar zij in hun streven naar zelfstandigheid 'hun vader en moeder verlaten', komen zij in een emotionele onzekerheid en kwetsbaarheid terecht die om een nieuwe vorm van geborgenheid en veiligheid vraagt.

Voor alle opvoeding geldt dat er heel wat aandacht moet worden besteed aan groepsvorming en aan het scheppen van een gemoedelijk 'onthalend' klimaat, zodat jongeren zich thuis kunnen voelen en 'op verhaal kunnen komen'. Dit kan, mag en moet zich ook uiten in de manier waarop de ruimten waarin men samenkomt, ingericht en aangekleed worden.

2.3.2. Verantwoording

Deze visie op opvoeding sluit aan bij de *mensvisie* zoals we die boven hebben ontwikkeld. Opvoeder en jongere engageren zich met heel hun persoon, op een dynamische d.w.z. groeibevorderende wijze in de pedagogische relatie. Zo krijgt de jongere de kans om op zijn optimale wijze aan het mens-zijn te participeren. Op die manier wordt de jongere, als uniek wezen, tevens in zijn eigenheid erkend.

Deze visie op opvoeding valoriseert niet alleen het dynamische, eigen aan elk individu, maar doet ook recht aan de dynamiek van de mensheid als zodanig. De mensheid evolueert verder omdat iedere nieuwe generatie de kans geschonken wordt het mens-zijn op een nieuwe wijze gestalte te geven.

Deze visie op opvoeding sluit tevens aan bij de *ervaring*. Wanneer we ons de vraag stellen waardoor we nu precies mens geworden zijn, dan blijken expliciet pedagogische interventies van onze opvoeders niet zo van doorslaggevende aard te zijn geweest. We zijn veeleer mens geworden in en door de spontane relaties met anderen. Dankzij het samenleven en samen-zijn met onze opvoeders, dankzij die menselijke contacten hebben we ons als mens weten te ontplooiën.

Ouders die zo nu en dan op pedagogisch vlak voor een ‘gezond’ probleem met hun kind komen staan, weten dat een op zich staande - vaak verbale - tussenkomst niet helpt. Er moet iets veranderen aan de relatie of het klimaat; situaties moeten anders worden gehanteerd.

Deze visie op opvoeding doet ook recht aan de pedagogische *aanpak van Don Bosco*⁵. Don Bosco heeft nooit een echte pedagogische vorming genoten. Hij leerde eerder priester worden dan opvoeder. Intuïtief heeft hij in zijn tijd het probleem van de opvoeding aangepakt door onbevagen te midden van de jongeren te gaan staan. Voor hem was elke opvoeding een kwestie van ‘coëducatie’. Hij zag opvoeding als een gebeuren van persoonlijke samenwerking tussen opvoeder en jongere. De jongere is niet iemand die gebruik maakt van de diensten van de opvoeder. Beiden zijn bondgenoten, partners in het opvoedingsgebeuren. De jongere is subject van zijn eigen opvoeding en geen passief object. Ook al moet dit alles naargelang van de leeftijd en de situatie op een gedifferentieerde wijze worden verstaan.

Kenmerkend voor een werk van Don Bosco is tevens het streven naar een familiaal leefklimaat, een gezins sfeer, waar men hartelijk op elkaar betrokken is, voor elkaar zorg draagt en verantwoordelijkheid opneemt.

Vanuit deze visie op opvoeding is een gesprek mogelijk met hedendaagse tendensen in de (theorievorming rond) *opvoeding* zoals het emancipatorisch werken, de contextuele hulpverlening, het zelfsturend leren en andere.

2.4. Integrale opvoeding

In de persoonlijke ontwikkeling van de jongere zijn verschillende facetten te onderscheiden. Gefundeerd in het boven beschreven mensbeeld pleiten we voor een opvoedings- en hulpverleningsmodel dat kiest voor een integrale benadering van de jongere in al zijn aspecten, dimensies en relaties. De beschrijving van de voornaamste van die aspecten in wat volgt, is vrij algemeen⁶. Voor de opzet van deze bijdrage volstaat dit echter.

2.4.1. De lichamelijke ontwikkeling

(5) Volledigheidshalve moeten we opmerken dat de aanpak van Don Bosco in zijn tijd niet restloos samenvalt met de hier beschreven visie op opvoeding. Dit heeft alles te maken met het verschil in mens-, wereld- en Godsbeeld en het verschillend culturele klimaat.

(6) Voor een uitvoeriger benadering zie: SCHEPENS, J., *Over opvoeden. Werken aan de toekomst. Gedachten over opvoeding in de geest van Don Bosco*, Lannoo, Tielt, 1987, p. 43-101.

De aandacht voor het lichaam en zijn ontwikkeling was bij Don Bosco uitdrukkelijk aanwezig. Vanuit zijn ervaring wist hij dat jongeren nood hebben aan beweging, spel en ontspanning. Ruimte en tijd om te spelen waren voor hem absolute voorwaarden om een onderneming pedagogisch waardevol te noemen.

Ook vandaag moet aan elk kind de tijd, de ruimte en de mogelijkheid tot beweging gegund worden. Allerhande vormen van creatieve vrijetijdsbesteding kunnen uit een pedagogisch aanbod niet meer worden weggedacht.

Zo hebben fysieke inspanningen een preventieve invloed op agressief gedrag en vandalisme. Sport, spel en het zich creatief uitdrukken bieden kanalen waarlangs frustraties op een gezonde wijze tot expressie komen. Zij vormen een soort van uitlaatklep waarlangs datgene wat sociaal niet aanvaard is, toch kan wegvloeien. Daarnaast scheidt de mens met zijn handen ook nieuwe dingen wat hem de mogelijkheid biedt om met zijn omgeving in communicatie te treden.

Er is echter meer. Wanneer men jongeren uitdaagt om met zichzelf in competitie te treden en grenzen te verleggen, verhoogt men eveneens hun weerbaarheid. De jongere leert doorzetten, ook al is de opgave zwaar en wordt er niet onmiddellijk succes geoogst. Spel en sport krijgen op die manier een belangrijke plaats in de algemene vorming. Zij bevorderen zelfdiscipline, geduld en doorzettingsvermogen en maken een samenspel mogelijk waarbij teamvorming, fair play en andere waarden centraal staan.

2.4.2. De verstandelijke ontwikkeling

Uit zijn vele publicaties en het oprichten van scholen, blijkt hoe belangrijk Don Bosco de cognitieve ontwikkeling achtte. Inzicht en kennis bezaten voor hem een bevrijdende kracht. Door de verstandelijke ontwikkeling te stimuleren beoogde hij de emancipatie van de gewone mens.

De mens is een kennend wezen. Uit aanvankelijk diverse gewaarwordingen ontwikkelt zich een grote waaier aan kenmogelijkheden: waarnemen, voorstellen, fantaseren, ordenen, schematiseren, analyseren, abstract denken, ... De aan- of afwezigheid van die vormen van 'kennen' en kennisverwerving bevorderen of belemmeren de ontwikkeling van de menselijke persoon.

In onze tijd waarin vooral slogans en clichés de samenleving overspoelen blijft het leren kritisch denken van essentieel belang. Wie tot kritisch denken in staat is, zal zich minder snel laten manipuleren.

Een evenwichtige aanpak van de hedendaagse problemen veronderstelt trouwens inzicht in de complexiteit van de werkelijkheid. We dienen de verstandelijke capaciteiten van de jongeren te stimuleren door hen te leren redeneren, oordelen en onderscheiden om zo hun creatief en probleemoplossend vermogen te vergroten.

Dit alles heeft onder meer belangrijke gevolgen voor het onderwijs. Het mag niet zijn dat men enkel met encyclopedische kennis overstelpt. Jongeren hebben naast goed

ingeoefende basiskennis, nood aan denk- en werkmethodes en een blijvende leerbereidheid.

2.4.3. De affectieve ontwikkeling

Zonder veel theoretische reflectie heeft Don Bosco zich in zijn opvoedingswerk vaak op deze dimensie afgestemd. Geregeld werd hij geconfronteerd met jongeren die in hun persoon door een tekort aan genegenheid getekend of zelfs gekwetst waren. In tal van gevallen heeft hij de wonden van de sociale ontworteling en het gemis aan een veilige thuissituatie moeten helen. Door zijn persoonlijke nabijheid en het creëren van een hartelijke sfeer slaagde hij erin jongeren (opnieuw) een zelfwaardegevoel te schenken. Als geen ander was Don Bosco overtuigd van de pedagogische kracht van de ervaarbare liefde.

De mens is een gevoelswezen. En met het begrip 'gevoel' verwijzen we naar alles wat in verband staat met het gemoed, de innerlijke beleving en ervaring, met verlangens beleefd op het bewuste en onbewuste vlak. Een ontwikkeld gevoelsleven is essentieel voor het mens- worden als zodanig. De ontwikkelingspsychologie beklemtoont de belangrijkheid van affectieve relaties in de vroegste kinderjaren. Het affectief ingebed zijn in menselijk contact vormt het fundament voor de verdere persoonsontwikkeling.

Voor de ontwikkeling van het gevoelsleven blijft het van het grootste belang dat kinderen en jongeren een persoonlijke relatie kunnen aangaan met hun ouders, opvoeders en leerkrachten, zonder dat de asymmetrie die elke opvoedingsrelatie kenmerkt wordt opgeheven.

Ook de ontmoeting en de verhouding met leeftijdgenoten speelt een belangrijke rol in de affectieve ontplooiing.

Verder geschiedt gevoelscommunicatie eveneens via allerlei niet-efficiënte activiteiten zoals zingen, musiceren, en allerhande vormen van expressie die kansen bieden om de innerlijke wereld tot uitdrukking te brengen.

Bij dit alles moeten wij nog zeggen dat een evenwichtig gevoelsleven slechts bereikt kan worden indien het kind en de jongere het 'alles hier en nu onmiddellijk' leren verzaken. De jongere leert hierdoor met grenzen om te gaan.

2.4.4. De relationele ontwikkeling

Don Bosco stimuleerde zijn jongeren om voor anderen verantwoordelijkheid op te nemen. Hij sprak jongeren aan om voor nieuwkomers te zorgen zodat zij zich zo vlug mogelijk thuis zouden voelen. Wie van een wat grotere maturiteit getuigde kreeg beperkte doch reële opvoedkundige taken toegewezen. Don Bosco besteedde weinig expliciete aandacht aan de sociale en politieke dimensie van het bestaan. Ook al moet gezegd zijn dat hij bij de cholera-epidemie te Turijn in 1854 niet aarzelde om met zijn jongens de stad in te trekken en de noden van de getroffen bevolking te helpen lenigen.

Mens zijn kan men nooit alleen. De mens is er slechts bij de gratie van de medemens. Mensen zoeken elkaar vanuit een nood of vanuit een positief verlangen. Het leren samenwerken en samenleven is derhalve een dringende pedagogische opdracht. Een goede relatievorming impliceert steeds een reële inzet voor de medemens. Die medemens kan dichtbij of veraf zijn. Intermenselijke verhoudingen impliceren steeds engagement voor maatschappijopbouw, opdat eenieder kansen krijgt om menswaardig te leven.

Relatiebekwaamheid en openheid op de sociale en mondiale werkelijkheid beginnen bij de hechting en de band die het kind mag beleven met diegenen die het meest nabij zijn. Die band wordt tot ontwikkeling gebracht op basis van de unieke benadering van elk kind vanwege zijn ouders en opvoeders.

Specifieke relationele en sociale opvoeding helpen het kind te groeien in openheid naar anderen en adequate gedragspatronen te ontwikkelen. We noemen drie aandachtspunten.

Men kan in het kader van de relationele en sociale opvoeding niet om het aanleren van communicatieve vaardigheden heen. Die laten de jongeren toe zich te handhaven in het dagelijkse leven. Daarnaast kunnen jongeren ervaren dat spreken bevrijdend kan werken, eenzaamheid kan doorbreken of conflicten doen oplossen.

Leren leven met spanningen, conflicten en misverstanden is een tweede aandachtspunt bij de opvoeding tot relatiebekwaamheid. Spanningen zijn uitdagingen en bevatten kansen. Relationele opvoeding vandaag moet dan ook uitgaan van een positieve waardering van conflicten⁷.

Tenslotte is er de opvoeding tot zin voor rechtvaardigheid en de ruimere solidariteit. De jongeren dienen geïnformeerd te worden aangaande de grote economische en sociale problemen en vooral omtrent vele vormen van onrecht.

2.4.5. De gewetensvorming

Volgens Don Bosco is de opvoeding tot een moreel goede mens samen met de godsdienstige opvoeding het kernstuk en de bekroning van het hele vormingsproces. De morele opvoeding lag bij Don Bosco helemaal in de lijn van de klassieke christelijke deugdenleer.

De mens staat voortdurend voor keuzen die hij op basis van afwegingsprocessen tot een goed einde moet zien te brengen. Het vermogen dat ons in staat stelt om de afweging tussen waarden en onwaarden in concrete omstandigheden uit te voeren, is het geweten. Het geweten confronteert onze waarden, normen en ethische criteria met de concrete situatie waarvoor we een oplossing zoeken.

Geïnspireerd door een fundamentele voorkeur om het goede te bevorderen en het kwade zoveel mogelijk te mijden, informeert het geweten ons over wat we in een gegeven situatie moeten doen. Die fundamentele voorkeur is oorspronkelijk een spontaan ethisch

(7) Zie: STEVENS, J., (Red.), *In harmonie én conflict: een multidisciplinaire benadering*, Altiora, Averbode, 1994.

beseft. Maar op een bepaald moment in de ontwikkeling van een mens groeit uit dat oorspronkelijke gevoel een weloverwogen houding die het goede, het welzijn voor zichzelf en anderen op het oog heeft. De ethisch goede gezindheid wordt tijdens het opvoedingsproces aangereikt via belangrijke personen. Dit proces voltrekt zich niet alleen tijdens de kinderjaren. Zich aan bepaalde mensen die model staan voor een goede gezindheid kunnen optrekken, blijft het hele leven een belangrijke invloed uitoefenen op de ontplooiing tot een gewetensvol mens.

Ook in de concrete normen en waarden die het menselijke handelen sturen vindt het geweten de onontbeerlijke kennis die nodig is voor het nemen van een beslissing. Die normen werden in de loop van de geschiedenis ontworpen door mensen die vanuit een hoogstaande gezindheid hun daden poogden te verantwoorden.

Gewetensvorming moet gestalte krijgen door het samenspel van ervaring, keuze, duiding en confrontatie en dat in overleg en dialoog met andere mensen. Het heeft geen zin waarden op een dogmatische of abstracte wijze aan jongeren over te dragen, als men hen niet tegelijk ook in hun eigen ontdekkingsproces kan appelleren en begeleiden. Het kind neemt over wat het als waarachtig ervaart bij diegenen met wie het in een goede relatie staat. De opvoeder kan tonen, maar niet opleggen. Hij spreekt met gezag, maar krijgt daardoor nog geen gelijk. Hij moet wachten op het gezegende moment waarop datgene wat hij wil tonen en zeggen door de jonge mens van binnenuit als bevrijdend en waardevol kan worden ontdekt.

2.4.6. Geloofsopvoeding

Voor Don Bosco en voor vele van zijn tijdgenoten was God de grondslag en de uiteindelijke zin van de wereld en van het menselijke leven. De waarachtige volwassenheid, waartoe hij jongeren wilde vormen, was voor hem zeer nauw verbonden met het christelijk geloof. Die overtuiging vormt de kern en de ultieme grondslag van heel zijn pastoraal en pedagogisch handelen. Kansen bieden tot authentiek gelovig leven krijgt derhalve bij Don Bosco veel aandacht. Hij is hierin echter zeer realistisch en flexibel. Het aanbod van een christelijk levensideaal aan jongeren is bij hem dan ook erg gedifferentieerd, aansluitend bij wat zij reeds aankunnen.

Ondanks alle vrijheid en onafhankelijkheid die de westerse mens verworven heeft, blijft hij niettemin in vele opzichten psychologisch kwetsbaar en emotioneel onzeker. Vele thema's zoals het lijden, het kwaad, de eigen toekomst, de droom van eenheid confronteren de mens steeds opnieuw met de vraag naar de zin van het bestaan.

Het is dan ook nodig met jongeren in gesprek te treden over de uitbouw van een zo zinvol mogelijk levensproject waarin ook de broosheid van het bestaan, het lijden en het kwaad een plaats krijgen.

In de traditie van Don Bosco vertrekken we van een levensproject gegrondvest op Jezus Christus. Men kan zich ook een levensproject op een andere basis indenken. De niet-gelovige wordt evenzeer opgevorderd een zinvol bestaansproject uit te bouwen. Het is echter onze overtuiging dat de diepe betekenis van het christelijke geloof voor de mens en de samenleving nog niets aan waarde heeft ingeboet.

De kern van het christelijke geloof is mogen vernemen en ervaren dat er iemand - geen anonieme, onzijdige kracht of energie, maar een Persoon - is die onvoorwaardelijk met ons meegaat. Die Persoon openbaart tevens het perspectief van vergeving, herstel en voltooiing, waardoor de grote problemen van tekortschieten, schuld, lijden en dood geen 'oplossing' maar wel een 'antwoord' krijgen. Het christelijke geloof berust fundamenteel, primair en ultiem, op een aanbod van genade en verlossing, van hoop en belofte van toekomst⁸.

Geloofsopvoeding heeft te maken met het aanwezig stellen en aanbieden, in woord, teken en inzet van deze genade, van dit verrassende levensaanbod zoals het concreet in Jezus Christus gestalte heeft gekregen⁹.

De tijd is voorbij dat het geloofsgoed als een kant en klaar pakket aan de jongeren kon worden overgedragen¹⁰. Vandaag komt geloof tot stand in en door een groeiproces. Met geloven ben je nooit klaar, groeien hoort daar wezenlijk bij. Dat betekent dat we er de perikelen van een groeiproces (aarzelen, afwijzen, onverschilligheid, partiële instemming) bij moeten nemen.

Het christelijke geloof kan maar groeien op basis van menselijke waarden, die er de noodzakelijke humuslaag voor vormen. De wijze waarop ouders met hun kinderen omgaan, de manier waarop zij als vader of als moeder het gezinsmilieu uitbouwen, zijn onrechtstreeks van het grootste belang voor de godsdienstige opvoeding. Slechts waar binnen de opvoeding aandacht geschonken wordt aan alles waardoor de jongere meer en gelukkiger mens kan worden, kan die dieperliggende laag van Godsverbondenheid aangebracht worden.

In die ontvankelijke grond kan de verkondiging van Gods woord gebeuren, in een taal die door jongeren begrepen kan worden en waardoor hun een wereld wordt geopenbaard waarin voor hen perspectieven van 'zin' kunnen opengaan, te midden van de gegevenheid en onvermijdelijkheden van het leven.

De verkondiging van Gods woord neemt best de vorm aan van geloofscommunicatie, uitwisseling over en weer, waarbij de opvoeder ook in de leer gaat bij de jongeren. Hun aarzelende en onzekere uitspraken kunnen ons opnieuw scherper laten beseffen dat het mysterie zich niet laat vangen in onze woorden.

(8) BURGGRAEVE, R., *Christelijke waardenopvoeding drie-dimensioneel: emotionaliteit, rationaliteit en zingeving*, in *Collationes* 24(1994) p. 227-257, 252-253.

(9) Het geloof staat niet langer als eenheidscheppend en bindend beginsel centraal in de maatschappij. Het is één mogelijke keuze onder vele alternatieven. De jongere is vandaag subject van zijn geloofsbeslissing. Dit recht heeft hij altijd gehad. Hij oefent het nu ook uit. Iets waar we het in de opvoedingspraktijk wel eens moeilijk mee hebben. Onze zorg moet niet langer zijn: hoe kunnen we de boodschap zo meedelen dat de jongeren ze aanvaarden? De vraag is: hoe breng je de boodschap zo aan, dat zij de kans krijgen zelf te beslissen, voor of tegen. Als opvoeders kunnen wij alleen maar die echt persoonlijke beslissing mogelijk maken of ze niet beletten.

(10) Zie: CROMPHOUT, F., *Jongeren geloven anders. Over geloofscommunicatie met jongeren*, Lannoo, Tielt, 1991. VERHELST, M., *Omgaan met jong geloof. Jeugdpastoraal stap voor stap*, Altiora, Averbode, 1994.

De ervaring leert dat het geloofsgesprek vandaag beter af is met een narratieve vorm, zeker bij jongeren¹¹. In verhalen kunnen mensen inspiratie vinden en hun eigen situatie doorzien en nieuwe richtingen inslaan. Verhalen dagen iedereen uit op een eigen niveau. Zij leggen niet op, maar verhelderen. Een zekere narratieve intellectualiteit komt tot stand, indien en doordat het verhaal 'te denken geeft' en zo één of ander aspect van de werkelijkheid (in ons geval: de geloofswerkelijkheid) inzichtelijk maakt.

Dit spreken over God dient te gebeuren in een open en vrij klimaat, in een pluralistische opstelling en interreligieus perspectief.

Bij dit alles mogen we niet vergeten dat het doorleefde voorbeeld van de opvoeder een grotere overtuigingskracht heeft dan de mooiste woorden. Het kind neemt over wat het als waarachtig ervaart bij degenen met wie het in een goede relatie staat, stelden we boven reeds. Dit geldt ook voor de geloofsopvoeding. Tot geloof opvoeden moet dus niet in de eerste plaats gebeuren door steeds maar over Hem te spreken, maar in de menselijke verhoudingen moet er de ruimte gelaten worden om het ware beeld van God zichtbaar te maken, nog voor er rechtstreeks over God gesproken wordt.

Het authentieke voorbeeld van de opvoeder kan de jongeren brengen tot het beleven van het gelovig-zijn in het dagelijkse leven, tot het inzicht dat er een band bestaat tussen geloof en het leven van iedere dag, tot de ervaring dat het geloof de mens een diepe levenskracht kan schenken.

3. EEN PEDAGOGISCH PROJECT GEDRAGEN DOOR EEN OPVOEDINGSGEMEENSCHAP

Opvoeding speelt zich af binnen een ruim net van communicatie en relaties¹².

3.1. Relatie tussen jongeren en opvoeders

We omschreven opvoeding eerder als het uitlokkend bevorderen van de persoonlijkheidsontwikkeling van de jongere in de context van een pedagogische relatie.

Jongeren worden niet langer beschouwd als passieve subjecten, maar als mede-actoren binnen hun eigen opvoedingstraject. Opvoeders en jongeren zijn met andere woorden *partners* in het opvoedingsgebeuren. Het partnerschap in de opvoeding krijgt gestalte in een open en eerlijke communicatie, geworteld in een dialogale opstelling van alle betrokkenen. Op die manier wordt recht gedaan aan de uniciteit van iedere jongere en aan hun onderlinge verschil.

(11) Dat betekent niet dat we moeten afzien van iedere vorm van inhoudelijke invulling en verduidelijking. Het is immers noodzakelijk om een coherente voorstelling te geven van het geloofsgoed. Goede definities zorgen ervoor dat de in een gesprek gehanteerde termen juist worden begrepen. En toch is dat niet de eerste instap voor de geloofsopvoeding. Zie: CROMPHOUT, F., *Jongeren geloven anders*, p. 42-45.

(12) Jacques Schepens behandelde deze thematiek uitvoerig in zijn bijdrage aan het vorige jaarboek van het Don Boscovormingscentrum. SCHEPENS, J., *Relaties in de opvoeding. Bouwstenen voor de salesiaanse identiteit*, in LOOTS, C., (Red.), *Don Bosco de man naar wie wij genoemd zijn. Reflecties rond salesiaanse identiteit*, Don Bosco Vlaanderen, Brussel, 1999, p. 89-106.

Centraal binnen de opvoeding als relationeel gebeuren staat de opbouw van *vertrouwen*. Het vertrouwen van de jongeren wordt opgebouwd door een positieve betrokkenheid waarbij men jongeren op een hartelijke en open wijze tegemoet treedt. Die betrokkenheid komt tot uiting in het tonen van interesse, het zoeken van contact en aansluiting, het laten voelen aan de jongere dat hij gedragen wordt. Duidelijke en doorzichtige afspraken bevorderen bovendien het vertrouwen.

De pedagogische relatie zoals hier beschouwd, veronderstelt van de opvoeder een dubbele gezindheid¹³.

De pedagogische relatie begint met een houding van fundamentele ontvankelijkheid en grondig respect voor iedere concreet gesitueerde jongere, in zijn sterkte en zijn kwetsbaarheid, in zijn anders-zijn, die het levenspad van de opvoeder kruist. Hierin herkennen wij de persoonsgerichte, ervaarbare interesse en de onvoorwaardelijke aanvaarding van de andere, typerend voor de *hartelijkheid*. Die ervaarbare hartelijkheid doet de jongere geloven in zichzelf en de eigen mogelijkheden. Dan pas is groei mogelijk.

De pedagogische relatie vraagt verder van de opvoeder de nodige *redelijkheid*. De redelijkheid sluit aan bij het gezond verstand, heeft oog voor de beginsituatie van de jongere en houdt rekening met de concrete mogelijkheden van de betrokkene en blijft gevoelig voor het procesmatige in ieders leven. De redelijkheid is ook een correctie op een eenzijdige invulling van de hartelijkheid en brengt de confrontatie met de werkelijkheid aan; het gezond verstand dat zegt dat niet alles haalbaar is. De redelijkheid maakt er ons van bewust dat het goede bovendien niet automatisch gerealiseerd wordt. Dat houdt ook in dat een 'neen' onlosmakelijk tot de opvoeding hoort. De redelijkheid wijst immers op de complexiteit van de situaties, op objectieve criteria en op een waardehiërarchie.

Een pedagogische relatie, zoals iedere relatie, impliceert een affectieve dimensie. Het is wezenlijk voor die relatie dat de affectieve dimensie de jongere niet opsluit in het eigen verlangen van de opvoeder, maar erop bedacht is de affectiviteit van de jongere tot zelfstandigheid te brengen. De opvoeder engageert zich op een belangeloze wijze in de

(13) Om beelden te gebruiken. De jongere heeft in zijn ontwikkelingsproces nood aan een 'voldoende goede moeder' (Winicott) en een 'voldoende redelijke vader'. De voldoende goede moeder verwijst naar de opvoeders en begeleiders die de jongere een zodanig gevoel van geborgenheid geven dat hij in staat is het proces van zelfwording te doorlopen. Een te sterke affectieve band tussen de opvoeder en de jongere maakt dat het verschil tussen hen beide verloren gaat, met alle ontwikkelingsremmende gevolgen van overdreven afhankelijkheid en infantilisering vandien. Wanneer men blijft steken in de sfeer en de nestwarmte, groeit de jongere niet verder uit. Volstrekte wederkerigheid is nefast voor een pedagogische relatie. Frustraties, tekorten en crisissen zijn van levensbelang voor de jongere.

Parallel met de idee van een 'voldoende goede moeder' wijst Roger Burggraeve op de noodzaak van een 'voldoende redelijke vader'. De jongere heeft in zijn groei naar zelfbeschikking op grond van eigen inzichten en visies nood aan een wederwoord dat hem niet in een bepaalde richting manipuleert, maar vanuit de objectiviteit van inzichtelijk geformuleerde en redelijk beargumenteerde overtuiging met de 'belangrijke zaken van het leven' confronteert. Op die manier krijgt de opgroeiende jongere elementen aangereikt die hem stimuleren om er verder over na te denken en geleidelijk aan tot eigen standpunten te komen. Het gaat ook hier weer niet om een 'volmaakt redelijke vader', maar slechts om een 'voldoende redelijke vader'. Alleen een eindige, niet-perfecte 'vader' schept ruimte voor een echte opvoedingsrelatie. Daarin komen niet alle inzichten van één kant, de opvoeder, maar ook van de jongere, hoe partieel en gebrekkig soms ook. BURGGRAEVE, R., *Christelijke waardenopvoeding driedimensioneel: emotionaliteit, rationaliteit en zingeving*, p. 227-257.

pedagogische relatie met alleen dit doel voor ogen: de persoonlijkheidsontwikkeling van de jongere te bevorderen.

3.2. Relaties tussen de jongeren onderling

Jongeren worden niet alleen opgevoed door hun opvoeders, maar ook door leeftijdgenoten met wie ze tot dezelfde peergroup behoren. De interactie en beïnvloeding die werkzaam zijn binnen het samenleven van jongeren zelf bevatten voor hen heel wat ontwikkelingskansen. De leeftijdgenoten vormen naast de ouders een belangrijk referentiepunt voor de jongeren. Vaak vinden ze bij hen meer begrip en ondersteuning dan bij de volwassenen. Om tot volwassenheid uit te groeien is het dan ook van groot belang dat jongeren geleidelijk aan horizontale relaties met leeftijdgenoten uitbouwen.

Zo spelen vriendschappen een belangrijke rol in de identiteitsontwikkeling van jongeren. Vooral in de adolescentie zijn vriendschappen soms erg intens. Vrienden kunnen zich aan elkaar spiegelen, normen en waarden ontwikkelen, sociale relaties uitproberen en samen nieuwe levensterreinen verkennen. Voor jongeren is een vriend of vriendin een 'echte' vertrouwensfiguur en gesprekspartner. Iemand met wie je intens en frequent omgaat, die je steunt en advies geeft. Vriendschappen zijn voor jongeren die van hun ouders weinig steun ondervinden, vaak een buffer tegen problemen¹⁴.

Leefgroepenwerking zoals ze in de internaten en in de bijzondere jeugdzorg ontwikkeld wordt, sluit nauw aan bij deze visie op de positieve kracht van de groep van leeftijdgenoten en is een correctivum op te eenzijdige vormen van geïndividualiseerde hulpverlening.

3.3. Relaties tussen de 'professionele' opvoeders onderling

Jongeren worden opgevoed door een team van 'professionele' opvoeders die hun begeleiding in een positieve samenwerking vorm geven. De wijze waarop leerkrachten of opvoeders met elkaar omgaan heeft een grote weerslag op het algemeen pedagogische klimaat.

Om een vruchtbare samenwerking te realiseren is geregeld overleg een noodzaak. Maar ook de informele ontmoetingsmomenten zijn hierbij belangrijk, evenals de structurele organisatie van het opvoedersteam of leerkrachtencorps. Deze samenwerking is nooit definitief verworven. Hier moet constant aan gewerkt worden.

3.4. Relaties met het gezin van de jongere

Meerdere partijen zijn betrokken bij het ontwikkelingsproces van jongeren: ouders, leeftijdgenoten, leerkrachten, andere opvoeders.

Van de professionele opvoeders moet worden verwacht dat zij direct of indirect het gezin, de familiesituatie en het verleden van de jongeren verrekenen. Zij hanteren hierbij het principe van de meervoudige partijdigheid.

(14) MELIS, B., *Het appèl op peers. Jongeren werken zelf aan preventie*, in *Alert* 24(1998) 54-63. VAN DEN BOSCH, D., *Peer education*, in *Welwijs* 10(1999) nr. 4, p. 31-34. MEEUS, W., *Ouders en leeftijdgenoten in het persoonlijk netwerk van jongeren*, in *Pedagogisch tijdschrift* 15(1990) p. 25-37.

Samen als partners opvoeden is het basisprincipe. Dit partnerschap wordt weerspiegeld in het elkaar leren kennen (achtergrond, cultuur, werkwijze, deskundigheid), in de erkenning van elkaars mogelijkheden, het loslaten van wederzijdse vooroordelen. Dit alles werpt een buffer op tegen mogelijke gevoelens van concurrentie en opent mogelijkheden om elkaar meer als aanvullend te zien, om zo de aanwezige krachten optimaal te benutten en elkaar te ondersteunen¹⁵.

4. EEN PASTORAAL PEDAGOGISCH PROJECT

4.1. Gewijzigde omstandigheden

Toen Don Bosco als jonge priester in de jaren 1844 - 1846 op een besliste wijze koos voor jongeren, dan zag en beleefde hij dat engagement als een religieuze zending, als evangelisering en als pastoraal gericht op de 'redding van de zielen', zoals dat in die tijd heette. Hij ruimde daarom ook een belangrijke plaats in voor catechese, verkondiging, sacramenten en oefeningen van godsvrucht. De priester Don Bosco ging echter niet voorbij aan de concrete noden van de 'arme en verlaten' jongeren. De zorg voor het 'eeuwig heil' vertaalde zich in 'humane zorg' voor de meest gevarieerde behoeften van deze jongeren: voedsel, kleding, onderdak, werk, onderwijs, ontspanning, ... Zielzorg - de pastoraal van die tijd - werd bijstand, sociale actie, opvoeding, zonder dat het pastorale objectief los gelaten werd. Don Bosco reageerde op het maatschappelijke vlak als opvoeder op de noden van zijn tijd, zonder daarbij zijn priester-zijn te verloochenen¹⁶.

De opvoedingsmethode van Don Bosco was duidelijk geworteld in en georiënteerd op het christelijk geloof. Het lag ook in zijn bedoeling jongeren te vormen tot gelovigen. Dat is het onmiskenbare fundament van zijn pedagogische aanpak.

In die zin laat hij ons een pastoraal pedagogische zending na. Een opvoedingsproject in het spoor van Don Bosco is dan ook steeds een pastoraal-pedagogisch project.

Waar voor Don Bosco de humane waarden in de opvoeding, slechts betekenis hadden in de mate dat ze door het geloof gedragen werden en direct op het geloof in het leven van de jongeren gericht waren, kan men dit vandaag niet meer op die wijze aanhouden.

In christelijk perspectief, vanuit ons geloof in Jezus Christus worden we vandaag uitgenodigd om in de eerste plaats de humane waarden in de opvoeding ernstig te nemen. Als wij dat doen vanuit ons geloof, dan zijn we al volop bezig met christelijke opvoeding. Gelovend in de schepping en de menswording kunnen we immers alles van waarde in onze opvoedingswijze inbouwen. Voor wie in God gelooft, zijn de menselijke waarden die de mens tot heelheid en vrijheid brengen ten volle christelijk, ook al zijn ze steeds voorlopig en zeer aan plaats en tijd gebonden. Het menselijke verschijnt hier als criterium voor het christelijke.

(15) NIJS, K., *Een kader voor de plaatsbepaling van leerkrachten binnen het opvoedingsproces*, in *Welwijs* 10(1999) nr. 2, p. 12-15.

(16) Zie: SCHEPENS, J., *Het opvoedingsplan van Don Bosco. Een wordingsgeschiedenis* (Don Bosco Spectrum, nr. 6) Don Boscocentrale, Sint-Pieters-Woluwe, 1991.

Uitgangspunt van het pedagogische handelen in deze context is de overtuiging dat de mens en de werkelijkheid gedragen worden door God. 'Hij schiep de mens naar zijn beeld'. Ieder mens heeft het recht om tot dat evenbeeld uit te groeien. Hiertoe bijdragen is mede de schepping voltrekken.

De realiteit is dat deze gelovige instap vandaag niet langer gedeeld wordt door een steeds groter wordend aantal mensen die in het opvoedingswerk staan. De pastorale doelstelling kan in de hedendaagse context niet meer zo rechtlijnig worden uitgevoerd als dat in het verleden meestal het geval was. Immers het gezag van de godsdienst ten aanzien van de samenleving wordt vanuit zeer verschillende hoeken in vraag gesteld. De hedendaagse leerkracht, opvoeder of hulpverlener is kind van deze tijd. Een tijd die verder gekenmerkt wordt door een verregaande secularisatie.

Handelen in het spoor van Don Bosco houdt in dat we de ogen niet kunnen sluiten voor de breuklijnen in de samenleving. De bewustwording dat deze evolutie het pastoraal-pedagogische project rechtstreeks en wezenlijk uitdaagt, mag ons niet verontrusten. In het leven van Don Bosco waren crisismomenten en periodes van radicale invraagstelling sterk aanwezig. Hij nam de tijd om goed na te gaan wat er op het spel stond, hij luisterde, hij observeerde, vroeg raad om dan uiteindelijk bewust stappen te zetten naar de toekomst.

Ook al hanteert men vandaag een totaal ander mens-, wereld- en godsbeeld, toch is het ook nu nog zinvol om deze pastorale dimensie juist in onze gesecculariseerde samenleving uitdrukkelijk naar voren te schuiven, weliswaar met eigen accenten.

4.2. Accenten voor vandaag

De jongeren die ons vandaag zijn toevertrouwd, zijn ten volle kinderen van hun tijd. Zij leven en geloven in een pluralistische samenleving, met een sterk gesecculariseerde cultuur. Het pastorale handelen dient daarop afgestemd met een gedifferentieerd en gepast pastoraal aanbod¹⁷.

4.2.1. Een gedifferentieerde aanpak

Omdat de groep jongeren op het vlak van geloof niet homogeen is, is een gedifferentieerde aanpak noodzakelijk. Pastorale animatie zal daarom aandacht moeten schenken aan de grote groep en aan meer gelovige kernen.

Enerzijds moet de pastoraal ontmoetingskansen scheppen voor geïnteresseerden om op een intense en authentieke wijze het geloof ter sprake te brengen, te beleven en te vieren. Zonder dergelijke gelovige kernen zal de pastoraal het niveau van sociale inzet niet overstijgen.

Maar anderzijds kan de pastorale animatie zich niet veroorloven geen initiatieven te nemen voor de grote groep jongeren. Op hun zoektocht naar zingeving en geloof, naar diepere menselijkheid en kwaliteit hebben jongeren nood aan rustpunten en wegwijzers. Die

(17) We zijn wat dit deel betreft schatplichtig aan de pastorale oriëntaties zoals de Centrale Pastorale Animatiegroep die het afgelopen jaar heeft ontwikkeld. Zie: *Tastend naar de verte... Op zoek naar pastorale oriëntaties*, CPAG, Heverlee, 2000, p. 84-89.

mogen aan jongeren niet onthouden worden. Er is dan ook nood aan een waaiër gevarieerde (pastorale) activiteiten om een gelovige levenshouding dichterbij te brengen. Vanuit de noden van deze tijd en vanuit de inspiratie van Don Bosco pleiten wij daarom voor een duidelijke differentiatie in de pastorale met het oog op de leeftijd en de interesse van de jongeren. Hieruit volgt dat niet alle pastorale impulsen voor iedereen zijn. Pastoraal wordt gedeeltelijk een aanbod. Voor een aantal activiteiten stapt men af van de verplichting. Het hoeft geen betoog dat de vrije keuze in de pedagogische situatie van een school en van andere jongerengroepen niet vanzelfsprekend is. Groepsdruk en een eventuele negatieve sfeervorming i.v.m. alles wat met geloof te maken heeft, beïnvloeden de keuzes. Het getuigt van gezond verstand die werkelijkheid te aanvaarden en van daaruit opties te nemen. Een pastoraal aanbod op basis van vrijwilligheid moet echter niet leiden tot vrijblijvendheid. Essentieel hierbij is dat men met jongeren op tocht gaat vanuit de gelovige situatie waarin zij zich op dat moment bevinden. Respect voor die beginsituatie en voor het eigen individuele tempo van ieder op de geloofsweg zijn essentiële gegevens.

4.2.2. Tekens van toenadering

Pastoraal start met een fundamentele keuze: het geluk van deze concrete mens ter harte nemen. Deze keuze krijgt in een salesiaanse context gestalte in de geïnteresseerde nabijheid van een volwassen medemens in het leven van de jongere. Nabijheid die gerealiseerd wordt via talrijke informele ontmoetingen. Op die manier groeit er ruimte voor 'contemplatieve gesprekken': volwassenen en jongeren dialogeren over de diepte van het bestaan, over zingeving, over vragen die het alledaagse overstijgen. In dergelijke gesprekken kan aandacht ontstaan voor wat het eenvoudige bestaan overstijgt. Zij vormen een aanzet en een voedingsbodem om misschien ooit de taal van het geloof te kunnen en te mogen spreken. Of anders geformuleerd: de eerste kennismaking met een liefdevolle God zal verlopen via de liefde van een nabije medemens.

Geïsoleerde pogingen om tot geloofsgemeenschap met jongeren te komen, schieten aan hun doel voorbij als zij niet uitgaan van een geloofsgemeenschap waarin jongeren zich thuis kunnen voelen en waarvan zij het lidmaatschap een natuurlijke en aantrekkelijke keuze vinden¹⁸

4.2.3. Een positief leefklimaat

Nabijheid realiseert men in de eerste plaats in het concrete leven van iedere dag. In vele en verschillende contacten, in de meest diverse situaties van ontspanning en studie, van eenzaamheid en groepsverbondenheid, van vreugde en verdriet. Pastoraal dient dan ook ingebed te zijn in een ruimer klimaat. Pastoraal heeft te maken met een goede klas- of groepssfeer, met kwaliteit van leven, met creativiteit en ontspanning, met sfeer en betrokkenheid op elkaar. Geloven is zo moeilijk in een sfeer waarin alles eentonig en egaal is. Geloven stuit op minder weerstand en spreekt beter aan waar sfeer en

(18) VERHELST, M., *Kinderen van de nacht? Spirituele evolutie van de na-oorlogse jongerengeneratie*, in *Tijdschrift voor geestelijk leven* 56(2000) p. 387-398.

gezelligheid, kameraadschap en vriendschap het samenleven kenmerken. Wie een positief leefklimaat kan realiseren, legt fundamenteën voor de pastorale animatie.

In die zin wordt de totale (opvoedings)gemeenschap opgeroepen om een pastoraal-pedagogisch klimaat te scheppen waar jongeren een thuis, een speelplaats, een school en een parochie vinden.

4.2.4. Eigen inbreng van de jongeren

Wie aan pastoraal doet, richt zich naar een bepaalde groep. Wij richten ons in eerste instantie tot jonge mensen. Het is echter een belangrijk aandachtspunt jongeren niet alles van bovenaf op een presenteerblad aan te bieden. Integendeel, hen inschakelen in het pastorale gebeuren en hen verantwoordelijkheid laten nemen houdt een duidelijke meerwaarde in.

Jongeren kunnen immers elkaar motiveren. Jonge mensen spreken ook gemakkelijker de taal van hun leeftijdgenoten en voelen beter aan welke waarden en projecten kans maken. Bovendien leren jonge mensen op die wijze ook verantwoordelijkheid nemen voor een geëngageerd gelovig bestaan. Zij zullen later in de maatschappij ook mensen worden waarop de samenleving en de Kerk kunnen rekenen. Daarom verdient het aanbeveling om jongeren te laten participeren aan de werkzaamheden van pastorale animatiegroepen.

4.3. Geen kwestie van bewogenheid alleen

Vrij algemeen meent men dat pastoraal een zaak is van de bewogenheid van een aantal mensen in een bepaald werkkader. Als de mensen die de pastorale kar trekken voldoende overtuiging en kwaliteit bezitten, dan zal de pastoraal wel een duidelijke stempel drukken op het geheel.

Pastoraal veronderstelt echter meer dan de goede wil van een aantal gemotiveerde mensen. Inspiratie en bewogenheid zijn nodig. Maar als de nodige vaardigheden en de vereiste deskundigheid ontbreken, zal de pastoraal zich moeilijk kunnen waarmaken.

Pastoraal is echter geen zaak van bewogenheid en deskundigheid alleen. Die vormen maar één zijde van een omvattender gegeven. Wil de pastoraal in een bepaald werkveld een kans maken dan zal de pastorale animatie ook geïntegreerd moeten worden in dit werkkader: school, jeugdbeweging, voorziening van de bijzondere jeugdzorg, parochie of welke organisatie ook¹⁹.

5. EEN PREVENTIEGEORIËNTEERD PEDAGOGISCH PROJECT

Don Bosco's oorspronkelijke synthese van preventie en opvoeding moet verstaan worden als een alternatief voor de heersende aanpak binnen het toenmalige officiële jeugdwerk.

(19) Zie: VERBANCK, J., *De integratie van de pastorale zorg in de organisatie*, in VOCA, *Organisatie in ontwikkeling* (Jaarboek 1997) Garant, Leuven, 1997, p.173-185.

Daar werd sterk de nadruk gelegd op repressie, op het doen naleven van de wet, op het bestraffen van de tekorten en op het zichtbare karakter van de straffen, die een afschrikingskarakter moesten hebben.

Don Bosco daarentegen werkte een methode uit die gebaseerd was op redelijkheid en hartelijkheid. Dit werd 'zijn' preventieve methode: aanwezigheid bij de jongeren, bereidheid om hen met raad en daad bij te staan, ingaan op hun vragen, hun problemen delen en hen met goedheid helpen hun tekorten te overstijgen. Het komt erop aan het risicogedrag vóór te zijn via een preventieve en vertrouwelijke houding.

Preventie in de betekenis van het 'voorkomen' sluit echter niet meer aan bij de hedendaagse opvattingen over opvoeding. Falen, mislukken en normovertreding zijn inherent aan het ontwikkelingsproces van de jongere en zijn evenzoveel pedagogische kansen. Het zou - in dit perspectief - niet goed zijn preventief die mogelijke mislukkingen of conflicten uit te sluiten. Het voorkomen van normovertredend gedrag blijft echter wel zinvol wanneer de relationele context ontbreekt om samen met de jongeren naar de betekenis van dit gedrag te zoeken, of wanneer dit gedrag kwantitatief onaanvaardbaar wordt.

Preventief werken is de kunst van het voorzien: een opvoedingssituatie voorzien, processen inschatten en waar nodig pro-actief handelen. Dat vraagt van de opvoeders specifieke vaardigheden²⁰.

a. In de eerste plaats wordt van de opvoeder een *positieve betrokkenheid* op de jongere verwacht. Hij is betrokken op (de leefwereld van) de jongere en neemt bewust en van harte de verantwoordelijkheid voor zijn aandeel in de ontwikkeling van de jongere op.

De opvoeder weet wat er leeft in de verschillende werelden waarin de jongeren zich bewegen. Hij is gevoelig voor de signalen die ze uitzenden. Die signaalgevoeligheid betekent ook dat rekening wordt gehouden met de context van de jongeren buiten het salesiaanse opvoedingsmilieu en de mogelijke effecten daarvan op het functioneren en zich ontwikkelen van deze jongeren.

b. In de recente literatuur over preventiewerk staat het monitoring, het toezicht houden, centraal. In onze salesiaanse traditie is *assistentie* de kern van het preventief systeem²¹. Een aanwezigheid bij jongeren die ruimer is dan het louter "toezicht houden".

Als opvoeder ben je niet in de eerste plaats iemand die toezicht of controle uitoefent zodat alles ordelijk en netjes verloopt. Je bent nooit een toeschouwer die van op afstand de wereld van de jongere bekijkt. Je bent actief op de jongere en zijn ontwikkeling betrokken. Assistentie is dus ook veel meer dan "er zijn" of er lichamelijk "bij zijn". Het gaat om een kwaliteitsvolle aanwezigheid bij de jongere.

c. Verder is *positieve bekrachtiging* eveneens een essentiële vaardigheid voor het preventiewerk binnen de opvoeding. Jongeren vinden het immers belangrijk dat hun opvoeders hun inspanningen waarderen.

(20) SCHEYS, M., DUPONT, Ch., HUYLEBROECK, K., *Antisociaal gedrag op school voorkomen en oplossen. Een actieplan vanuit onderwijs*, in *Tijdschrift voor onderwijsrecht & onderwijsbeleid* (1999-2000) nr. 1, p. 17-30.

(21) Zie de bijdrage van Rik Biesmans in dit jaarboek: *Assistentie de essentie van het preventief systeem*.

Die houding van bevestiging sluit aan bij een ruimere optie om jongeren maximale ontplooiingskansen te bieden en hun welzijn actief te stimuleren. De opvoeder hanteert de relatie, het klimaat en de situaties zo dat de jongere over maximale groeikansen beschikt en dat risicogedrag herleid wordt tot het hanteerbare of het haalbare.

d. Om jongeren een veilig ontwikkelingsklimaat te bieden zijn grenzen en regels noodzakelijk²². Ze bieden structuur en veiligheid op voorwaarde dat ze doorzichtig en duidelijk geformuleerd zijn, in een taal die jongeren begrijpen. Het stellen van grenzen en regels, m.a.w. zorgen voor *regelduidelijkheid* is een andere belangrijke vaardigheid in het kader van een preventiegeoriënteerd pedagogisch project.

In de praktijk is dit niet zo eenvoudig. Hoever reikt de autonomie en de experimenteerimte van de jongeren? Wanneer gaan ze te ver? Wanneer wordt anderzijds het ontwikkelingsproces geremd door overbescherming? Er moet een evenwicht bestaan tussen de mate waarin de jongere zelfstandigheid aankan en de mate dat opvoeders controle houden. Die situatie wordt gekenmerkt door afhankelijke onafhankelijkheid: de jongere leert zich steeds zelfstandiger te gedragen maar is daarbij afhankelijk van één of andere vorm van ondersteuning door volwassenen. De grenzen die gehanteerd worden zijn dus flexibel en veranderen met de tijd.

e. Wanneer men geconfronteerd wordt met probleemgedrag of -situaties van jongeren dan moet men nadenken over de manier waarop zij actief kunnen betrokken worden bij het oplossen van hun probleem. Zij moeten daarvoor aangesproken worden op hun mogelijkheden. In een op preventiegeoriënteerd opvoedingsproject is het *ontwikkelen van probleemoplossende vaardigheden* door de jongeren heel belangrijk.

TOT SLOT

Het erfgoed van Don Bosco moet steeds weer bij de tijd worden gebracht. Een louter kopiëren van wat Don Bosco in zijn context als aanpak ontwikkeld heeft, volstaat niet.

De hertaling van het salesiaanse opvoedingsproject veronderstelt een creatieve trouw aan Don Bosco, moet gevoelig zijn voor de tekenen van de tijd en dient de dialoog aan te gaan met de inzichten van de menswetenschappen. Het voorliggende artikel wilde hiertoe een aanzet geven.

(22) Grenzen kunnen samenhangen met veiligheid, hierbij dienend als beschermend voor het individu. Daarnaast zien we grenzen die samenhangen met de behoeften van de opvoeders of grenzen die samenhangen met waarden. Grenzen zijn er niet als straf en mogen dus niet autoritair opgelegd worden.