

Geert SANDERS en
John VON HEBEL.

(bewerkt door Georges LAMBRECHTS).

MET ELKAAR LEREN OMGAAN.

In het juninummer 1979 van Driemaandelijkse Mededelingen V.S.L. werd het MELLO (Met Elkaar Leren Omgaan)-projekt reeds voorgesteld. Aanleiding, doelstelling en vormgeving kwamen er aan de orde.

In dit verslag zullen wij eerder de konkretisatie van het projekt tonen.

De ontwikkeling en uitvoering van het MELLO-projekt begon op twee scholen voor voortgezet onderwijs. Op het IVO-MAVO (Individueel Voortgezet Onderwijs - Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs) te Groningen in april 1978 en op de Burgemeester Harmsma-school te Gorredijk (Friesland) in september 1978. De scholen werden uitgekozen omdat het meest beantwoorden aan de bedoeling van het projekt dat slechts kan slagen in een "op leerlingen gerichte" school.

In de "traditionele" school komen immers de kenmerken niet aanbod die volgens Rogers (1977) nodig zijn om "echt" met elkaar te leren omgaan :

- (1) De leerkracht vertrouwt in zijn eigen kracht en in die van de jongeren.
- (2) Hij deelt het zoek- en ontdekkingsproces met de jongeren.
- (3) Hij stimuleert de jongeren om zelf op zoek te gaan.
Hierbij krijgen de jongeren alle kans om te putten uit de ervaringen van de leerkracht.
- (4) De jongeren ontwikkelen hun eigen leerproces, alleen of samen met anderen.
- (5) Centraal staat het leren te leren.
- (6) De evaluatie van de exploratie en ontwikkeling van de jongeren ligt vooral in de jongeren zelf en is geen neerslag

van interpretaties en beoordelingen van de leerkracht.

Hoe vindt het projekt ingang in de scholen ?

Tijdens de oriënterende gesprekken tussen de medewerkers van het MELLO-projekt en de schoolleiders en andere leerkrachten van de beide scholen, werden spoedig de nodige herkenningpunten bij elkaar ontdekt in hetgeen ieder nastreefde. Op grond hiervan nodigden de beide scholen het MELLO-projekt uit om samen met de reeds hierbij betrokken leerkrachten het mentoraat en de leerlingenbegeleiding in de scholen verder uit te bouwen. In eerste instantie zou het projekt zijn gericht op de tweede klassen : vandaar dat er in de scholen een samenwerkingsverband zou worden opgezet tussen de MELLO-medewerkers en alle mentoren van de tweede klassen.

Op de Burgemeester Harmsma-school waren er twee mentoren-overleggroepen. Eén groep bestond uit de mentoren van de klassen van het eerste brugjaar; de andere groep werd gevormd door de mentoren van de klassen van het tweede brugjaar. Als mentor bleef je steeds aan hetzelfde brugjaar verbonden.

De mentoren gingen dus niet met hun leerlingen mee naar de volgende klassen. Per week hadden zij vijftig minuten op hun rooster staan voor het "mentoruur" in de klas. Als doelstelling van het mentoraat gold toen "... het wegwerken van problemen, het bevorderen van goede groepsrelaties, het begeleiden van keuze-momenten, het bevorderen van het-met-plezier-naar-school-gaan waardoor het mentoraat als ondersteuning van het onderwijsleerproces dienst doet". Deze doelstelling werd te eng bevonden omdat de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind niet voor zichzelf wordt bekeken, maar ondergeschikt is aan de centraal staande schoolprestaties.

Bij het IVO-MAVO was een mentor vast verbonden aan één klas, die hij over de verschillende schooljaren begeleidde. De taken van de mentor waren als volgt omschreven : "De mentor in-

formeert de leerlingen over de meest uiteenlopende zaken die de school betreffen; tevens houdt hij/zij de studieresultaten bij en probeert - indien er moeilijkheden optreden bij het verwerken van bepaalde leerstof - de leerling te adviseren en te stimuleren. Als er conflicten optreden met andere personen (leerlingen, medewerkers, enz.) kan de mentor een bemiddelende rol spelen, teneinde een goede gang van zaken te bevorderen. De mentor voert minstens één keer per maand gesprekken met de individuele leerlingen en met groepjes leerlingen, waar bij het gedrag, de studiemotivatie, de vorderingen in diverse vakken, enz. aan de orde komen. Dan wordt ook het werkschema opgesteld."

Gedurende het eerste en tweede leerjaar heeft de mentor een vast blokkuur per week (studieles van 80 minuten), waarin groeps gesprekken kunnen plaats hebben en waarin er wordt geleerd hoe je moet studeren. Op de school ontstond een speciale projectgroep die een leerplan voor deze blokken zou ontwikkelen. Dit leerplan was er op gericht het jongeren mondig leren worden, opdat zij later in gedemocratiseerde verbanden (zoals de eigen schoolorganisatie) kunnen functioneren. De projectgroep meende dat in dit kader ook het MELLO-project goede ondersteuning zou kunnen geven.

Het was dus vrij duidelijk dat de mentoren een grote rol gingen spelen in de uitbouw van het project. Niet alleen dienden zij betrokken te worden bij de voorbereiding, uitvoering, nabespreking en verslaggeving van de MELLO-lessen, zij dienden ook nauw samen te werken met de MELLO-medewerkers en het contact onderhouden met de andere lesgevers en lessen.

Het mentoren-overleg heeft dan ook een zeer wezenlijke rol gespeeld voor het tot ontwikkeling brengen van het MELLO-project. Dit overleg vormde het wekelijkse "rustpunt" waar de kaarten konden worden opgemaakt. De volgende vragen kwamen hierin steeds aan bod: "Hoe is de laatste les verlopen? Welke knelpunten en welke positieve ontwikkelingen deden er zich voor? Welke ideeën zijn er voor volgende lessen?"

In het overleg hebben de mentoren de basis van een aantal MELLO-oefeningen gelegd.

Niet alleen de leerlingen, ook de persoonlijke instelling bij de leerkrachten kwam ter sprake en het bleef niet met gepraat alleen. Zo zijn er b.v. ook gestructureerde rollenspelen met de mentoren gedaan, waarbij zij zich inleefden in de positie van leerkrachten onder moeilijke klas-omstandigheden, van leerlingen, van ouders, etc. Dergelijke situatiespelen werden o.a. ingezet vanuit het idee dat het als mentor uitvoeren van een MELLO-programma in de klas, veronderstelt dat hij als persoon op dezelfde punten aanspreekbaar is als waarop hij de leerlingen door middel van MELLO-oefeningen wil aanspreken.

Het MELLO-programma en de ervaringen hiermee van de leerlingen.

Het MELLO-programma is erop gericht om aan jongeren gelegenheid te bieden om hen, in onderling verband met leeftijdgenoten, aan zichzelf en hun relaties met hun omgeving te doen werken. Het programma dat samen met de mentoren in de tweede klassen werd ontwikkeld, is in de volgende gebieden onder te verdelen :

- (1) Met elkaar kennis maken, vertrouwd worden met elkaar.
- (2) Oefenen in elementaire communicatievaardigheden.
- (3) Oefenen in non-verbale vaardigheden.
- (4) Waardenverkenning bij jezelf en anderen.
- (5) Levensgebied : wonen.
- (6) Levensgebied : school.
- (7) Levensgebied : gezin.
- (8) Levensgebied : seksualiteit en leefvormen.
- (9) Levensgebied : beroep en werk.
- (10) Zelfwaardering, persoonlijke en sociale competentie.
- (11) Minderheidsgroepen.

Onder elk van de genoemde gebieden vallen een aantal methodieken. Ze staan beschreven in het bij het rapport horende deel II ("Bekijk 't maar"). Er is bij elke methodiek aangege-

ven vanuit welke overwegingen deze is ontwikkeld. Verder wordt telkens de in de klas te volgen werkwijze gespecificeerd. Een korte handleiding voor de leerkrachten gaat aan de beschrijvingen van de methodieken vooraf.

Ik zou dan nu willen ingaan op een aantal van de in de klas beproefde methodieken.

A. Waardenverkenning bij jezelf en anderen.

1ste methodiek : Het maken van een geschreven portret van een ander.

De leerlingen maken van elkaar geschreven portretten. In de portretten moeten zij proberen uit te drukken wat voor de ander belangrijk is, b.v. wat de ander aan interesses heeft, hoe het bij hem thuis is, wat hij vindt van de klas, etc. Elke leerling krijgt vijf minuten om elk voor zich vragen op papier te zetten, die zij aan een ander zullen stellen. Daarna vormen de leerlingen paren. Hiervoor kiezen zij het liefst anderen uit die zij nog niet goed kennen. Eén van de twee leerlingen begint met het ondervragen van de ander. Hiervoor zijn tien minuten beschikbaar. De vragensteller houdt aantekeningen bij van wat de ander antwoordt. Hierna gaan de leerlingen een andere gesprekspartner opzoeken. Hierbij gaan degenen, aan wie zo juist de vragen zijn gesteld, nu zelf aan een ander vragen stellen : hiervoor kiezen zij iemand uit die eerder zelf vragen heeft gesteld. De tweede gespreksronde duurt ook tien minuten. Daarna krijgen de leerlingen de gelegenheid hun aantekeningen uit te werken tot geschreven portretten. Nadat de portretten zijn voltooid, worden deze door de makers aan de geportretteerden gegeven. Laatstgenoemden kunnen er dan onderschrijven hoe zij hun portret vinden, waarna zij het weer aan de opstellers teruggeven. De oefening wordt afgesloten door de portretten aan de klas voor te lezen, mits zowel de maker als de geportretteerde hiervoor hun toestemming hebben gegeven. De klas raadt dan bij wie een portret hoort.

B. Levensgebied : Gezin.

2de methodiek : Ieder op zijn eigen manier : ouders - kinderen.

De klas wordt verdeeld in groepen van vier à vijf leerlingen. Elke groep schrijft een beginsituatie op met betrekking tot een relatie tussen ouders en kinderen. Hiervoor kunnen de leerlingen gegevens gebruiken uit andere oefeningen. Als voorbeeld van een beginsituatie kan gelden :

"Corrie geeft een fuifje. Ze heeft hiervoor een aantal klasgenoten uitgenodigd waaronder Monique. Monique weet dat haar ouders het niet goed zullen vinden dat zij er vanavond heengaat, omdat ze deze week al twee keer 's avonds iets had. Monique heeft de klasgenoten die naar het fuifje gaan gevraagd om een half uur voor het fuifje bij haar langs te komen. Ze hoopt dat haar ouders haar dan wel toestemming zullen geven." De ontworpen beginsituaties worden dan over de verschillende groepen verdeeld. Hierbij krijgt een groep niet de zelfgemaakte beginsituatie. Op grond van deze beginsituatie gaan de groepen hun rollenspelen maken. De groepen krijgen tien minuten de tijd om de rollen te verdelen en het verloop van het spel uit te werken. Daarna krijgt elke groep de gelegenheid om zijn spel op te voeren. Na afloop van ieder spel wordt hierover nagepraat.

C. Minderheidsgroepen.

3de methodiek : Anders dan anderen.

Er wordt de leerlingen gezegd dat het in deze oefening zal gaan om mensen die als anders worden gezien dan anderen. De oefening bestaat uit de volgende activiteiten :

- (a) Aan de klas wordt een film vertoond over het thema "Maatschappij en minderheden". De criteria voor de keuze van een film zijn : aandacht voor :
- hoe diskriminatie plaatsvindt;

- hoe leden van een minderheidsgroepering dit ervaren;
- hoe leden van een minderheidsgroepering hierop zoal reageren.

Na afloop van de film wordt er met de leerlingen gesproken over hoe zij de film hebben ervaren. Daarna wordt er hen gevraagd de minderheidsgroepen op te noemen die zij kennen.

(b) De klas wordt in groepen van vier à vijf leerlingen verdeeld. Elke groep krijgt een beginsituatie voor een rollenspel met betrekking tot het thema "anders dan anderen".

Deze beginsituaties betreffen de volgende onderwerpen : ongebruikelijke beroepskeuze, handicap, ex-gevangene, homoseksueel, studiehoofd, Zuid-Molukker, rijke jongen.

Op grond van deze beginsituatie gaan de groepen hun rollenspel maken. De groepen krijgen tien minuten de tijd om de rollen te verdelen en het verloop van het spel uit te werken. Vervolgens krijgt elke groep de gelegenheid om zijn spel op te voeren. Na afloop van ieder spel wordt hierover nagepraat.

(c) Iedere leerling geeft aan in welke minderheidsgroeperingen hij zich zou willen verdiepen.

Op basis hiervan worden er groepen van vier leerlingen samengesteld rond bepaalde thema's (b.v. alleenstaanden, homoseksuelen, woonwagenbewoners, gehandicapten, jongeren die aan drugs verslaafd zijn, jongeren die in een tehuis opgroeien en werklozen). Vervolgens vult elke leerling met betrekking tot zijn thema een vragenlijstje in. Er wordt hiermee beoogd dat de leerlingen zich gaan bezinnen op hun thema en dat zij aangeven wat zij zich over hun thema zoal afvragen. Daarna krijgt elke themagroep de gelegenheid om de lijstjes met elkaar te bespreken en de vragen, die bij hen leven, op een rij te zetten. Tenslotte gaat elke groep na op welke wijze hij aan de gewenste informatie wil komen. Bijvoorbeeld door informatie te verzamelen in de bibliotheek of door het voeren van gesprekken met leden van betreffende minderheidsgroeperingen.

(d) Nadat elke themagroep zijn informatie heeft verzameld,

krijgt deze de gelegenheid om tot een eigen presentatie van de opgedane ervaringen en informaties te komen.

Er valt hierbij te denken aan :

- het voorlezen van een verslag;
- het afspelen van een op de band opgenomen gesprek met iemand van een minderheidsgroepering;
- het via een rollenspel uitbeelden van ervaringen van leden van minderheidsgroeperingen;
- het aan de wand hangen van een gemaakte kollage.

Hoe waren de ervaringen van de leerlingen met deze programma-onderdelen ?

Wij zullen de ervaringen van de leerlingen met de drie methodieken op een impressionistische wijze in beeld trachten te brengen.

1. Het maken van een geschreven portret van een ander.

Bij wijze van voorbeeld een portret :

"Ze is 13 jaar geleden geboren in Sneek. Ze woont nu in Lippenhuizen. Ze heeft geen sport maar wel een hobby en dat is lezen. Ze heeft een zusje, vader en moeder. Ze heeft verwerking en het is drie maanden aan, het is haar buurjongen.

Hij is zestien jaar oud en heeft een brommer. Zij zelf rookt soms, van hem weet ik het niet. Ze ging in Lippenhuizen op school De Vlecht. Ze gaat alleen naar schoolfuiven en vermaakt zich dan opperbest. Nou zit ze op de Burgemeester Harmsma-school. En ze vindt de leraren wel aardig, deze school gaat wel, de klas is leuk. Dit is de omschrijving van ja, van wie ? raad maar".

De leerlingen hebben in het algemeen geanimeerd aan deze opdracht gewerkt. Tijdens het voorlezen van de gemaakte portretten aan de klas, luisterden zij geboeid. Voor een buitenstaander zou het vaak al duidelijk zijn geweest op wie een portret betrekking had. De lichaamsuitdrukking (entoesiast gezicht, blozen, onrustig bewegen) van de betreffende leerling sprak dan meestal boekdelen.

Vandaar dat het raden in de klas bij wie een portret hoorde, bijna altijd lukte.

De reacties van de leerlingen in de evaluatiegesprekken waren uiteenlopend. Zo zegt een meisje :

"Ik interviewde een meisje, die ik nooit erg leuk vond. Maar toen ik nu haar karakter hoorde, toen vond ik haar wel leuk. Toen vertelde ze hoe ze alles deed. Toen dacht ik bij mezelf "Dan heb ik haar altijd verkeerd beoordeeld". Daar ben ik echt van geschrokken. Toen ben ik ook anders tegen haar gaan doen. Ze was altijd heel stil en verlegen. Maar nu vertelde ze dat ze op een boerderij woonde en dat ze veel van beesten hield. En dat ze thuis rumoeriger was dan op school, dat vertelde ze ook. Nou, dat wist ik nooit. Het meisje is nu ook veranderd in de klas. Ze praat wat meer."

Een jongen verwoordt zijn ervaringen aldus :

"Dit was weer eens wat nieuws, dat hadden we nooit eerder gedaan. Het brengt alle leerlingen wat dichterbij elkaar, geloof ik. De kontakten werden, ik weet niet hoe ik dat zeggen moet, toch wel wat beter."

Een andere jongen :

"Ik vond het wel leuk, maar de verhalen waren haast allemaal hetzelfde. Er kwam niets nieuws naar voren. We zaten vorig jaar ook al in dezelfde klas, op één na. Maar dat is een uitzondering, die telt nog niet mee, die stumper."

Er waren ook leerlingen die het een voor hen moeilijke of onmogelijke opdracht vonden :

"Ja, maar daar hebben we niets mee uit te staan. Hoe iemand opgevoed wordt, vind ik wat vreemd om te vragen".

2. Ieder op zijn eigen manier : ouders - kinderen.

Elke groep leerlingen had een beginsituatie voor een rollenspel gemaakt. B.v. dochter en zoon komen thuis. Zij zeggen tegen hun ouders dat zij op zichzelf op vakantie willen gaan.

De spelen worden in het algemeen serieus voorbereid en met overgave uitgevoerd. Elk spel werd op video opgenomen. Zo-
doende konden de spelers zichzelf ook zien optreden. Er was
in alle klassen een entoesiaste werksfeer. De reacties van
de leerlingen in de evaluatiegesprekken waren als volgt :
"Ik vond die rollenspelletjes wel leuk. Dat vind ik leuker
dan dat je een toneelstuk doet, waarbij wat je zeggen moet,
van te voren al vaststaat. Het ging nou veel meer improvi-
serend. Veel leuker. Dan weet je niet wat iemand gaat zeggen.
Dan kan hij wel een heel stom woord zeggen. Dat is spannend".
"Het spelen was wel leuk, maar een onderwerp te bedenken, dat
vond ik moeilijk. Ik heb niet veel fantasie. Maar ik heb het
wel zelf bedacht".

Dat de thema's van de rollenspelen de leerlingen aanspraken,
blijkt uit :

"Ik vond dat er aardig wat gezegd werd over thuis. Over door-
zeuren en over dat je niet uit mocht 's avonds, of je zelf
mocht weten hoe laat je naar bed ging. Daar werd behoorlijk
over doorgepraat".

3. Anders dan anderen.

Dit programma-onderdeel splitste zich met name toe op het zelf-
standig door de leerlingen werken in themagroepen. De thema-
groepen "Woonwagengewoners" en "Homoseksuelen" kwamen tot de
volgende eindverslagen :

"De Peizerweg-woonwagengewoners.

We zijn naar woonwagengewoners geweest. We hadden op school
vragen gemaakt en die hebben we aan een paar jongens van het
woonwagenkamp gesteld. O.a. dachten we dat ze graag in een
huis zouden wonen, maar we zijn erachter gekomen dat ze dat
niet willen want in een woonwagenkamp zijn ze veel vrijer.
Als de kinderen tussen de 9 en 12 jaar zitten dan gaan ze
meestal van school af. Ze zoeken dan al vroeg werk en veel
ouders en kinderen kunnen niet lezen of schrijven.

De meeste mensen hebben veel geld want toen we door het kamp kwamen zagen we allemaal heel mooie woonwagens die goed verzorgd waren. De mensen zijn erg schoon want als de kinderen naar binnen willen moeten ze hun schoenen uitdoen.

Sommigen zitten op een vereniging of klub.

Soms neemt Franka (deze werkt daar) ze mee ergens heen voor een dag. De kinderen zorgen er dan wel voor dat ze schoon terugkomen want anders krijgen ze op hun kop van hun ouders. De woonwagenbewoners stelen niet zoals men vaak zegt en ze zijn ook erg eerlijk.

Toen we daar waren vonden wij het in het begin eng, maar later niet meer. Sommige jongens werken in een sloperij, anderen in een slachterij".

De groep over homoseksualiteit : "Waarom anders ????"

10 tips om het aan je ouders te vertellen :

- Bereid het gesprek voor.
- Het is dikwijls goed eerst met je ouders over homoseksualiteit in het algemeen te spreken.
- Wees emotioneel voorbereid op een heftige reactie.
- Let op de toon waarop je alles zegt.
- Gebruik dit gesprek niet om je ouders verwijten te maken of te berispen.
- Verwacht niet alles in één gesprek duidelijk te kunnen maken
- Antwoord niet op oneerlijke vragen.
- Doe geen beloften als "Vertel het niet aan ...".
- Bijna iedereen heeft vooroordelen, jouw ouders hebben ze ook
- Help hen bij hun moeilijkheden.

Ouders kunnen op verschillende manieren reageren :

- Afwijzen.
- Niet aanvaarden.
- Veel bidden.
- Niet aan toegeven.
- Een ziekte.
- Het kind is "zo gemaakt".

- mp
r-
en
- Naar een psychiater.
 - Wel aanvaarden.
 - Er een tijdje over inzitten."

r
s.

Naast de twee aangehaalde verslagen waren er de andere. Elke themagroep had wel iets boeiends over zijn "ervaringen in het veld" te melden. Zo vertelden de leerlingen uit de themagroep "Homoseksuelen" :

li-

" Wij hebben een leraar, die is homo. Dat had hij ook verteld. Toen hebben we vragen gemaakt. Margreet heeft een afspraak gemaakt. We vroegen hem op welke leeftijd hij het wist en zo. Wat zijn vader en moeder ervan vonden. Hij was wel eens met een vrouw naar bed geweest. Maar toen had hij het gevoel dat er wat miste. Hij sprak er heel open over. Hij wou eigenlijk wel dat alle leerlingen naar hem toe kwamen met vragen. Hij zou er toch een keer met de klas over spreken. Wij dachten van tevoren niet dat hij er zo open over praatte. Hij wordt wel vaak uitgescholden als hij met een vriend loopt. Maar dan denkt hij : "Dat hebben ze dan ook weer gezien !".

of

Niet alles ging van een leien dakje. Zo bleek een leerlinge thuis weerstanden te hebben ontmoet tegen het door haar gekozen thema. Als voorbeeld volgt een fragment uit een gesprek :

aken.

"Mijn ouders vonden het wel zinvol dat we wat meer over homoseksualiteit te wegen kwamen".

ook.

"Mijn ouders vonden het wel best. Het kon ze niet veel schelen".

"Mijn moeder vond het stom. Zij wou niet dat we naar zo'n centrum voor homoseksuelen gingen. Zo maar een wildvreemde, dat wou ze niet".

"Ik vind het wel raar wat jij zegt, zo'n jongen doet je toch niks."

"Ja maar, stel dat iemand zegt : Probeer het maar eens met je vriendinnetje of zo".

"Ach, dat zegt zo iemand toch niet. En als ie het zegt, wat dan nog ?"

Het MELLO-programma en de ervaringen hiermee van de mentoren.

Hoe hebben de mentoren de onderdelen van het MELLO-programma in de klassen ervaren ?

Direkt na elke les spraken de mentor en zijn MELLO-partner meestal hierover na. Daarnaast zijn er, in dezelfde periode als dit bij de leerlingen gebeurde, evaluatiegesprekken met de individuele mentoren gevoerd. Ook deze gesprekken werden op band opgenomen en nadien geanalyseerd.

1. Het maken van een geschreven portret van een ander.

Er waren mentoren die hiermee goede ervaringen hadden :

"Dat vonden ze leuk, dat vind ik ook leuk. Ja, ik heb ook zelf meegedaan. Dat liep ook heel mooi, heel positief".

Een ander was wat minder entoesiast, hoewel niet negatief :

"Dat was leuk. Dat hebben de kinderen met zeer veel entoesiasme gedaan. Dat drukke en dat wanordelijke valt me wel steeds op bij de kinderen, maar dat ligt niet aan de MELLO-uren, dat ligt aan de kinderen, denk ik".

"De kinderen waren wel aardig bezig. Maar het bleven toch korte, zakelijke dingetjes. De kinderen konden erg moeilijk dingen over zichzelf vertellen, b.v. gevoelsmatige dingen. Ze hebben er wel serieus aan gewerkt".

Tenslotte was er een mentor die dit programma-onderdeel graag meer ten nutte van zichzelf had gezien.

"Het kwam niet zo uit de verf. Er waren vaak van die geijkte vragen. Informatie, die voor ons wel leuk kon zijn, die kwam er helemaal niet uit. Veel oppervlakkige dingen".

2. Ieder op zijn eigen manier : ouders - kinderen.

Alle mentoren beschouwden dit programma-onderdeel als (bijzonder) geslaagd in de klas.

"Wat de leerlingen erg boeide, dat was het praten over wat ze gezien hadden. Dat een meisje bijvoorbeeld blozend zei :

"Ik mag ook nooit wat van mijn ouders. Want ja, ik heb allemaal broers thuis !" Of het roken b.v.; of de één mocht wel vriendjes thuis ontvangen en de ander niet. Dat vonden ze maar wat raar. En dan vielen ze elkaar ook wel aan : "Jij mag zoveel. Ik mag dit en dat niet, maar ik ben er wel tevreden over hoor ! Maar jij mag b.v. wel in een bar komen en laat thuis komen, en jij bent nog ontevreden !"

Er werd echt goed naar elkaar geluisterd, rollenspel gedaan, hierover nagepraat : "Kon je je rol een beetje spelen ? Hoe vonden de anderen dat de rollen werden gespeeld ?" De inhoud van het stuk, dan vertaalden ze het geleidelijk naar henzelf thuis toe".

3. Anders dan anderen.

De mentrix die dit onderdeel hielp uitvoeren, heeft het positief ervaren. Naar haar mening zagen de leerlingen duidelijk het doel ervan. Wanneer de themagroepen met hun werkzaamheden eenmaal op een goed spoor waren terechtgekomen, dan volgde de rest vanzelf.

Zo vertelde ze b.v. entoesiast over de themagroep "Homoseksuelen" :

"Zij hebben toen Peter (dit is een leerkracht die zichzelf als homoseksueel beschouwt) geïnterviewd over zijn homoseksualiteit. Ze waren erg nieuwsgierig. Hoe hij relaties opbouwde met mannen. Of hij ook relaties met vrouwen had. Allemaal vragen, die ze hebben gesteld. Ze waren erg open, Peter ook. Ze zijn een hele boel te weten gekomen. Ze waren er erg tevreden over. Ze hebben Peter gevraagd van hoe je wist dat je homoseksueel bent. Toen vertelde hij dat hij dat op jonge leeftijd had ontdekt. Dat was toch wel nieuw voor hen. Dat dat iets is wat in je zit. Dat je daar niet voor kiest. Dat waren dingen die hen wel bezig hielden. Die ze ook wel op zichzelf betrokken. Dat je dat zelf ook kunt ontdekken. En ook het feit dat er homoseksuelen zijn die getrouwd zijn. Dat waren allemaal nieuwe dingen voor hen".

Een aantal mentoren meende op grond van hun ervaringen dat het programma zeker bepaalde positieve effecten in de klassen had teweeggebracht.

- De volgende "effecten" werden er door hen genoemd :
 - het met elkaar praten, dat verhelderend heeft gewerkt;
 - het leren kennen van heel andere kanten bij elkaar;
 - het meer respect hebben voor elkaar;
 - het bewuster over zichzelf na gaan denken;
 - het meer geaksepteerd raken van leerlingen in de klas, die er eerst wat buiten stonden;
 - het vrijer tegenover elkaar komen te staan.

Maar er waren ook mentoren van mening dat het MELLO-programma maar weinig of geen echte betekenis voor de leerlingen had gekregen.

"De leerlingen hebben een schoolse instelling. Ze vinden dat ze op school zijn om te leren, boek voor je, etc. Maar MELLO-dingen liggen meer in de sfeer van de les verpraten, eigenlijk niks gedaan hebben. Het heeft voor hen geringe verbinding met leren en daardoor zien ze 't niet zo zitten".

"De kinderen beleven MELLO als iets dat zich met hen afspeelt, en niet, zoals wij het zouden willen zien, als iets dat zich in die kinderen afspeelt, zodat ze daardoor veranderd worden. Het blijft iets externs voor de leerlingen. Iets waar ze echt deel aan hebben is het niet. Er zijn wel één of twee meisjes die het echt zo beleven zoals wij het graag zouden willen dat iedereen het beleefde".

Enkele bedenkingen als besluit.

1. Het MELLO-project kende vooral twee grote moeilijkheden. Het hing enerzijds af van de inzet en kwaliteit van de mentoren én anderzijds van de samenwerking tussen mentoren en MELLO-medewerkers. Dat werd vooral ondervonden in de Burge-meester Harmsma-school.

2. In het algemeen hadden de leerlingen tijd nodig om te wennen aan het idee en aan de werkwijzen van het MELLO-projekt. Volgens de MELLO-medewerkers hing dit samen met de mate van afstand tussen de school en de belevingswereld van de leerlingen. Het leerlingen in de klas aan zichzelf en aan hun relaties met hun omgeving te laten werken, vóóronderstelt 't bekend zijn met waarden en gevoelens zoals die bij hen leven. In het MELLO-projekt krijgt het begrip "leren" een heel andere waarde en betekenis, dan deze die de leerlingen gewoon zijn.

3. Een grote moeilijkheid blijkt ook te zijn hoe zo'n projekt tussen de andere lessen zijn plaats kan vinden. Zulke opvoeding of "leerproces" is een opdracht die de hele schoolgemeenschap te dragen heeft. Zij mag niet gereduceerd worden tot één of twee lessen.

4. Zulk projekt dat zijn ingang vond in de tweede klassen, vraagt ongetwijfeld een zekere continuïteit. Niet alleen betekent dit dat in beide scholen het projekt behouden blijft in de tweede klassen - met de nodige aanpassingen -, maar ook dat het uitgebreid en voortgezet wordt in andere klassen.

In de Burgemeester Harmsma-school heeft men de voorbereiding aangevat van een MELLO-programma voor de eerste klassen en ligt het in de bedoeling om voor 1980-81 en 1981-82 achtereenvolgens de derde en vierde klassen erbij te betrekken.

Op het IVO-MAVO, waar voor het eerste leerjaar reeds een door de school zelf ontwikkeld lessenspakket beschikbaar was, wil men op een open wijze binnen de school voor de komende jaren het MELLO-projekt ontwikkelen.

5. De grote verdienste van het MELLO-projekt is dat zij de seksuele opvoeding niet isoleert, maar opneemt in het met elkaar leren omgaan. Deze benadering die kategoriek ingaat tegen de geijkte seksuele voorlichtings- en opvoedingsprogramma's, verdient een ruimere weerklank. Het projekt stelt seksualiteit als sociaal gedrag en plaatst seksuele opvoeding dan ook binnen een sociaal leerproces. Het is dan wel de vraag hoe daar-

binnen de psychische en vooral emotionele ontwikkeling kansen krijgt. Het projekt worstelt volgens de verslagen van mentoren, MELLO-medewerkers en leerlingen met de inbreng van "echte" belevings- en ervaringsmomenten. Maar ja, hoe kan dat binnen de schoolse situatie, hoe opportuun die ook is ?

Bibliografie.

Belangrijkste bronnen voor dit artikel :

SANDERS Geert en VON HEBEL John, Met Elkaar Leren Omgaan, beschrijving van het proces waarlangs het MELLO-projekt zich heeft ontwikkeld in twee scholen voor voortgezet onderwijs, deel I.

SANDERS Geert en VON HEBEL John, Bekijk 't maar, beschrijving van een aantal methodieken, zoals ontwikkeld en verzameld ten behoeve van het MELLO-projekt voor de tweede klassen van het voortgezet onderwijs, deel II. Groningen, Instituut voor Sociale en Bedrijfspsychologie, Kraneweg 2, 1979.

Andere referenties :

BLANKENDAAL, B., BAUD E., en DE VETH, J., Knelpunten bij leerplanontwikkeling. Een empirisch onderzoek naar zes projecten in het voortgezet onderwijs. Zeist, N.I.S.S.O., 1977.

DALIN, P., Case studies of educational innovation. IV : Strategies for innovation in education. Paris, 1973.

KIRKENDALL, L., The rights of children in sex education programs. In: Abstracts of the Fifth International Symposium on Sex Education in Tel Aviv, 1979.

KOOY, G.A., Jongeren en seksualiteit. Sociologische analyse van een revolutionaire evolutie. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1976.

ROGERS, C., On personal power. Inner strenght and its revolutionary impact. New York, Dell Publishing Company, 1977.

SANDERS, G.J.E.M., Het gewone en het bijzondere van de homoseksuele leefsituatie. Verslag van een vergelijkend onderzoek bij ruim 500 homo- en heteroseksuele jongens en meisjes. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1977.

SANDERS, G.J.E.M., Jongeren verdienen een grotere vrijheid bij hun sexuele ontwikkeling. Een persoonlijk verslag van het in juni gehouden "Fifth International Symposium on Sex Education" in Tel Aviv. Welzijnsweekblad, 1979, nr. 28/29, p. 12-15.

STRAVER, C.J. en DE BOER, J., Toenaderingsgedrag van jongens en meisjes. Zeist, N.I.S.S.O., 1977.

STRAVER, C.J., Jeugdsexualiteit. Theorie en onderzoek over de handelingsopbouw, de problemen daarbij, en de bijdrage van de omgeving. Verbum, 1977, nr. 6, p. 251-178.