
Maatschappelijke kwetsbaarheid verminderen door de binding met de school te verhogen

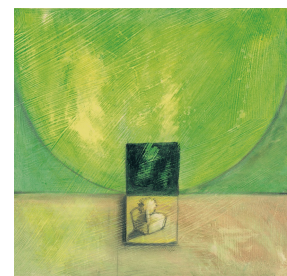
Nicole Vettenburg

Overgenomen uit: LOOTS, C., SCHAUMONT, C., (Red.), *Kwetsbare jongeren: een uitdaging aan de samenleving en het salesiaanse opvoedingsproject*, Oud-Heverlee, Don Boscovormingscentrum, 2006, p. 41 - 64.

In dit artikel verkent Nicole Vettenburg het mechanisme van maatschappelijke kwetsbaarheid bij jongeren en de rol die de school kan opnemen in het verminderen van deze kwetsbaarheid. Zij pleit daarbij voor het verhogen van de binding tussen deze jongeren en de school en vertaalt dit naar zeer concrete aandachts- en werkpunten.

Nicole Vettenburg is doctor in de criminologie. Zij werkte tussen 1978 en 2002 binnen de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie K.U. Leuven waar zij meerdere onderzoeksprojecten uitvoerde met betrekking tot onderwijs. Sinds 2002 is zij docente aan de Vakgroep Sociale Agogiek van de Universiteit Gent. Naast haar onderwijsopdracht coördineert zij het Jeugdonderzoeksplatform (JOP). Daarnaast nam zij in 1989 het initiatief tot de oprichting van de vzw MAJONG (maatschappij- en jongerenproblemen).

**samen
DON BOSCO
zijn plaats
geven**



I INLEIDING

Met de meeste jongeren in Vlaanderen gaat het goed. Uit een recent overzicht van jeugdonderzoek in Vlaanderen blijkt dat het merendeel van de kinderen en jongeren in Vlaanderen tevreden zijn over zichzelf, redelijke toekomstperspectieven hebben, bij hun biologische ouders wonen, in hun vrije tijd doen wat ze graag doen, goed presteren op school, enz.¹ Met een beperkte groep gaat het minder goed. Deze leerlingen zijn kwetsbaar. Hun kwetsbaarheid heeft te maken met factoren eigen aan het individu of aan de context waarin zij leven. Doorgaans gaat het om een combinatie van factoren. Sommige jongeren kampen met problemen op cognitief vlak, leven thuis in een conflictueuze echtscheidingssituatie, hebben zelfmoordneigingen, voelen zich niet goed op school, halen ook lage cijfers, gedragen zich problematisch in de klas of haken af, enz. Vaak manifesteert de verhoogde kwetsbaarheid zich in moeilijk, problematisch gedrag in de klas en daarbuiten. Deze kwetsbare jongeren hebben extra zorg nodig, ook in het onderwijs.

Het uitbouwen van die zorg veronderstelt inzicht in het kwetsingsproces dat ten grondslag ligt aan het gedrag van de jongere. In deze bijdrage beschrijven we eerst het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid. Daarna volgen een aantal suggesties om het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces in de school te verminderen of om te buigen².

Maar vooraf willen wij 'probleemgedrag' bij jongeren enigszins relativiseren. De minder ernstige vormen van probleemgedrag zoals ordeverstoring in de klas, licht pestgedrag, spijbelen, maar ook beperkte vormen van vandalisme, winkeldiefstal, vechtpartijen, enz. die leerlingen in het secundair onderwijs stellen, kunnen gezien worden als behorend tot het normale ontwikkelingsproces van jongeren. In hun groei naar zelfstandigheid gaan jongeren op zoek naar een eigen plaats in de samenleving, zij experimenteren met diverse rollen en tasten de grenzen van het toelaatbare af. Het 'over de schreef gaan' is op deze leeftijd een teken van een normale persoonlijkheidsontwikkeling. Het betekent dat jongeren zich niet passief aanpassen aan datgene wat van hen gevraagd wordt. Rond de leeftijd van 17 - 18 jaar, als de jongere voldoende 'binding' heeft met de samenleving (zie verder), gaat deze normale delinquentie vanzelf over. Dit soort gedrag vraagt aandacht, geen repressieve sanctionering. Sanctionerend optreden houdt stigmatisering in en hiermee ook het risico op bestendinging van dit soort gedrag.

(1) VETTENBURG, N., ELCHARDUS, M. & WALGRAVE, L. (red.), *Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen*, LannooCampus, Leuven, 2006, 341p.

(2) Wij maken hierbij gebruik van vroegere publicaties, nl. VETTENBURG, N., WALGRAVE, L., *Een integratie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid*, in: GORIS, P., WALGRAVE, L., (Red.), *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*, Garant, Leuven, 2002, p. 44-59. VETTENBURG, N., HUYBREGTS, I., *Onderwijs aan jongeren met gedrags- en emotionele stoornissen: reflecties vanuit criminologisch onderzoek*, in: VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, RAAD SECUNDAIR ONDERWIJS, *Onderwijskansen voor jongeren met gedrags- en emotionele problemen: een verkenning*, Garant, Antwerpen, 2005, p. 81-100. VETTENBURG, N., *Maatschappelijk kwetsbare jongeren op school*, in *Nova et Vetera* (2005-06) nr. 1-2, p. 3-28.

II HET PROCES VAN MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID

Maatschappelijk kwetsbaar is de persoon (of de bevolkingsgroep) die in zijn contacten met de maatschappelijke instellingen (o.a. de school, de arbeidsmarkt, justitie ...) vooral en steeds opnieuw te maken krijgt met de controlerende en sanctionerende aspecten ervan en minder profiteert van het positieve aanbod³.

Maatschappelijke kwetsbaarheid is wezenlijk een *interactief proces*. Kwetsbaarheid is per definitie een interactioneel begrip. Men is steeds kwetsbaar voor iets. Fietsers zijn kwetsbaar in het verkeer; vrouwen zijn kwetsbaar op de arbeidsmarkt. In het maatschappelijke kwetsbaarheidsproces is een persoon of bevolkingsgroep kwetsbaar voor maatschappelijke instellingen. Het is ook een *cumulatief proces*: eens gekwetst door de ene instelling is men kwetsbaarder voor de volgende. Bijvoorbeeld gekwetst op school, maakt kwetsbaarder voor de arbeidsmarkt, maar ook voor justitie. In het kwetsbaarheidsproces zijn de *culturele* kenmerken van het gezin (o.a. het opvoedingsmodel in het gezin, de waardeoriëntatie, het maatschappelijke perspectief, enz.) belangrijker dan de structurele kenmerken (o.a. het beroepsniveau, het al dan niet hebben van werk, of m.a.w. datgene wat meestal verstaan wordt onder 'socio-economische status'). In het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces staat tenslotte, de *sociale binding* centraal.

De school neemt een belangrijke plaats in in de ontwikkeling van deze sociale bindingen. Daar ontwikkelt de leerling een reeks bindingen die hem ook met de samenleving als zodanig binden. In een doorsneesituatie gebeurt het volgende: een kind voelt zich in de school aanvaard en gaat zich aan de leerkracht hechten. Dankzij die persoonlijke band gaat het zich inzetten voor de schooltaken en de opgelegde schooldiscipline. En het is pas later, wanneer die gehechtheid is gelukt, dat de schooltaken op zich een engagement uitlokken en dat de schooltucht als zodanig belangrijk wordt geacht. Die bindingen komen echter niet zomaar tot stand. Ze ontstaan omdat de leerling er iets voor terugkrijgt: affectie, prestige en respect (rechtstreeks van de leerkrachten in de school, ook vanwege de ouders en anderen daarbuiten). De persoonlijke relatie met de leerkracht en het engagement in de schooltaken fungeert bij deze groep als een rem op het stellen van probleemgedrag.

Het tot stand komen van een binding wordt in de maatschappelijke kwetsbaarheidstheorie gezien als een interactie tussen twee polen: de maatschappelijke instelling, hier de school en de jongere. Als de binding niet of onvoldoende tot stand komt kan er een probleem zijn aan beide zijden of in het samenspel tussen beide. Het probleem moet dus niet uitsluitend bij de jongere liggen. Er kan ook een probleem zijn aan de zijde van het

(3) VETTENBURG, N., WALGRAVE, L., VAN KERCKVOORDE, J., *Jeugdwerkloosheid, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Kluwer, Antwerpen, 1984. VETTENBURG, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 1988. VETTENBURG, N., WALGRAVE, L., *Een interpretatie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid*, in: GORIS, P., WALGRAVE, L., *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*, Garant, Leuven, 2002, p. 44-59.

maatschappelijk bindingsaanbod. Dat houdt in dat bij het zoeken naar oplossingen steeds beide interactiepolen moeten worden betrokken, nl. de leerling en de leerkracht (school).

Zo is het schoolaanbod vaak niet aangepast aan jongeren uit sociaal lagere bevolkingslagen en weinig motiverend voor hen. Zij zijn minder vertrouwd met de verbaal-abstracte denkpatronen, de informele omgangsregels, het taalgebruik. Zo ontstaat een aaneenschakeling van misverstanden. Leerkrachten verwachten minder van kinderen uit die milieus en stimuleren hen minder, wat leidt tot een lager schoolrendement. De ouders zijn minder vertrouwd met de schoolcultuur en ook zij worden minder positief onthaald, waardoor zij hun kinderen op een minder adequate wijze kunnen begeleiden. Voor kinderen uit de allerlaagste sociale lagen wordt de afstand tussen de cultuurvariant van hun gezin en de schoolcultuur een ware kloof.

Deze leerlingen ervaren in hun contact met de leerkracht geen aanvaardende houding. Zij worden meestal gestigmatiseerd als 'domme' en 'ongedisciplineerde' leerlingen. Hierdoor zetten zij zich minder in voor de schooltaken, presteren zij minder en vinden zichzelf onbekwaam, m.a.w. zij ontwikkelen een negatief zelfbeeld. Leerlingen met deze ervaringen hebben weinig redenen om de schooldiscipline na te leven en worden vaak gestraft. Zij zoeken steun bij een peergroep met dezelfde negatieve ervaringen en als compensatie voor hun faalbelevens, gaan ze een eigen antiwaardesysteem ontwikkelen.

Een maatschappelijk kwetsbaar kind krijgt op school vooral en steeds opnieuw negatieve opmerkingen, wordt gestraft (o.a. strafstudies, schorsing) en profiteert minder van het positieve aanbod van de school, nl. doet minder kennis en vaardigheden op. Dergelijke confrontaties maken dat deze kinderen zich niet goed voelen in de school, onder hun potentiële mogelijkheden presteren en gaandeweg meer probleemgedrag gaan stellen. Hierdoor staan zij later aanzienlijk zwakker ten aanzien van de andere maatschappelijke instellingen (o.a. arbeidsmarkt, OCMW, VDAB, mutualiteit, justitie, enz.).

Het niet tot stand komen van een positieve relatie tussen leerling en leerkracht heeft fundamenteel te maken met de niet-aanvaardende houding van de leerkracht ten aanzien van de cultuur van de leerling en zijn milieu. Die staat verder af van de eisen die in de school worden gesteld. Dat heeft o.m. te maken met de taalontwikkeling, het niveau van abstract denken, het kunnen hanteren van beleefdheidsregels, de gerichtheid op lees- en schrijfcultuur, enz. Onderzoek bevestigt dat het optreden en de houding van de leerkracht van invloed is op het probleemgedrag van de leerlingen. Een aanvaardende houding gaat gepaard met minder probleemgedrag⁴. Naarmate leerlingen van oordeel zijn dat er genoeg leerkrachten zijn die geduldig luisteren als zij iets vragen, die goed lesgeven, hen niet behandelen als een klein kind, hen eerlijke straffen geven, enz. stellen zij minder antisociaal gedrag. Van leerkrachten wordt verwacht dat zij de cultuur (milieu- en leeftijdsgebonden) van de leerling kennen en er niet op discrimineren. Met andere woorden, dat zij de cultuur van kwetsbare groepen zien als een cultuurvariant en niet als cultuurdeficiëntie.

(4) VETTENBURG, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 1988. VETTENBURG, N., HUYBREGTS, I., *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 2001.

Spontaan wordt bij het falen op school naar het gezin gekeken: kinderen die van thuis uit minder goed voorbereid zijn en minder begeleid worden, zullen het slechter doen op school (d.w.z. er wordt thuis weinig gepraat over de school, er wordt niet gereageerd op een slecht rapport, men gaat niet naar oudercontacten, enz.). Uit het voorgaande blijkt dat deze voorstelling onvolledig is. Want, wie zijn deze slecht-begeleidende gezinnen, en hoe is het zover kunnen komen?

Uit onderzoek blijkt dat de ouders van de zware schoolfalers ook zelf negatieve ervaringen met de maatschappelijke instellingen achter de rug hebben: hun eigen schoolloopbaan was kort en frustrerend, hun arbeidssituatie is ongunstig, en in een aantal gevallen hadden zij reeds contacten met politie en gerecht⁵. Deze ouders zijn maatschappelijk kwetsbaar: zij halen weinig voordeel uit de contacten met de maatschappelijke instellingen en riskeren vooral de negatieve aspecten (controle en sanctie) te ondergaan. Hierdoor verwachten zij van de maatschappelijke instellingen nog weinig goeds voor henzelf en hun kinderen. Het niet gepast begeleiden van hun kinderen, de geringe contacten met de leerkrachten, enz., gebeuren niet op grond van hun slechte geaardheid of slechte wil, maar wel op grond van hun eigen negatieve ervaringen met maatschappelijke instellingen. En deze ervaringen berusten op hun maatschappelijk kwetsbare positie.

Wat in de school gebeurt, staat dan ook weer niet op zich. De leerling wordt van thuis uit in meerdere of mindere mate op zijn schoolloopbaan voorbereid, terwijl allerlei buitenschoolse ervaringen zijn schooltraject begeleiden. De school speelt anderzijds een versterkende rol in het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid en heeft een zeer belangrijke impact op het verdere maatschappelijke traject. De jeugdcriminologische literatuur laat ons toe een risicotraject op te stellen⁶.

- (1) Bepaalde kinderen worden geboren in gezinnen waarvan de ouders ongunstige maatschappelijke ervaringen achter de rug hebben. Meestal leven zij in armoede. Daardoor hebben velen zelf een ongunstig maatschappelijk perspectief en zijn ze vaak niet in staat om hun kinderen een structurerend en stimulerend gezinsklimaat aan te bieden.
- (2) Dergelijke gezinnen wonen meestal samen in buurten waar het goedkoop wonen is. De behuizing is oncomfortabel, zodat veel tijd op straat wordt doorgebracht. De afzonderlijke negatieve ervaringen worden er collectieve evidenties. De buurtbewoners voelen zich als sociale verliezers die machteloos zijn om daaraan iets te veranderen.
- (3) Kinderen uit dergelijke gezinnen en buurten worden zwak begeleid, vertonen weinig gestructureerd gedrag, een laag intelligentierement, weinig sociaal conforme vaardigheden en hun morele ontwikkeling blijft beperkt.
- (4) Zo riskeren ze in de school te ondervinden dat zij de prestatie- en tuchteisen niet aankunnen, en dreigt te gebeuren wat wij al beschreven: leerkrachten zien de individuele onbekwaamheid. De leerling voelt zich niet aangetrokken tot de leerstof, noch aangemoedigd en lokt daardoor tuchtproblemen uit. Het gevolg is dat hij de sociale bindingen mist en riskeert als dom en ongedisciplineerd gestigmatiseerd te worden. Het maatschappelijke perspectief verschaalt. Het maatschappelijk zelfbeeld en het zelfvertrouwen evolueren ongunstig.

(5) VETTENBURG, N., *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 1988.

(6) VETTENBURG, N., WALGRAVE, L., *Een interpretatie van theorieën over persisterende delinquentie: maatschappelijke kwetsbaarheid*, in: GORIS, P., WALGRAVE, L., *Van kattenkwaad en erger. Actuele thema's uit de jeugdcriminologie*, Garant, Leuven, 2002, p. 44-59.

- (5) Het ongunstige zelfbeeld van 'verliezer' vraagt psychosociale mechanismen om dat te verwerken. Steun daarvoor is te vinden bij leeftijd- en lotgenoten, waar de waarden omgekeerd worden: het maatschappelijk gewaardeerde wordt als waardeloos van de hand gedaan en precies de provocatie ervan levert interne achting op. Een alternatief zelfwaardegevoel ontstaat en de nodige technische vaardigheden om delicten te begaan worden aangeleerd.
- (6) De risico's op contacten met politie en gerecht worden daardoor groter.
- (7) De schoolstatus heeft natuurlijk ook rechtstreekse gevolgen op de arbeidsmarkt: meer risico op werkloosheid, onstabiele jobs of jobs met lage inkomsten en prestige.
- (8) Die maatschappelijke loopbaan resulteert in een positie die gelijk is aan die van de ouders. Wanneer deze jongeren zelf een gezin stichten, is de kans groot dat ze ouders zullen zijn die slechte ervaringen achter de rug hebben en in armoede leven, dat ze niet in staat zullen zijn hun kinderen een structurend en stimulerend gezinsklimaat aan te bieden. De negatieve spiraal draait dus door over de generaties heen.

De problematiek van maatschappelijke kwetsbaarheid treft niet enkel een individu of een gezin. Het gaat om een deel van de bevolking dat samenleeft in aantoonbare wijken, waar ze dezelfde ervaringen hebben ondergaan. De ervaringen worden over generaties heen overgedragen, wat de maatschappelijke randpositie steeds verder consolideert. Een deel van de populatie beschikt dus over onvoldoende sociaal kapitaal. In die optiek is het gezin niet de oorzaak van het probleem. Het is een doorgeefluik of reproductiesysteem van de maatschappelijke randpositie.

Het gaat hier niet om geïsoleerde problemen met school of op de arbeidsmarkt. De maatschappelijke instellingen werken op een coherente wijze in op de geïsoleerde bevolkingsgroepen. Het falen ten aanzien van één enkele instelling verhoogt de risico's ten aanzien van de andere. Door stigmatisering en uitstoting dragen de instellingen actief bij tot de verdere sociale degradatie van degenen die falen. Op de arbeidsmarkt staan zij het zwakst en als zij werkloos worden, zijn hun werkloosheidsuitkeringen - voorzover zij ervoor in aanmerking komen - het laagst. Zij bevolken het sterkst de gesloten psychiatrische instellingen, maar genieten het minst van de nieuwere en minder ingrijpende vormen van psychosociale hulpverlening. In hun bevolkingsgroep zijn er de meeste gezondheidsproblemen, maar de voordelen van de meest geavanceerde geneeskunde gaan aan hen voorbij. Zij komen het meest in aanraking met politie en gerecht, maar zij krijgen de minst kwalitatieve rechtsbijstand. Zij zijn kwetsbaar aan de maatschappelijke organisatie zelf. Dit deel van de bevolking riskeert dus terecht te komen in een negatieve spiraal, die geactiveerd wordt door de maatschappelijke instellingen zelf. Dat is de reden van de keuze voor de term 'maatschappelijke kwetsbaarheid': bepaalde bevolkingsgroepen riskeren actief gekwetst te worden door de georganiseerde maatschappij als zodanig⁷.

(7) Het gaat hier om een 'risico', niet om een gedetermineerd proces. Het beschreven traject is niet fataal, maar is een ketting van risicomomenten waarop individuen verschillend kunnen reageren. Bovendien wordt de menselijke levensloop niet enkel bepaald door stabiele systematische factoren en invloeden, maar ook door toevalligheden. Ook in de 'criminogenese' spelen niet voorspelbare life events een vaak beslissende rol, zoals de niet-beschikbaarheid van een delinquente peergroup in de omgeving, de ontmoeting met een leerkracht die begrip heeft voor de specifieke problemen, de onverwachte kans op een aantrekkelijke werkplaats, een conformerende levenspartner, de effecten van een preventie- of hulpverleningsprogramma.

Afsluitend kunnen wij stellen dat schoolervaringen een sleutelrol spelen in het ontstaan van een delinquent of conform gedragspatroon. De ongunstige gezinspositie is maar belangrijk voor zover het een groter risico inhoudt op een slechte schoolloopbaan. Het bredere kader van de maatschappelijke kwetsbaarheid laat dus zien hoe een soort 'cultureel misverstand' op school aan de basis kan liggen van een reeks processen die systematisch probleemgedrag kan uitlokken. Het aanwijzen van de belangrijke rol van de school in de ontwikkeling van delinquent gedrag houdt meteen ook in dat de school een belangrijke preventieve en probleemoplossende taak te vervullen heeft.

III VERMINDEREN VAN MAATSCHAPPELIJKE KWETSBAARHEID OP SCHOOL

In de schoolloopbaan van maatschappelijk kwetsbare jongeren kunnen leerkrachten het verschil maken, ook in positieve zin. Het ontstaan van een positieve binding tussen de leerkracht en de leerlingen is van cruciaal belang voor het schoolengagement en het conform gedrag van de leerlingen. Dat deze binding bij sommige leerlingen niet ontstaat, heeft te maken met de *depreciatie van de cultuur* van de leerling en zijn milieu door de leerkracht. Een noodzakelijke voorwaarde voor het slagen van de relatie leerling en leerkracht ligt in de erkenning van de cultuur van maatschappelijk kwetsbare milieus als een cultuurvariant en niet als een cultuurdeficiëntie. Maatschappelijk kwetsbare jongeren hebben reeds heel wat negatieve schoolervaringen opgelopen. Het zelfrespect van deze leerlingen is erg laag en bovendien ontbreekt bij hen de intrinsieke motivatie voor het schoollopen. Dit gegeven vraagt extra aandacht van de leerkracht voor deze doelgroep. Deze leerlingen hebben succeservaringen nodig om hun zelfwaardegevoel op te krikken.

De school staat voor de uitdaging maatregelen te ontwikkelen die er toe bijdragen dat de leerkracht de beschreven positieve binding, ook met maatschappelijk kwetsbare leerlingen, kan opbouwen om zo de spiraal van de maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen. Dit geldt voor alle onderwijsvormen en -richtingen. Vanuit preventief oogpunt moet daarbij in eerste instantie gedacht worden aan het investeren in leerkrachten. Deze investering moet concreet (verder) vorm krijgen en bijdragen tot zijn professionele ontwikkeling en zijn werkcomfort en welbevinden verhogen.

3.1 Lerarenopleiding

De positieve binding bij de leerling zal maar tot stand komen of versterkt worden als hij respect en aanvaarding ervaart, het gevoel krijgt dat hij er mag zijn. Dit vraagt van een leerkracht een grotere communicatievaardigheid dan het meer afstandelijk lesgeven. Tijdens de opleiding zou deze vaardigheid aangeleerd en getraind moeten worden.

Deze 'aanvaarding' vraagt ook voldoende inzicht in het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid dat sommige gezinnen kenmerkt. Leerkrachten zijn zich nu onvoldoende bewust van het feit dat deze kinderen en hun ouders heel wat kansen gemist hebben en basisvaardigheden missen om aan de schoolse eisen te kunnen voldoen. Daardoor gaan

ze voorbij aan de specifieke noden van die leerlingen wat zowel bij deze kinderen als bij hen zelf tot wederzijdse frustratie en ontgoocheling leidt. Die leerlingen zijn zeer gevoelig voor deze niet-aanvaardende, zelfs afwijzende houding in hun contacten met de leerkracht, waardoor de gehechtheid aan de leerkracht sterkt bemoeilijkt wordt.

Leerkrachten blijken het assertieve of brutale gedrag van leerlingen vaak te ervaren als agressief, respectloos en bedreigend, terwijl dit door leerlingen meestal niet zo bedoeld is⁸. Door het grensaftastende gedrag van leerlingen te (mis)interpreteren als een persoonlijke aanval, gaan leerkrachten zich in de omgang met hun leerlingen defensiever, rigider en repressiever opstellen. Dit houdt op zijn beurt risico's in op (meer) ongenoegen en verder probleemgedrag bij leerlingen.

Om het misverstand weg te werken en te voorkomen dat sommige leerkrachten en leerlingen in een vicieuze cirkel van negatieve interacties terechtkomen:

1. Is het belangrijk de negatieve beeldvorming over jongeren bij sommige leerkrachten om te buigen door hen bewust te maken van het feit dat:

- alle jongeren nood hebben aan duidelijke grenzen en structuur. Wordt hun die niet aangeboden, dan gaan ze daar zelf naar op zoek door het stellen van grensaftastend gedrag;
- jongeren met emotionele en gedragsproblemen nog meer dan andere nood hebben aan duidelijkheid en structuur. Een gebrek aan duidelijke grenzen en structuur brengt bij hen (nog meer) innerlijke onrust teweeg, wat zich uit in probleemgedrag;
- jongeren met emotionele en gedragsproblemen zich door hun problematiek veel moeilijker de structuur die wordt aangeboden eigen maken. Daarom hebben zij nog meer dan andere jongeren nood aan duidelijkheid, herhaling, consequent optreden.

Deze bewustwording kan leerkrachten helpen moeilijk gedrag en conflictsituaties te begrijpen en de dreiging die ervan uitgaat te relativeren.

2. Is het belangrijk dat leerkrachten de dreiging van probleemgedrag kunnen relativeren, maar ook leren rekening houden met en positief inspelen op de boodschap of noden die achter dit probleemgedrag schuilgaan. Dit vraagt van leerkrachten een openheid om hun onderwijsstijl in vraag te stellen en aan te passen aan de noden van hun leerlingen.

3. Is het belangrijk dat leerkrachten erkennen dat lesgeven veel meer is dan het overbrengen van leerinhouden. Leerlingen zijn immers jonge mensen die in hun totaliteit, integraal in al hun dimensies en relaties moeten worden aangesproken. Zorg om een goed schools presteren veronderstelt zorg om de jongeren als persoon. Het veronderstelt een principiële bereidheid en openheid om rekening te houden met en in te spelen op de mogelijkheden, moeilijkheden en beperkingen die het leren vergemakkelijken, bemoeilijken, bedreigen.

(8) VETTENBURG, N., HUYBREGTS, I., *Onveiligheidsgevoelens en anti-sociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 2001.

Bovendien moeten leerkrachten beter voorbereid zijn op het omgaan met moeilijkere kinderen die meer aandacht nodig hebben, in het omgaan met probleemgedrag en in het constructief hanteren van conflicten. Dit geldt in het bijzonder voor beginnende leerkrachten en voor leerkrachten die in het beroepsonderwijs en buitengewoon onderwijs zullen lesgeven. Trainingen in conflicthantering, in het omgaan met agressie en emotionaliteit zouden niet alleen preventief werken ten aanzien van de leerling, maar zouden leerkrachten ook weerbaarder maken in moeilijke situaties.

3.2 Nascholing en ondersteuning

Nascholing, zowel op pedagogisch als op vaktechnisch vlak is noodzakelijk voor de professionele ontwikkeling van iedere leerkracht en moet structureel mogelijk gemaakt worden. Het volgen van nascholing zou dermate aantrekkelijk moeten zijn, dat niet alleen de meest gemotiveerde leerkrachten zich inschrijven maar ook degenen die het echt nodig hebben. Thema's die binnen de nascholing een plaats moeten krijgen zijn o.a. maatschappelijke kwetsbaarheid, probleemgedrag bij adolescenten, conflicthantering, enz.

Een vormingsprogramma kan best gepaard gaan met trainingen of een periode van begeleiding en supervisie om de opgedane inzichten ook te leren omzetten in de dagelijkse praktijk. Schoolgerichte initiatieven, waarin leerkrachten in team kunnen samenwerken, dragen bij tot een optimalisering van het resultaat.

Op ruimere schaal kan het onderwijsbeleid veranderingsgerichte processen in verband met maatschappelijke kwetsbaarheid ondersteunen door de nascholing van leerkrachten, directies en onderwijsbegeleiders te stimuleren. Een school kan vanuit deze optie een gericht nascholingsbeleid voeren (o.a. leerkrachten stimuleren om nascholing te volgen, vervangingsmogelijkheden voorzien).

Een steeds terugkerende vaststelling in onderzoeken en enquêtes is de ontevredenheid van en de stress bij leerkrachten en de hieraan gekoppelde vraag naar ondersteuning. Leerkrachten moeten weten dat de schoolleiding achter hun aanpak staat. Zij moeten zich hierin gewaardeerd voelen en bij moeilijkheden moeten zij ook op daadwerkelijke steun kunnen rekenen. CLB's, pedagogische begeleiders, externe personen en organisaties kunnen een belangrijke ondersteuningsfunctie opnemen. Bijzondere ondersteuning moet, zeker in het beroeps- en buitengewoon onderwijs, gaan naar beginnende leerkrachten. Ook de volgende punten zullen een ondersteuning voor de leerkrachten betekenen.

3.3 Samenwerking met schoolexterne diensten

Als een school een beleid wil uitbouwen waarin getracht wordt zowel problemen te voorkomen als aan te pakken en waar alles in het werk wordt gesteld om leerlingen kansen te geven om zich optimaal te ontwikkelen, dan is advies en ondersteuning van en samenwerking met schoolexterne diensten een krachtige hefboom. Binnen de welzijnssector zijn er organisaties die inzichten en methodieken ontwikkelden die ook bruikbaar zijn in het onderwijs. Wij denken hier aan voorzieningen die:

- een ruime ervaring opbouwden inzake preventief werken, o.a. de Centra Geestelijke Gezondheidszorg met de V.A.D. (Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen). De Comités Bijzondere Jeugdzorg werken al een vijftal jaar met preventiewerkers die preventieprojecten opzetten en begeleiden;
- zich richten naar jongeren in moeilijkheden bv. de Centra voor Levens- en Gezinsvragen, de Comités Bijzondere Jeugdzorg, bemiddelingsdiensten;
- over kennis en informatie beschikken omtrent de leefwereld van jongeren (bv. Centra Algemeen Welzijnswerk), over de cultuur van sociaal zwakke milieus (o.a. buurtwerkingen, het maatschappelijk opbouwwerk, vierdewereldbewegingen);
- reeds jarenlang werken met de methodiek van het projectmatig werken en hierrond ook vorming opzet, nl. het maatschappelijk opbouwwerk.

Uit ons onderzoek naar de samenwerking tussen welzijnswerk en onderwijs blijkt dat een samenwerking niet evident is, zelfs moeizaam verloopt, maar wel positief scoort op meerdere niveaus⁹. Ons inziens is het belangrijk dat de samenwerking uitgebouwd wordt op lokaal vlak. De sector is uitgebreid, complex en voortdurend in beweging. Het is dus moeilijk voor een school om 'bij te blijven'. Een grote afstand (kilometers) tussen de school en een centrum kan voor bepaalde samenwerkingsvormen een moeilijkheid vormen (bv. voor doorverwijzing).

Op beleidsniveau kan hiervoor het structurele kader worden uitgewerkt (zie o.m. de ontwikkelingen inzake Integrale Jeugdzorg). Op schoolniveau kan door directie, leerlingbegeleiding of CLB initiatief genomen worden om een netwerk met externe diensten uit te bouwen.

3.4 Leerlingbegeleiding

Leerlingbegeleiding dient gedragen te worden door een 'begeleidend' schoolklimaat. Het creëren van een aparte functie voor leerlingbegeleiding of het oprichten van een Cel leerlingbegeleiding in een school waarin het begeleidend omgaan met leerlingen geen basiscomponent is voor de dagelijkse interactie in de klas en daarbuiten, riskeert een maat voor niets te worden. Het is noodzakelijk dat iedereen die betrokken is bij de leerlingbegeleiding zich in zijn visie en uitwerking gesteund weet door de schoolleiding, anders wordt het moeilijk vol te houden en/of wordt het effect verminderd.

Het uitwerken van een begeleidingsplan binnen de school is dan ook een noodzaak. Het begeleidingsplan zet aan tot het expliciteren van een visie op leerlingbegeleiding, stimuleert een projectmatige aanpak en maakt via evaluatiemomenten regelmatige bijsturing mogelijk.

Als een leerling hulp nodig heeft, dient ons inziens de school te werken met het drielijnenmodel en te kiezen voor de minst ingrijpende interventie. Hiermee wordt bedoeld dat de hulp eerst gegeven wordt door de leerkracht (eerste lijn), dan door een

(9) VETTENBURG, N., BIERMANS, N., *Samenwerking onderwijs en welzijnswerk*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 1995.

begeleidingsdienst binnen de school (tweede lijn), en pas dan wordt een beroep gedaan op externe diensten (derde lijn).

De leerkracht is de persoon bij uitstek om de eerstelijnsbegeleiding van leerlingen op te nemen. Hij is immers de eerste die geconfronteerd wordt met signalen en moeilijkheden. Hij moet hierbij op advies en ondersteuning kunnen rekenen van medeleerkrachten, een interne leerlingbegeleider of een CLB-medewerker.

Wanneer het probleem echter te complex is of de deskundigheid van de leerkracht te boven gaat, moet hij kunnen doorverwijzen naar een leerlingbegeleider of een CLB-medewerker. Die nemen een 'tweedelijnsfunctie' op zich. Doorverwijsmogelijkheden binnen of buiten de school mogen voor de leerkracht echter geen alibifunctie krijgen.

Als de begeleidingsdiensten binnen de school geen oplossing kunnen bieden, moeten ze voor de 'derdelijnsbegeleiding' een beroep doen op externe diensten (bv. Centrum Geestelijke Gezondheidszorg, Centrum voor Levens- en Gezinsvragen, Comité Bijzondere Jeugdzorg, enz.).

Uit het vorige blijkt dat het CLB een opdracht heeft zowel op het vlak van de individuele hulpverlening als op het vlak van school-/leerkrachtondersteuning. Zij zijn zeer goed geplaatst om de brugfunctie tussen school en welzijnsvoorzieningen op te nemen.

3.5 Optimalisering van de conditionele factoren

Uit onderzoek - vooral uit de gesprekken met leerlingen en leerkrachten - blijkt dat een aantal omstandigheden belemmerend werken voor leerkracht en leerlingen om optimaal te functioneren in de klas¹⁰.

De samenstelling van de klassen: het aantal leerlingen maar ook de heterogeniteit van de populatie kan een leerlinggerichte aanpak sterk bemoeilijken. Bepaalde groepen in het BSO, vooral het BVL, kennen een dusdanige diversiteit in leeftijden, interesses, achtergrond en problemen dat (nog) kleinere klassen verantwoord zijn.

De grootte van het klaslokaal, meer bepaald de oppervlakte gerelateerd aan het aantal leerlingen: sommige klaslokalen zitten overvol om goed les te kunnen geven en volgen. Het zeer dicht bij elkaar zitten van de leerlingen, geen mogelijkheid om je als leerkracht tussen de rijen banken of tafels te bewegen, te weinig verluchting, enz. zijn elementen die bijdragen tot moeilijke lessituaties en een onrustige omgeving om les te geven.

Lawaaibevorderende factoren: o.a. stenen vloeren en meubilair met metalen poten maken elke kleine verschuiving van stoel of tafel hinderlijk en bemoeilijken actieve lesvormen (bv. groepswork). In dergelijke klassen roepen de leerlingen om zich boven het lawaai verstaanbaar te maken en dient ook de leerkracht met continue stemverheffing te spreken.

(10) VETTENBURG, N., HUYBREGTS, I., *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen de onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten en het antisociaal gedrag bij leerlingen*, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, Leuven, 2001.

Leerkrachten vinden dat de werkdruk toeneemt en hun arbeidsvreugde aantast. Verwachtingen vanuit de leerplannen en de vele bijkomende taken maken het voor een aantal quasi onhoudbaar. Ook de leerlingen vragen studiedrukverlaging. Teveel lestijden, teveel leerstof en huiswerk zijn weerkerende klachten. Vanuit deze klachten zou kunnen onderzocht worden of het onderwijsprogramma niet nodeloos overbelast wordt. Meerdere experimenten geven immers aan dat meer tijd voor sport en andere creatieve bezigheden gepaard gaat met beter gedrag en betere leerprestaties.

3.6 Maatregelen die een wegzending kunnen voorkomen

Ondanks alle inspanningen die scholen leveren om probleemgedrag en escalaties van probleemgedrag te voorkomen, doen zich toch nog situaties voor waar een wegzending van de leerling de enige uitweg lijkt. Op dat moment kan de organisatie van een herstelgericht groepsoverleg (Hergo) of van een time-out een uitweg bieden.

Het herstelgericht groepsoverleg is een begeleid overleg tussen enerzijds diegene die in de fout ging en diens ondersteuners, en anderzijds het slachtoffer en diens ondersteuners. De ondersteuners zijn meestal ouders, vrienden, collega's, enzovoort. Een moderator leidt het gesprek nauwgezet aan de hand van een script. De bedoeling van het groepsoverleg is 'zoveel als mogelijk de gevolgen van het incident herstellen'. Hierbij gaat het niet alleen om de materiële schade, maar ook om de schade die werd geleden op psychologisch, relationeel en/of emotioneel vlak. De beloftevolle resultaten die binnen het Vlaamse jeugdbeschermingssysteem met herstelgericht groepsoverleg werden behaald, deden besluiten om aan de hand van dezelfde methode een experiment binnen het onderwijs op te starten.

Uit de opvolging van het project blijkt dat ook geëscaleerde problemen constructief kunnen worden aangepakt¹¹. De daders wacht een duidelijke responsabilisering zonder stigmatisering. De slachtoffers worden erkend in hun noden en krijgen de kans om hun geleden schade zoveel als mogelijk hersteld te zien. En de school ziet een herstelplan ontwikkeld worden dat gedragen wordt door een breed draagvlak zowel binnen als buiten de school.

Bij time-outprojecten met schoolvervangende programma's worden jongeren tijdelijk uit de school genomen met als doel de problematische situatie te deblokken en hen na een aantal weken terug in het reguliere onderwijs te laten schoollopen. Gelijktijdig wordt met de school gewerkt aan de integratie van de jongere en aan de uitbouw van een preventiebeleid inzake gedragsmoeilijkheden.

In Vlaanderen lopen een aantal time-outprojecten waarbij jongeren gedurende een korte tijd (twee tot acht weken) buiten de school een time-outproject doorlopen. Vier van deze

(11) Van oktober 2002 tot maart 2004 werden naar aanleiding van ernstige incidenten veertien keer herstelgericht groepsoverleg georganiseerd in negen verschillende scholen. Het experiment werd wetenschappelijk opgevolgd door de Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie van de K.U.Leuven. Zie: BURSENS, D., VETTENBURG, N., *Hergo op school. Herstelgerichte antwoorden op tuchtproblemen in de school. Herstelgericht groepsoverleg als case-study*, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, Leuven, 2004. BURSENS, D., VETTENBURG, N., *Hergo op school. Een manier om constructief om te gaan met ernstig probleemgedrag op school*, in *Welwijs* 16(2005) nr. 2, p. 27-32.

projecten worden uitgevoerd binnen een welzijnsvoorziening en dienen twee doelstellingen te realiseren: (1) het reïntegreren van de jongere in de bestaande onderwijsvoorzieningen, bij voorkeur in de school, de onderwijsvorm en de studierichting waar de jongere ingeschreven was en (2) het stimuleren van veranderingsstrategieën bij de scholen ter preventie van schooluitval. Uit een evaluatieonderzoek blijkt dat de time-outmethodiek een meerwaarde biedt op zowel onderwijs- als welzijnsvlak voor jongeren van wie de school-situatie geblokkeerd is¹². De combinatie van een rustperiode, een intensieve begeleiding en vormingsactiviteiten zorgt ervoor dat de negatieve spiraal van gedragsproblemen op school doorbroken wordt.

Beide werkvormen hebben positieve effecten voor de jongere en de school en verdienen een ruime verspreiding binnen het onderwijs in Vlaanderen.

De laatste tijd nemen de klachten over probleemgedrag bij leerlingen toe. Hier ligt een belangrijke preventieve uitdaging voor het onderwijs en een opdracht om met het probleemgedrag zo adequaat mogelijk om te gaan. Een dergelijke preventieve en curatieve aanpak vraagt inzicht in de ontstaansgrond van dit problematisch gedrag. De theorie van de maatschappelijke kwetsbaarheid is hiervoor een inspirerend denkkader.

(12) DECEUR, E., DECRAENE, S., VETTENBURG, N., *Evaluatieonderzoek time-outprojecten in Vlaanderen*, Vakgroep sociale agogiek, Universiteit Gent, 2005. Zie: VETTENBURG, N., VANDEWIELE, B., DECEUR, E., DECRAENE, S., *Time-outprojecten. Verslag van een experiment in Vlaanderen*, in *Welwijs* 15(2004) nr. 4, p. 27-33.